



HENRIQUE MONTEAGUDO
EDITOR

**Linguas, sociedade
e política**
Un debate multidisciplinar



HENRIQUE MONTEAGUDO

É doutor en Filoxía e profesor titular de Filoloxías galega e portuguesa da Universidade de Santiago de Compostela, e mais investigador do Instituto da Lingua Galega e do Centro de Lingüística Geral e Aplicada (CELGA) da Universidade de Coimbra. Membro do Consello da Cultura Galega, onde coordina a Sección de Lingua, Literatura e Comunicación e dirixe o CDSG (Centro de Documentación Sociolingüística de Galicia), é tamén académico numerario da Real Academia Galega. Foi profesor convidado das Universidades de Birmingham (Reino Unido), New York (CUNY), California-Santa Bárbara, Bos Aires (UB), Lisboa (Clásica), Coimbra, São Paulo (USP) e Federal Fluminense (UFF) - Niterói (Rio de Janeiro). Así mesmo, é codirector da revista *Grial* e membro do consello de redacción da revista en liña *Estudos de Lingüística Galega*, do consello científico da revista *Treballs de Sociolingüística Catalana* e do consello editorial da Editorial Parábola de São Paulo.

As súas principais liñas de traballo son a historia da lingua, a sociolingüística e a glotopolítica. É autor, coautor ou director de numerosos traballos sobre filoxía, lingüística, sociolingüística e historia social da lingua galega. Salientan o volume *Estudios de sociolingüística galega* (1995), a monografía *Historia social da lingua galega* (1999) e os informes *A sociedade galega e o idioma. A evolución sociolingüística de Galicia (1992-2003)* (2006), *O idioma galego na sociedade. A evolución sociolingüística 1992-2008* (2011) e *A(s) lingua(s) a debate. Inquérito sobre opinións, actitudes e expectativas da sociedade galega* (2011). Codirixiu o *Informe de Política Lingüística e Normalización en Galicia (1980-2000)*, publicado en tres volumes polo Consello da Cultura Galega (2002-2003). É editor dos volumes *Norma lingüística e variación* (2005) e *Sociedades plurilingües: da identidade á diversidade* (2009). Autor da colectánea *As razóns do galego. Apelo á cidadanía* (2009), unha colleita de artigos en boa parte publicados no suplemento *Lucas*, da edición de Galicia do diario *El País*. En 2012 leu o seu discurso de ingreso na Real Academia Galega, publicado co título *Facer país co idioma. Sentido da normalización lingüística*.

Linguas, sociedade e política

Un debate multidisciplinar

Edita

© CONSELLO DA CULTURA GALEGA, 2012
Pazo de Raxoi · 2º andar · Praza do Obradoiro
15705 · Santiago de Compostela
T 981 957 202 · F 981 957 205
correo@consellodacultura.org
www.consellodacultura.org

Proxecto gráfico

Imago Mundi Deseño

Imprime

Mabel Aguayo, CB

Depósito Legal: C 2732-2012

ISBN 978-84-92923-42-7

HENRIQUE MONTEAGUDO

EDITOR

Linguas, sociedade e política

Un debate multidisciplinar



**CONSELLO
DA CULTURA
GALEGA**

ensayo & investigación

(e i)

Limiar

Henrique Monteagudo

O presente volume recolle os relatorios presentados ao longo da xeira de xuntanzas que baixo o rótulo ‘Seminario sobre lingua, sociedade e política en Galicia’ foi organizada conxuntamente pola Sección de Lingua, Literatura e Comunicación e a Sección de Pensamento e Sociedade do Consello da Cultura Galega. O devandito seminario, coordinado por quen asina estas liñas introdutorias, desenvolveuse entre decembro de 2009 e xuño de 2010 ao longo de catro sesións de traballo. Colaboraron na elaboración do programa os profesores Ramón Máiz Suárez e Víctor Fernández Freixanes e correron a cargo da secretaría da organización Håkan Casares Berg, Susana Mayo Redondo e Rosario Pérez Magdalena. Asistiron regularmente ás sesións preto dun cento de persoas —investigadores, profesionais, activistas e público xeral—, boa parte das cales interviñeron activamente nos vivos debates que se trabaron arredor dos relatorios presentados.

Na xustificación da iniciativa que acompañou o programa impreso sinalábase: «A amplitude e intensidade que están adquirindo os debates sobre a lingua no noso país, e moi particularmente a súa relevancia política, levounos a considerar a necesidade dun foro de reflexión sobre a situación sociolingüística de Galicia, a súa evolución recente e as fórmulas desexables para o futuro, tendo en conta o marco estatal español e o ámbito luso-brasileiro, cos que sen dúbida mantemos unha estreita relación». En efecto, pretendiamos favorecer un diálogo interdisciplinar, convidando para tanto a especialistas do ámbito da politoloxía, o dereito, a economía, a socioloxía, a educación, a comunicación e a xestión cultural ademais da sociolingüística, obviamente, e interpelando profesionais de distintas áreas relacionadas co idioma, desde a docencia e a investigación ata as industrias da cultura, pasando polo xornalismo e a planificación e a dinamización lingüísticas.

O idea de realizar un tal seminario xurdiu, como se explicaba no texto antes citado, no contexto da crecente relevancia pública que fora acadando o debate sobre as

linguas en España e posteriormente en Galicia nos anos previos, unha relevancia que viñera acompañada dunha progresiva polarización de posicións glotopolíticas que chegara á súa culminación na campaña electoral dos comicios autonómicos de 2009. Como é sabido, estes comicios foron gañados polo Partido Popular de xeito inesperado e brandindo un discurso que puña en cuestión as políticas de ‘normalización’ e impulso ao galego desenvolvidas nas décadas -e sobre todo nos anos- anteriores. Destarte, en 2009 culminou un proceso que viñamos experimentando en Galicia con crecente sorpresa nesa época, e que se manifestaba no cuestionamento cada vez máis belixerante das políticas públicas de promoción do idioma galego. Un cuestionamento que proviña dun sector da sociedade quizais non moi amplo pero tampouco insignificante, e que, aínda contando con precedentes non desprezables pero á derradeira pouco relevantes (máis adiante referirémonos a eles), desde 2007 viña sendo apoiado e convertido en asunto de importancia política por un partido que estivera gobernando a autonomía de Galicia de xeito case ininterrompido desde 1981: o Partido Popular, a forza política que gozaba de maior implantación territorial, máis poder institucional e meirande apoio electoral no noso país.

De certo, a devandita novidade, que daquela se nos antollaba sorpresiva, é inexplicable sen ter en conta a viraxe que se producira en 2005 na política galega. O Partido Popular, que gobernara a autonomía galega nos primeiros anos da súa posta en andamento (1981-86) e detivera o goberno da Xunta apoiado en sucesivas maiorías absolutas desde 1989, en 2005 pasara á oposición, cando o Partido dos Socialistas de Galicia / PSOE e o Bloque Nacionalista Galego forxaron unha coalición que por primeira vez lle daba a maioría parlamentaria e o goberno galego ás forzas de esquerda e nacionalistas. Tampouco se pode explicar esa evolución nas posicións glotopolíticas do Partido Popular de Galicia sen ter en conta a liña política que viña adoptando sobre o asunto desde tempo atrás o Partido Popular no conxunto do Estado español, e máis particularmente na capital do Reino (pero non só), con especial intensidade durante o segundo mandato de José María Aznar con maioría absoluta á fronte do goberno español (2000-04), liña que basicamente respondía a unha reacción ante a política lingüística dos sucesivos gobernos autónomos de Cataluña.

Así e todo, a sorpresa (relativa) que causaba a devandita evolución no noso país é doadamente comprensible se se ten en conta que en setembro de 2004 o Parlamento de Galicia aprobara por unanimidade, cos votos das tres forzas representadas

nel (Partido Popular, Partido dos Socialistas de Galicia / PSOE e Bloque Nacionalista Galego), un amplo e ambicioso Plan xeral de normalización da lingua galega impulsado polo goberno do PP, partido que naquela lexislatura contaba cunha cómoda maioría. A aprobación deste Plan implicaba un consenso político sobre o idioma dunha amplitude e profundidade inéditas en Galicia (superior incluso á Lei de normalización lingüística aprobada en 1983, que contara coa oposición dun sector do nacionalismo), que, polo mesmo, gozaba dunha aparencia de solidez que os acontecementos posteriores revelaron enganosa. O feito é que, a partir de 2005, a contestación ás políticas de promoción do idioma galego apoiadas nese plan e impulsadas polo goberno de coalición de esquerdas - nacionalista foi en aumento, alentada polo amplo eco mediático que lle concedían os principais medios de comunicación de titularidade privada, tanto de ámbito estatal como de ámbito propiamente galego.

O debate sobre o idioma focalizouse no sistema educativo ata atinxir un punto crítico cando a aprobación por parte do goberno de coalición PSdG/PSOE - BNG do decreto 124/2007 do 28 de xuño, «polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo». Na negociación dese decreto participaron os tres grupos con representación parlamentaria, pero finalmente o Partido Popular posicionouse na súa contra. En xullo dese mesmo ano constituíase a asociación Galicia Bilingüe, que adoptou lemas como a denuncia da ‘imposición’ do galego e a defensa da ‘liberdade de lingua’, convertendo a crítica ao devandito decreto no eixo da súa actividade nos meses por vir. Nese período a polémica política e pública foi subindo de ton; quizais un dos momentos álxidos da confrontación, unha especie de fito que sinala un antes e un despois, foi a manifestación convocada pola dita asociación en Compostela o 8 de febreiro de 2008, á que acudiron sobranceiros dirixentes do Partido Popular de Galicia e a portavoz no Congreso español do partido Unión, Progreso y Democracia, Rosa Díez. Asemade, primeiro nas súas manifestacións públicas e despois no seu programa electoral, o Partido Popular de Galicia tamén parecía asumir un discurso que contrapuña a ‘liberdade de lingua’ á ‘normalización do galego’¹, facendo da derogación do decreto unha

¹ Sobre o proceso seguido desde 2005 e, en concreto, sobre a contraposición entre a ‘liberdade de lingua’ e a ‘normalización lingüística’, poden verse agora os seguintes traballos: H. Monteagudo, «Un debate necesario. Por un proxecto de futuro para o idioma galego», *Grial* 188 (2010), 62-69 e *Facer país co idioma. Sentido da normalización lingüística*, A Coruña: Real Academia Galega, 2012.

bandeira da súa oposición ao goberno de coalición, ata convertela nun dos asuntos máis visibles da campaña electoral de 2009, tal como sinalamos antes.

Deste xeito, asistíase a dous desenvolvementos estreitamente interrelacionados, que tiñan moito de novidade en Galicia: a) o sector máis crítico con respecto á política lingüística oficial, denunciada polas súas imputadas ‘insuficiencias’ e ‘limitacións’, deixaba de ser o nacionalismo de esquerdas, tanto no Parlamento de Galicia canto na mobilización social das rúas, protagonizada durante dúas décadas por un dinámico activismo nucleado en boa parte arredor da Mesa pola Normalización Lingüística; b) a crítica aos presuntos ‘excesos’ da normalización gañaba o primeiro plano e daba un importante salto cualitativo, pasando de ser expresada só nos medios de comunicación (onde sempre atopara un eco favorable) ou na vida pública por parte de grupos reducidos e líderes individuais a ser manifestada no Parlamento, unha vez que fora asumida formalmente por un partido político da entidade do Partido Popular.

Pero nestas liñas introdutorias só pretendemos lembrar os antecedentes máis salientables que nos motivaron a organizar o ‘Seminario sobre lingua, sociedade e política’, e xa que logo non tería moito sentido desenvolver un relato pormenorizado nin unha análise en profundidade dos acontecementos. Abonde, pois, co exposto. De feito, o Seminario organizouse con dous obxectivos básicos: dunha banda, tentar achegar elementos para un diagnóstico da evolución e da situación sociolingüística e glotopolítica de Galicia (sen esquecer o marco estatal, determinante), doutra banda, explorar a posibilidade de ofrecer propostas que permitisen superar o bloqueo a que nos conducira a escalada da confrontación política arredor das linguas. Non se nos escapaba a complexidade de cada unha das tarefas, complexidade que esixía o concurso de especialistas en distintas disciplinas dispostos a focalizar a súa atención na problemática (socio)lingüística de Galicia e España. Para tanto, tivemos a fortuna de contar coa boa disposición dun auténtico escol dos máis reputados expertos e expertas galegos, españois e europeos.

No tocante ao diagnóstico, os motivos de reflexión fundamentais eran dous: a) a propia evolución sociolingüística do galego, isto é, a dimensión e o ritmo dos procesos contrapostos de substitución / asimilación e (re)galeguización da poboación, b) a incidencia real do debate público sobre as linguas no corpo social. Canto ao primeiro, interesábanos sobre todo esclarecer ata que punto o discurso sobre a

agonía e morte da lingua galega tiña un fundamento na evolución real das variables sociolingüísticas máis significativas (lingua inicial e lingua habitual, isto é, os cambios de lingua interxeracional e biográfico). Canto ao segundo, interesábanos pescudar a receptividade da cidadanía aos discursos confrontados de ‘normalización’ e de ‘imposición’ do galego e, dun xeito máis concreto, a posible incidencia do segundo, tan saliente na campaña electoral de 2009, no resultado desta². Tamén nos interesaba tentear os fundamentos dun novo marco de intelección para a elaboración de discursos e propostas renovados sobre a(s) lingua(s), á altura dos novos desafíos do século XXI. Un novo marco de intelección que axude a superar o paradigma monolingüístico, monoglósico e monolóxico fundado na asociación, uni(ci)dade e identidade excluíntes da lingua, a nación e o estado (do que deriva tamén o discurso da normalización como resultado da intensificación do conflito e focada cara ao monolingüismo social), un paradigma que, ao noso ver, atranca no canto de facilitar tanto a comprensión canto a intervención efectiva sobre a problemática que nos ocupa.

No volume non se ofrecen (non poderían ofrecerse) interpretacións indiscutibles, respostas pechadas nin solucións definitivas, entre outras razóns porque cada relator/a expresou o seu punto de vista particular, centrando a súa atención nun ou noutro aspecto dos asuntos en foco. Pero si que podemos enorgullecernos de presentar un volume plural, acugulado de análises iluminadoras, interpretacións suxestivas, debates de altura e interesantes liñas de avance. Unha ricaz e circia contribución ao debate académico e social que, sen dúbida, constituirá referencia imprescindible non só para os/as expertos/as ou interesados/as pola situación do galego, senón tamén para calquera persoa estudiosa de sociolingüística e glotopolítica, sobre todo (pero non só) no marco español. Coidamos que o volume pon de vulto tanto a necesidade de estudos sólidos e formulacións rigorosas dos problemas, canto a fertilidade do contraste serio de ideas e do diálogo interdisciplinar.

Dado que os contributos recollidos nesta obra proceden do repetidamente citado ‘Seminario sobre lingua, sociedade e política’, lembraremos o seu progra-

² Neste senso, véxase agora Observatorio da Cultura Galega, *O idioma galego na sociedade. A evolución sociolingüística 1992-2008, e mais A(s) lingua(s) a debate. Inquérito sobre opinións, actitudes e expectativas da sociedade galega*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2011.

ma. A primeira sesión, que tivo lugar o 1 de decembro de 2009, titulábase «Análise da situación sociolingüística actual», e foron os seus relatores Albert Branchadell, Fermín Bouza Álvarez, Antón Losada Trabada e Mauro Fernández Rodríguez, aos que retrucaron respectivamente Antón Baamonde, Xosé Manoel Núñez Seixas, Nel Vidal Barral e Xaime Subiela Pérez. A segunda sesión transcorreu o 16 de marzo de 2010, baixo o título «Modelos de oficialidade / linguas e ensino», e nela actuaron como relatores Ángel López García-Molins, Peter A. Kraus, Josu Mezo Aranzibia, Alba Nogueira e Bieito Silva Valdivia, a quen retrucaron respectivamente Xavier Ferreira e Goretti Sanmartín Rei, Xesús Costas Abreu, Xavier Vilhar Trilho, Luís Villares Naveira e mais Valentina Formoso Gosende e Miguel Pérez Pereira.

A terceira sesión do Seminario, sobre «Medios de comunicación e ámbito socioeconómico», realizada o 4 de maio de 2010, contou coa participación dos relatores François Grin, Francisco Sanjiao, Xosé Manuel Villanueva Prieto e Tapio Varis, a quen retrucaron, pola mesma orde, Marcelino Fernández Mallo, Enrique Saez Ponte e Gonzalo Vázquez Pozo, Marcos Lorenzo e Xosé Manuel Pereiro e mais Francisco Campos Freire e Xosé Ramón Pousa Estévez. Finalmente, a sesión cuarta e conclusiva, «Un modelo de convivencia para o futuro», desenvolvida o 29 de xuño de 2010, acolleu como relatores a Xoán Lagares Díez, Georg Kremnitz e Juan Carlos Moreno Cabrera, a quen retrucaron respectivamente Manuel Bragado e Margarita Ledo, Antón Baamonde e Ángel García-Molins, e mais Fermín Bouza Álvarez e Albert Branchadell Gallo. Tamén se realizou unha mesa redonda cos portavoces de lingua dos tres grupos parlamentarios que daquela existían no Parlamento de Galicia: Agustín Baamonde Díaz (Partido Popular), Francisco Cerviño González (Partido dos Socialistas de Galicia / PSOE) e Bieito Lobeira Domínguez (Bloque Nacionalista Galego).

Como se pode ver cotexando a listaxe anterior co índice da obra que estamos presentando, a práctica totalidade dos relatorios deron lugar aos traballos que se recollen aquí. Non acontece o mesmo con todos os textos de retruque, aínda que si que foron preparados para a súa publicación unha parte substancial deles. En todo caso, agradecemos moi sinceramente a xenerosa colaboración de todas as persoas que participaron no Seminario, e moi especialmente ás que achegaron os seus textos para a súa publicación. Agardamos que o presente volume contribúa a deitar unha raioliña de luz sobre o presente e o futuro do galego:

estamos certos que un mellor, máis ilustrado, coñecemento e análise dos seus problemas, mesmo desde a perspectiva puramente académica e ‘desinteresada’, non só constitúe en por si un contributo valioso para a solución dos mesmos, senón que supón un elemento imprescindible para que a sociedade no seu conxunto e os responsables políticos en particular poidan dar coas solucións máis atinadas. Folga advertir que as opinións vertidas tanto no presente limiar coma nos traballos contidos no volume non comprometen ao Consello da Cultura Galega, senón unicamente aos seus autores ou autoras.

Finalmente, congratulámonos de que o Consello da Cultura Galega dese corpo a esta iniciativa e facemos protesta da nosa gratitude aos seus traballadores e traballadoras pola súa dilixencia, amabilidade e talante de servizo. Prácenos especialmente, ademais de ser de estrita xustiza, salientar a colaboración de Rosario Pérez Magdalena na organización do Seminario e de Begoña Tajés Marcote nas labores de edición desta obra. Sexa esta proveitosa, útil e grata para quen nela se debruce ou a ela se achegue.

ensaio & investigação

Índice

- 6 LIMIAR
- 19 LINGUA, POLÍTICA E IDENTIDADE: EUROPA E ESPAÑA
- 21 **Identidades lingüísticas e política en Europa**
Peter A. Kraus
- 43 **Convergencias / divergencias de comunidades lingüísticas en el marco español**
Georg Kremnitz
- 75 **Discusión**
Ángel López García-Molins
- 83 **Lengua, nación y nacionalismo español**
Juan Carlos Moreno Cabrera
- 127 **Discusión**
Albert Branchadell
- 137 **Política y conflictos lingüísticos en el Estado español**
Albert Branchadell
- 169 **La política lingüística del Estado**
Ángel López García-Molins
- 197 **Discusión**
Goretti Sanmartín Rei
- 205 **O marco xurídico-legal. Sobre os dereitos dos falantes e o dereito da lingua**
Alba Nogueira López
- 231 LINGUA, SOCIEDADE E POLÍTICA EN GALICIA: ACHEGAS PARA UN
DIAGNÓSTICO
- 233 **Evolución da situación sociolingüística en Galicia nos últimos anos**
Mauro Fernández
- 267 **Os modelos de política lingüística de Galicia**
Antón Losada
- 297 **Política, sociedade e lingua en Galicia**
Fermín Bouza

- 321 **PERSPECTIVAS SECTORIAIS**
- 323 **PLURILINGÜISMO NO SISTEMA EDUCATIVO**
- 325 **Tipologías de política lingüística. Comparación Irlanda-Euskadi**
Josu Mezo
- 359 **O debate sobre as linguas en Galicia: entre a escola e a sociedade**
Bieito Silva Valdivia
- 385 **Discusión**
Valentina Formoso Gosende
- 393 **Discusión**
Miguel Pérez Pereira
- 403 **A introdución do uso vehicular das linguas estranxeiras no currículo educativo.**
Modelos europeos
José Manuel Vez
- 441 **BILINGÜISMO E ECONOMÍA**
- 443 **Por que o plurilingüismo resulta accesible**
François Grin
- 459 **Discusión**
Marcelino Fernández Mallo
- 465 **Lingua e desenvolvemento económico desde/para Galicia**
Francisco Javier Sanjiao Otero
- 493 **O galego, patrimonio común**
Xosé Manuel Villanueva
- 509 **AS LINGUAS E OS MEDIOS**
- 511 **Linguas menores e medios de comunicación**
Tapio Varis
- 531 **Discusión**
Xosé Ramón Pousa

539 **Discursos sobre a(s) lingua(s) e ideoloxías lingüísticas nos medios de comunicación**
José del Valle

559 **O GALEGO NA PERSPECTIVA INTERNACIONAL**

561 **O galego e a lusofonía: a «nosa lingua» e «os da banda d'alá»**
Xoán Carlos Lagares

**LINGUA, POLÍTICA
E IDENTIDADE:
EUROPA E ESPAÑA**

IDENTIDADES LINGÜÍSTICAS E POLÍTICA EN EUROPA

Peter A. Kraus

Helsingin Yliopisto

1. A POLÍTICA DA LINGUA NA EUROPA DE HOXE: OS TEMAS DE DEBATE

Como aprendemos nas aulas de Xeografía e Historia, o mapamundi moderno componse de unidades discretas, todas as cales reflicten basicamente a mesma lóxica institucional: a da formación dos estados-nación. Nos mapas políticos cada unidade representa unha entidade que é ao tempo diferenciada e homoxénea, á que se lle asigna por dereito unha cor de seu, e que, alén diso, ten un nome único. Tales mapas pódense tomar como proba inicial do modo de funcionamento do «nacionalismo metodolóxico»: dado que desde a etapa escolar nos familiarizamos cunha perspectiva segundo a cal se estrutura a realidade social e política en espazos nacionais, as formas «banais» de nacionalismo tórnanse nun fenómeno omnipresente, quer no sistema educativo, quer no eido deportivo ou nos partes meteorolóxicos (Billig 1995). Ora ben, o que probablemente sexa máis pertinente para o noso debate radica en que, no mapa político da Europa contemporánea, en case todos os casos o nome dunha unidade vai asociado directamente a unha lingua, a lingua maioritaria do Estado, trazo este que distingue a Europa da meirande parte das demais rexións do mundo e que amosa a forte influencia que exerce o nacionalismo lingüístico na configuración de Europa tal e como a coñecemos hoxe. En canto cidadáns europeos medios interiorizamos que en «Francia» se fala francés; en «Suecia», sueco; en «Romanía», romanés, etc. É longa a lista dos casos similares e existen poucas excepcións ao patrón xeral. No contexto europeo, a falta de correspondencia entre lingua e Estado tende a revelar algunhas peculiaridades ou mesmo «anomalías», como parece demostrar un caso como o de Bélxica, país exposto a un prolongado conflito lingüístico e sometido a fortes presións centrífugas.

Cando pasamos a considerar os principais problemas que afectan a política da lingua na Europa de hoxe, a situación, a grandes liñas, poderíase esbozar así:

segue presente o herdo deixado por circunstancias anteriores, que interactúan coas dificultades que se manifestan nas circunstancias actuais. Con «herdo das circunstancias anteriores» refírome aos agravios lingüísticos que van asociados á formación do sistema de estados-nación en Europa; en efecto, existe un número significativo de grupos minoritarios, como os galeses ou os cataláns, que se consideran vítimas deste proceso e cuxos membros reclaman que se recoñeza a súa identidade lingüística particular, durante moito tempo marxinada polas nacións dominantes. Na Europa oriental, a regulación da condición das minorías figura desde 1989 entre os puntos prioritarios que hai que tratar no debate político; ao mesmo tempo, existen grupos indíxenas —por exemplo, os sami— que se poden considerar casos especiais no mapa das minorías, posto que non «encaixan» moi ben no patrón nacional de organización política.

Aínda que o herdo das circunstancias de antes segue a ser patente en toda Europa, tamén nos vemos obrigados a tentar darlle resposta a unha pregunta de hoxe, a de como tratar as minorías inmigrantes, cuxa integración ten unha dimensión lingüística evidente. É máis, aquelas maiorías que están en contacto con esta «nova» heteroxeneidade parecen tender, cada vez máis, a apoiar as tendencias políticas que reafirman a súa identidade lingüística fronte ás minorías emigrantes; e, así, na meirande parte das democracias europeas que contan cunha fracción significativa de poboacións estranxeiras no seu seo, insítese moito na adquisición da lingua nacional no contexto da regulación do acceso á cidadanía¹. Nalgúns casos esta tendencia tamén se pode asociar, en termos máis xerais, ás consecuencias lingüísticas da europeización, proceso que está a xerar un debate arredor da cuestión de se, nunha unidade política europea que se vai desenvolvendo, as comunicacións públicas deberían basearse nunha fórmula plurilingüe ou máis ben no «inglés europeo». Ao mesmo tempo, o triunfo da lingua de Shakespeare como lingua franca europea de facto vincula a europeización á dinámica global da comunicación e suscita claras reaccións nacionalistas en comunidades que falan linguas que durante moito tempo se consideraran «dominantes».

Os laboratorios máis interesantes para observar a interacción que se dá entre o antigo e o novo probablemente sexan cidades coma Bruxelas, Barcelona e, malia que polo de agora en menor medida, Helsinqui, onde as capas de diferenciación lin-

¹ Véxase unha panorámica xeral en Hogan-Brun, Mar-Molinero e Stevenson (2009).

güística introducida polos inmigrantes nas últimas décadas se engaden a un pluri-lingüismo «endóxico» de raizame histórica. En tales escenarios sociolingüísticos é lexítimo preguntármonos se estamos a falar dun mosaico posmoderno de identidades entrecruzadas que os membros dos diversos grupos poden escoller e artellar con maior ou menor liberdade ou se, pola contra, estamos a presenciar o nacemento dun «novo medievalismo», pois a volta á Idade Media implicaría que os patróns de estratificación e diferenciación lingüística tenderían a superpoñerse de novo, como nos tempos previos á modernidade, polo menos cando examinamos os dous extremos do espectro social. Así, os segmentos superiores do persoal das empresas transnacionais, os expertos en tecnoloxías da información e os banqueiros, xunto cos traballadores dos centros de investigación ou das universidades, cada vez usan máis o inglés como medio de comunicación básico; pola contra, no outro extremo da escala atopamos o groso dos inmigrantes procedentes do norte de África, o sur de Asia, Turquía e outras rexións do planeta, que seguen a usar a súa lingua materna e, deste xeito, outórganlles a linguas como o árabe ou o turco un peso significativo na escena sociolingüística da Europa occidental, polo que as linguas autóctonas tradicionais ficán, en diversos graos, «encaixadas» entre as capas lingüísticas «exóxicas» novas. Esta tendencia «neomedieval», que os membros das clases medias locais adoitan observar con preocupación, constituiría a pegada que a sucesiva desconexión de territorialidade, control político e identidade cultural (Sassen 2006) vai deixando na configuración sociolingüística dos nosos espazos urbanos.

Podemos, abofé, entender a identidade lingüística e o uso da lingua como indicadores clave das irresistibles transformacións socioculturais e sociopolíticas: despois dun longo período en que se vinculou a integración política coa loita pola homoxeneidade cultural e lingüística, parece que as cousas volven moverse e, máis aínda, as tendencias que bosquexo apuntan a unha repolitización das cuestións lingüísticas en toda Europa.

2. A LINGUA E A FORMACIÓN DOS ESTADOS-NACIÓN

Segundo os cálculos dos lingüistas, na Europa actual fálanse arredor de 225 linguas autóctonas, cifra que non resulta espectacular se a comparamos co que ocorre en África e Asia, onde temos máis de 2000 idiomas en cada caso, ou nas

Américas, onde o número de linguas nativas anda polo millar. No entanto, un aspecto fundamental que distingue Europa doutras rexións do mundo é a preeminencia do factor lingüístico na estruturación política do continente. En efecto, a configuración da Europa moderna estivo ligada dun xeito substancial á aparición dun sistema de estados-nación discretos e, no decorrer deste proceso, as fronteiras lingüísticas e políticas pasaron a ser cada vez máis intercambiabes (Rokkan 1999: 170-90). Os estándares vernáculos non só pasaron a ser empregados como ferramentas de comunicación de masas, senón que tamén se lles conferiu unha función emblemática en canto símbolos da identidade institucional dun ou doutro estado-nación concreto. Así, o concepto de idioma nacional pode entenderse basicamente como concepto europeo, que lles outorgou aos factores lingüísticos un gran peso nas mobilización nacionalistas que son características da modernidade europea²; e, deste xeito, a formación dos estados-nación da Europa moderna foi a formación duns espazos en que as culturas políticas e lingüísticas se superpoñen en boa medida.

Canda a relixión, a lingua foi o principal elemento da puxa pola estandarización cultural en que se fundamenta a dinámica da construción nacional. Co auxe do absolutismo, os estados europeos deron en vincular a afirmación da súa soberanía nacional á loita pola creación dun dominio de goberno culturalmente homoxéneo e, neste sentido, a adopción do principio *cuius regio, eius religio* logo tivo a súa continuación lóxica na aplicación da norma *cuius regio, eius lingua*. Visto na perspectiva histórica, o proceso de estandarización lingüística seguiu inicialmente un sentido «descendente»: no fin de contas, os pioneiros da formación estatal, como Francia, pretenderon establecer estándares lingüísticos uniformes en todo o seu territorio por razóns de eficacia administrativa, obxectivo que claramente se correspondía cos imperativos da racionalización económica e burocrática que Max Weber analizou polo miúdo na súa socioloxía do Estado (1980: 815-37). Un primeiro exemplo das prioridades da política lingüística absolutista é a *Ordonnance de Villers-Cotterêts* (1539), pola que se prescribiu que toda a comunicación escrita de índole legal que se emitise no Estado francés había ir nesta lingua (Jacob e Gordon 1985: 111-2). Co tempo, a ten-

² Véxase Coulmas (1985: 29-31); en Burke (2004) pódese atopar unha descrición dos usos lingüísticos sociais e institucionais en Europa antes da época culminante do nacionalismo.

dencia a crear un marco monolingüe de comunicación entre as autoridades públicas e o pobo que estas gobernaban volveuse un trazo común da modernización política en Europa, tendencia que se foi deixando sentir con aínda máis intensidade, ata o extremo de que a lingua deu en ser concibida como marcador de identidade que podía usarse para outros fins semellantes, como a relixión, e servir a causa «protonacionalista» de reforzo dos vencellos existentes entre estados, gobernantes e súbditos. Así, na área escandinava achamos, xa nunha etapa temperá, un alto grao de conexión entre os factores relixiosos e os lingüísticos na configuración das identidades colectivas: en efecto, como consecuencia do establecemento das igrexas estatais luteranas, as linguas vernáculos pasaron a ser o medio vehicular das cerimonias relixiosas e da instrución escolar, o cal contribuíu á creación dun escenario en que se podían forxar as «culturas nacionais» dun modo menos conflictivo que na Europa meridional e central, onde o latín mantiña unha posición de preeminencia por mor da forza indómita do catolicismo.

No camiño da gradual transición cara á democracia que comezou coa Revolución francesa, o nacionalismo lingüístico cobrou pulo en canto fenómeno ascendente, pois, logo de servir durante séculos como instrumento de penetración administrativa, o idioma francés era enxalzado agora no discurso dos xacobinos, que vían nel o símbolo da razón universal e un ben que permitía a emancipación colectiva. Á derradeira, o celo revolucionario non fixo máis que aumentar a presión exercida sobre os falantes das distintas linguas vernáculos (como o éuscaro, o bretón e os dialectos occitanos), que aínda se usaban amplamente nas periferias ben entrado o século XIX, para que abrazasen o francés como «lingua materna», dado que daquela non só se consideraba que os idiomas rexionais representaban unha rémora para a consolidación das estruturas do Estado uniforme, senón que ademais se sospeitaba deles por acaso apoiaren fins antirrepublicanos (Maas 1989: 39-41). Por tal motivo, no caso francés o patrón republicano de integración lingüística supuxo a continuidade do legado absolutista, malia que certamente que desde outra perspectiva. En troques, noutras zonas de Europa, ante a activación da dimensión ascendente das políticas da lingua puxéronse en cuestión con contundencia os antigos fundamentos da hexemonía cultural que estaban presentes en estruturas estatais dadas, tendencia que se tornou particularmente virulenta en Europa oriental: así, desde as terras checas ata a Ucraína, desde o Báltico ata os Balcáns, os movementos nacionalistas asignáronlles

á defensa e á vitalización das linguas vernáculos un lugar central na súa política. A idea de que a lingua expresaba a «alma» do pobo e de que todas elas tiñan igual dignidade, con independencia da condición «inferior» ou «superior» das culturas que representaban, pasou a ser un motivo recorrente das mobilizacións nacionalistas (Hroch 1985). Para aqueles que abrazaron tal idea, as linguas vernáculos constituían nada menos que o modelo mestre a partir do cal artellar a loita contra a alienación nacional e a revolta colectiva contra un dominio imperialista que, como tal, se expresaba en turco, ruso ou alemán.

A grandes liñas, atopamos algún tipo de combinación de dinámicas descendentes e ascendentes en case todos os contextos en que a lingua pasou a ser un elemento político destacado en Europa. Os estados territoriais europeos historicamente máis consolidados —e, en termos xerais, de meirande extensión—, occidentais a maioría deles, tenderon a seguir a estratexia do nacionalismo «oficial»³, que tiña como obxectivo acadar un maior grao de lexitimidade política obrigando as minorías á asimilación lingüística. Na metade oriental do continente, porén, os movementos constituídos baixo a bandeira da emancipación lingüística fixeron, co tempo, que se desencadease a crise dos antigos imperios e abríronlle as portas á independencia nacional dun gran número de países; no entanto, ha de advertirse que, en xeral, a creación destes novos estados non implicou que as súas elites adoptasen unha actitude ante a diversidade lingüística máis benigna cá dos anteriores gobernantes imperiais dos mesmos territorios. Por toda Europa a mobilización social que contribuíu á converxencia da procura da soberanía do pobo e os obxectivos nacionalistas, nos séculos XIX e XX, reforzou o peso das linguas «nacionais» en canto idiomas que se consideraba que representaban unhas identidades nacionais dadas (Deutsch 1966) e, así, os estados-nación transformáronse nos «contedores» institucionais básicos (Giddens 1985) da política democrática nuns procesos que, en boa medida, discorreron en paralelo á difusión das linguas vernáculos estandarizadas. Con todo, recoñecer tal paralelismo non debería levarnos a participar de «grandiosas narrativas nacionais» segundo as cales existen vencellos perennes que ligan unha nación coa «súa» lingua e unha lingua coa «súa» nación. Máis aínda, tampouco resulta recomendable que a percepción dunha tendencia histórica se converta nunha fonte da que tirar conclusións normativas aplicables ao presente, porque a política da estan-

³ En Anderson (1991: 83-111) coméntase este concepto polo miúdo.

darización cultural e lingüística xa tivo un alto custo para aqueles grupos aos que se lles impuxeron os estándares das nacións nominais, grupos que se converteron en minorías dotadas dunha marxe de manobra substancialmente limitada para accederen á autodeterminación colectiva.

Como amosa Eisenstadt (1999) de xeito contundente, a dimensión xacobina deixou unha forte pegada na arquitectura institucional da modernidade. No tocante á articulación da identidade lingüística, esa pegada comportou unha intensa procura da homoxeneización. Desde a perspectiva xacobina, a diversidade lingüística ten o risco de propiciar a división da sociedade política e a civil e, xa que logo, debe ser superada polo ben do conxunto nacional; ou, en todo caso, as adscricións lingüísticas que puidesen dar lugar a reivindicacións de recoñecemento han de quedar suxeitas a un estilo control estatal. Os estados europeos modernos máis próximos a nós seguiron esta liña xacobina e, dese xeito, a medida que se convertían en máquinas de asimilación lingüística, loitaron por acadar unha homoxeneidade cultural tocante tanto ao reforzo da súa capacidade administrativa como á fusión dos patróns de lexitimación cultural e política. Na súa versión belixerante, o Estado-nación europeo parece ser un Estado «glotófago» (Laponce 1987: 201), un Estado que devora as linguas minoritarias para establecer un réxime estritamente monolingüe no ámbito público.

Ante este panorama, poida que haxa que admitir a desacougante posibilidade de que a dinámica histórica da democratización incite a prácticas de homoxeneización que mal se diferencian da limpeza étnica (Mann 2005). A teoría democrática tende a dar por sentado que os principios democráticos se despregan en espazos lingüisticamente integrados, mais a actual interacción que se dá entre democratización e integración ou asimilación lingüística na Europa moderna merecería unha análise máis polo miúdo. Abofé, xa case resulta tópico asociar o ascenso da democracia representativa co desenvolvemento da esfera pública, na cal os cidadáns ilustrados manteñen un debate aberto sobre cuestións de interese xeral (Habermas 1990). No entanto, máis unha vez, ante este panorama non se debería pasar por alto que, no contexto institucional da modernidade europea, a formación das esferas públicas seguiu a lóxica da construción do estado-nación⁴ e, así,

⁴ Calhoun (1992) comenta desde diversos ángulos os estreitos vencellos que existen entre a aparición das esferas públicas e o nacionalismo.

non só trouxo consigo a aparición de novas opcións de participación política, senón tamén a consolidación dun marco discursivo común baseado na lóxica homoxeneizadora do estado-nación, entre a cal e a diversidade sociocultural xorde tensión. Na medida en que esa diversidade se resistía á asimilación, as narrativas públicas «oficiais» que vinculaban democracia e nación chocaban coas posturas contrarias que denunciaban as estratexias hexemónicas subxacentes á integración nacional. Malia que esa asociación chegou a revestir un carácter particularmente virulento entre os «tardíos» nacionalizadores da Europa oriental, de ningún modo está ausente da Europa occidental, como exemplifican os casos de Bélxica, o Reino Unido e España (Cederman e Kraus 2005: 293-7).

Con todo, no noso imaxinario colectivo tendemos a abstraernos dos aspectos máis molestos da historia da democracia, dos estados-nación e da integración cultural en Europa. Como nos formamos en contornas cognitivas modeladas en boa medida polo nacionalismo metodolóxico, non cuestionamos o que nos amosan os mapas políticos de Europa ao lles asignaren unha cor, un nome e atributos culturais a entidades políticas discretas. O mesmo pode dicirse do encadramento institucional das identidades lingüísticas: desde a perspectiva europea que constitúe a norma, a Norma con maiúscula é a da maioría, e, así, un non ten a idea de que un cidadán sueco pode falar sami, un español éuscaro ou un romanés húngaro, porque a identidade dese cidadán se vincula a un estado-nación, e o que consideramos que é a Lingua da Nación (con maiúscula) e dos «seus» cidadáns é a lingua maioritaria.

No noso modo habitual de entender a política democrática —política feita nun só país e nunha soa lingua—, a perspectiva oficial non só se tornou omnipresente, senón que alén diso pasou a ser o modelo padrón co que os expertos en ciencias sociais avalían a integración política. As nocións que temos do desenvolvemento político baséanse nunha secuencia histórica ideal e típica, na cal a configuración do Estado e a racionalización das estruturas gobernamentais preparan o camiño para que se forme unha esfera pública da que se deriva unha presión que obriga o goberno a lexitimar as súas decisións baseándose en razóns democráticas. Ante este modelo case que paradigmático, damos por feito que a cuestión da lingua que empregamos para comunicármonos na esfera pública, que non é outra cousa que a lingua da democracia, quedou «resolta» no proceso da formación do Estado, é dicir, *antes* de que o público democrático come-

zase a desempeñar a función que lle corresponde. Ao mesmo tempo, existe unha corrente que goza de grande influencia na teoría política normativa, que se remonta a John Stuart Mill (1972: 391-398) e que na actualidade ten un sobranceiro defensor na figura de Jürgen Habermas (2001: 116-124), corrente que sostén que o potencial de deliberación que ten un público democrático depende da existencia dunha lingua común na cal aqueles que constitúen ese público poidan exporlles as súas preocupacións aos demais, pois —segue a argumentación— sen un medio lingüístico compartido non nace unha cultura política común, o cal comporta unha segmentación do espazo da comunicación política que bloquea a formación dunha esfera pública democrática. En termos xerais, tanto as avaliacións empíricas das bases comunicativas sobre as que se erguen as democracias modernas como as consideracións normativas referidas aos elementos que se precisan para crear unha política democrática lexítima tenden a converxer na noción de que a democracia é democracia nunha soa lingua.

3. MINORÍAS, RECOÑECIMENTO E DIGLOSIA

Á derradeira, que é o que pode ter de malo o Estado «glotófago»? Por que, en todo caso, se rexeita a asimilación lingüística? Por que sobreviven as linguas minoritarias? Por que os membros das minorías lingüísticas están dispostos a facer grandes sacrificios persoais á hora de defenderen o seu idioma? En que sentido é importante preservar unha identidade *lingüística* particular? Ou, por dicilo aínda máis ás claras, onde estaría o problema se todos nos erguésemos mañá falando o mesmo idioma (probablemente inglés) e así se recrease o mundo tal e como era antes de Babel?

Para abordarmos estes problemas desde o ángulo da política da lingua temos que tomar como punto de partida o feito de que a cuestión da diversidade ocupa un lugar central en todos os intentos de elaboración dunha teoría da democracia que estea á altura dos tempos⁵. Poucos temas recibiron tanta atención nos últimos debates normativos referidos á cuestión de como artellar formas de goberno lexítimas nunhas sociedades cada vez máis heteroxéneas e complexas; e unha das liñas deses

⁵ A exposición que segue está baseada en Kraus (2008: 78-105).

debates, de grande influencia na argumentación que aquí presentamos, considera que o recoñecemento constitúe unha categoría fundamental na reconciliación da diversidade cultural e a cidadanía democrática. Porén, os filósofos e os teóricos políticos tenden a falar da política do recoñecemento cun alto grao de abstracción, cando resulta que, para entendermos mellor os vencellos que existen entre a diversidade e o recoñecemento, temos que basearnos nunha teoría política da lingua que lles preste especial atención aos aspectos das identidades e os repertorios lingüísticos. Así, desde o punto de vista expresivo, o idioma ten un gran peso no modo en que unha comunidade «se entende» (nun sentido certamente literal) a si propia e aos seus membros, e o recoñecemento das identidades lingüísticas contribúe substancialmente a protexer as liberdades individuais, xa que ratifica no ámbito institucional as relacións que existen entre a lingua como vencello social e a lingua como fonte de autoestima.

Desde a perspectiva de Herder e Humboldt, que destacaron o compoñente social da dimensión expresiva da lingua, esta é a chave que permite comprender a humanidade como unida na diferenciación: por unha banda, a lingua considérase un recurso do que se derivan autonomía e liberdade para o ser humano e, pola outra, tal autonomía está inserida nun contexto social e relaciónase coas prácticas colectivas dunha comunidade lingüística, co cal a lingua crea un vínculo social elemental. En certo sentido, pois, un acto de fala individual sempre se refire a unha comunidade de falantes e, ao mesmo tempo, á derradeira é a propia lingua a que define e sostén esa comunidade. Wilhelm von Humboldt (1963 [1830]: 414-439) recorre á imaxe dunha rede —*Gewebe*— para describir o xeito en que a lingua é á vez suxeito e obxecto de conformación da comunicación humana.

É evidente a relevancia política que reviste o que pode denominarse *dimensión instrumental* da lingua: temos que ser quen capaces de empregar a lingua de conformidade co que funcionalmente esixan diversas situacións particulares en toda clase de contextos cotiáns, e as nosas posibilidades vitais, para se cumpriren, dependen en boa medida da nosa competencia lingüística. Por outro lado, como a aprendizaxe dun idioma supón uns custos, o dereito a empregarmos a nosa lingua materna en tantos eidos como for posible ten carácter instrumental. Mais é a *dimensión expresiva* a que torna politicamente significativo un idioma, trazo que adoita mesturarse coas demandas de «recoñecemento». A lingua é un

recurso que precisamos para a comunicación individual e, ao adquirírmolo, vinculámonos cunha comunidade dada que está definida culturalmente. Se, segundo as liñas do razoamento que vai desde Herder e Humboldt ata Taylor, pasando por Wittgenstein, un idioma forma unha rede social irredutible, para gañar a posibilidade de acceder ao desenvolvemento e á liberdade individual cómpre un apoio colectivo que, na política moderna, ha de traducirse en disposicións institucionais destinadas a reproducir esa rede. Xa que logo, se se pretende respectar a dignidade dos individuos, haberá que recoñecer ademais nun grao satisfactorio a identidade lingüística e cultural da súa comunidade de orixe (Taylor 1992). Cando, no eido institucional, se pasan por alto, se negan ou mesmo se reprimen as bases culturais sobre as que se ergue o noso desenvolvemento persoal e que xulgamos auténticas, tamén se lle poñen graves pexas á nosa autoestima, un ben que ten unha gran relevancia no proceso de construírmos e protexermos a nosa autonomía individual.

Hai cousa de trinta anos fíxose un estudo comparativo pioneiro no que se abordaban as causas e as implicacións políticas do «renacemento étnico» experimentado polas sociedades modernas e industrializadas da Europa occidental. Nese estudo, que segue a ser unha lectura sumamente recomendable, o sociólogo político finés Erik Allardt, logo de analizar unha ampla mostra de casos empíricos, mantén que a mobilización das minorías lingüísticas territoriais do Occidente desenvolvido non pode interpretarse —ou, en todo caso, xa non debería— como reacción contra uns tipos de discriminación que se asocian coa exclusión social e comportan serias consecuencias. A diferenza do que ocorría coas etnias constituídas por inmigrantes, na maioría dos casos as minorías lingüísticas «autóctonas» de Europa non loitaban por superar unha situación de subordinación social e económica directa, senón que a súa batalla se encamiñaba ao recoñecemento —como maxistralmente o expresou Allardt (1979: 43-47) nunha análise que abriu novos vieiros— e, así, anticipábanse ao que hoxe é un tema de debate fundamental na teoría política. Desde o punto de vista deste autor, ao presentaren estas demandas de recoñecemento, o obxectivo principal das minorías era que as maiorías aceptasen a categorización que as primeiras establecían para si. Ata os nosos días, esta autocategorización, no sentir da meirande parte dos grupos minoritarios en cuestión, non ten a súa verdadeira base en condicións socioeconómicas subxacentes, senón que, en última instancia, o seu cerne consiste nunha identidade cultural distintiva cuxo principal símbolo é a lingua.

En concreto, os grupos que gozan dunha capacidade de mobilización política relativamente grande —como os tirolese en Italia, os vascos e os cataláns en España, os valóns e os flamengos en Bélxica ou os fineses falantes de sueco— non resultan suficientemente caracterizados atribuíndolles unha posición inferior na división cultural do traballo, pois o obxectivo da súa loita é o establecemento de condicións políticas e institucionais que lles permitan reproducir unha identidade colectiva que eles consideran particular e que impidan que sexan asimilados na maioría. Falamos de grupos que están expostos a unha peculiar dialéctica de igualdade socioeconómica e diferenciación cultural. Simplificando as cousas, podemos concluír que os maiores problemas que figuran entre os temas que teñen de abordar as políticas lingüísticas da Europa de hoxe non se refiren tanto a cuestións de categoría material como ao respecto por un mesmo e á «honra».

Á luz do que quedou patente nas últimas décadas, resulta aínda máis persuasiva a interpretación que fai Allardt das loitas polo recoñecemento lingüístico: con certeza, a forza acadada a escala internacional polas «políticas da identidade» amosa que a decisión de rexeitar a asimilación constitúe un factor tan pertinente na dinámica da mobilización política como o é a vontade de superar a exclusión social e a inxustiza económica. Se levamos ao eido da teoría política o que aprendemos da perspectiva sociolóxica política que aplica Allardt, podemos concluír que, nun escenario democrático, a autocategorización é, nun sentido elemental, un primeiro paso fundamental para exercer a autodeterminación, afirmación que resulta válida tanto á escala do individuo como á do grupo. Máis aínda, conecta os dous niveis, e esta conexión resulta particularmente evidente cando se trata da lingua, dado que para establecer unha autocategorización lingüística cómpre que existan categorías plausibles, é dicir, categorías que, inevitablemente, vaian ligadas a comunidades lingüísticas reais. A identidade lingüística que podemos adoptar canto individuos sempre se relaciona cun universo simbólico de creación social (e, en consecuencia, colectiva). Na lingua temos un óptimo exemplo de onde se sitúan a liberdade e a creatividade das que gozamos como individuos, inseridas como están nun contexto cultural que vén conformado polas prácticas colectivas. Esta posición tórnase especialmente relevante cando se trata da liberdade política, pois, en efecto, para desenvolver as nosas capacidades como cidadáns temos de actuar canda os demais e recorrer con moita frecuencia a habilidades comunicativas lingüísticas (e tamén extralin-

güísticas); e é evidente, xaora, que a adquisición destas destrezas depende dos vínculos culturais e sociais. Endebén, con respecto á lingua, tomar en serio a posición da que falabamos implica respectar e protexer a diversidade lingüística. Para pór un exemplo concreto: o dereito á liberdade de expresión dos membros dunha minoría lingüística non se pode limitar ao dereito de comunicárense libremente na lingua maioritaria, senón que tamén debe incluír o dereito de adquiriren e usaren cando queiran a fala da minoría. Dun xeito semellante, o recoñecemento lingüístico ha de aspirar, así mesmo, a aliviar a carga que teñen que levar os membros dos grupos minoritarios en comparanza con aqueles que pertencen a unha maioría, para permitir que os primeiros sexan igualmente libres. Por norma xeral, dáse por feito que os individuos das minorías deben adquirir un repertorio plurilingüe (que abranga tanto a lingua non dominante como a dominante), mentres que os da maioría non teñen grandes problemas se recorren exclusivamente a esta última nas súas interaccións cotiás.

Recapitular a descrición que fai Allardt da mobilización das minorías lingüísticas da Europa occidental segue a ser unha tarefa instrutiva que nos permite abordar unha serie de importantes problemas políticos que comporta nestes tempos a diversidade cultural e lingüística da Unión Europea. Se queremos chegar a comprender polo miúdo as estruturas de conflito que caracterizan os contextos plurilingües, temos que estar dispostos a dar un paso máis, un paso de gran significación, que consiste en establecer unha relación entre a función que desempeña o recoñecemento nas políticas lingüísticas e unha destacada tradición de investigación en sociolingüística que se centra no estudo da diglosia (Fishman 1967). Este concepto fai referencia a contextos lingüísticos en que dúas ou mais linguas ocupan dominios funcionais claramente separados no seo da mesma sociedade; e, máis aínda, esta diferenza funcional xeralmente coincide cunha xerarquía social: así, é habitual que nesta xerarquía se distinga unha lingua «elevada», empregada nos eidos do ensino, a Administración, as finanzas e os medios de comunicación, fronte a unha lingua «baixa». O bilingüismo social e a diglosia combínanse de diversos xeitos, como amosa Fishman (1971: 286-288), e a súa correlación é un espello da dinámica da mudanza social e política. Ata agora a experiencia histórica semella indicar que para que dúas (ou máis) linguas poidan coexistir nun mesmo territorio en pé de igualdade é preciso realizar grandes esforzos a escala institucional co fin de evitar a aparición de

conflitos politicamente virulentos referidos ao status das linguas (é dicir, loitas por un recoñecemento fundamentado na súa igual dignidade). Como se ten observado (Laponce 1987: 33-42), o bilingüismo social sen diglosia tende a ser intrinsecamente inestable e, de certo, en contornas metropolitanas oficialmente bilingües, como Montreal, Bruxelas ou Barcelona, óense de xeito reiterado queixas referidas a que os custos de adquirir e manter un repertorio comunicativo bilingüe non se reparten por igual entre os diferentes grupos lingüísticos, polo que o bilingüismo acaba por resultar asimétrico.

Tocante ás teorías do recoñecemento, o concepto de diglosia constitúe unha importante achega á nosa maneira de entender o conflito lingüístico nas democracias occidentais. En efecto, as demandas de recoñecemento que se presentan no terreo da política lingüística son, en boa medida, demandas que se efectúan para atenuar, ou por veces mesmo superar, os efectos da diglosia e, ao se mobilizaren a prol da igualdade lingüística, os membros dos grupos que se ven expostos a uns contextos institucionais diglósicos buscan ampliar o abano de dominios sociais e funcionais en que teñen a posibilidade de empregar a súa lingua vernácula. Así, pois, o recoñecemento lingüístico implica que aos individuos que pertencen a un grupo minoritario se lles conceda a opción de levaren unha existencia cotiá que non diste moito da «normalidade» comunicativa á que están afeitos os membros da cultura dominante. Neste contexto, é revelador que as asimetrías que se presentan nos repertorios bilingües resulten especialmente problemáticas en grupos cuxos membros viven as situacións de diglosia como situacións de desaxuste entre distintas categorías sociais. A este respecto, a revolta iniciada en Bélxica hai unhas décadas por membros da emerxente clase media falante de neerlandés contra o dominio do francés constitúe un exemplo certamente paradigmático.

Para moitos a lingua é a chave de acceso ao eido da autenticidade, un emblema da identidade colectiva ao que non se debe renunciar de ningún xeito, e, en consecuencia, en contextos socioculturais caracterizados pola existencia de diglosia, as loitas polo recoñecemento adoitan levar consigo un conflito sobre a categoría das linguas. Moi a miúdo, as medidas destinadas a igualar o status das linguas existentes no seo dun país contribúen a eliminar os vellos resentimentos que albergan os falantes da variedade lingüística que antes ocupaba unha posición inferior, mais tamén crean outros que afectan aos membros da comunidade lingüística que anteriormente se asociaba cunha categoría superior. Polo

tanto, unha política lingüística de base democrática ha de ter como obxecto a superación do resentimento colectivo para así fomentar a integración de diferentes grupos culturais nun marco institucional común, e tomarmos en serio este obxectivo implica sermos conscientes dos múltiples retos que comporta.

4. OS EFECTOS DA EUROPEIZACIÓN

O concepto de europeización, tal e como o emprego eu aquí, presenta dúas dimensións fundamentais: por unha banda, refírese ás diversas competencias reguladoras que hoxe están nas mans das institucións da Unión Europea (UE) ou se comparten entre esta e os estados membros; por outra banda, pretende reflectir a interiorización da dimensión europea por parte de moitos outros protagonistas de niveis políticos diferentes. O actual proceso de Boloña constitúe un bo exemplo a este respecto: malia o ensino non ser competencia da Unión, os estados membros non por iso deixan de facer un esforzo considerable por definiren criterios comúns para a formación universitaria. Dadas estas características, cales son os efectos da europeización nas cuestións referidas á lingua e á identidade lingüística?

A este respecto, o panorama ao que nos enfrontamos é complexo porque a europeización non é un proceso homoxéneo e unidireccional, senón un fenómeno cheo de tensións e contradicións. Antes de máis nada, permítanme abreviar moito e aseverar simplemente que é certo que a integración europea comporta unha dinámica política que transcende o ámbito nacional, mais simultaneamente tamén é verdade que os protagonistas do xogo europeizador seguen a ser gobernos nacionais que representan os intereses de estados-nación.

O respecto pola diversidade —que, no contexto institucional da Unión, ha de entenderse sobre todo como diversidade lingüística— desempeña unha función sobranceira no discurso político oficial de Europa. Así, por unha banda, confíase en que o recoñecemento da diversidade cultural sirva de medida de protección normativa contra a potencial aparición de pretensións hexemónicas no seo da UE, as cales poderían desembocar en conflitos que atrancasen o proxecto de integración. Por outra banda, a sensibilidade intercultural que a UE afirma manifestar ao tratar a cuestión da diversidade, que ten a súa expresión máis salientble na adopción do pluri-

lingüismo, adoita presentarse como vantaxe normativa cando se compara Europa con outros polos mundiais de integración rexional.

Con todo, a «política do recoñecemento» que practica Europa non está exenta de incongruencias significativas. Para empezar, ese recoñecemento está nesgado a prol das identidades que encarnan os estados-nación; os patróns de identificación subnacionais, transnacionais ou interculturais e «híbridos» desempeñan un papel claramente subordinado na perspectiva institucional que adopta a Unión ao se enfrontar á diversidade, pois o recoñecemento e a protección da diversidade cultural da UE van dirixidos principalmente a aquelas identidades culturais que veñen encarnadas polas institucións dos estados-nación. Unha consecuencia desta situación consiste en que a presión que se exerce para o recoñecemento das minorías é especialmente intensa cando a condición destas constitúe un problema para as relacións interestatais en Europa. Aínda que á protección ás minorías e, en particular, á concesión de dereitos ás minorías lingüísticas, se lles outorgou unha importancia fundamental nas sucesivas adhesións á UE de países da zona de Europa central e do leste, o seu peso é moito menos significativo no tocante á supervisión mutua dos estados membros máis veteranos da Unión. Outro bo exemplo constitúeo, no mesmo contexto, o réxime lingüístico que se aplica nas institucións comunitarias: oficialmente concédeselles igual condición a todas as linguas existentes nun Estado, con independencia de criterios demográficos, económicos ou sociolingüísticos, mais esa igualdade só se aplica ás linguas de Estado. Consecuentemente, os falantes de maltés (arredor de 340 000) ou estoniano (1 000 000) gozan dunha posición privilexiada en comparación cos membros de comunidades lingüísticas como a galesa (500 000) ou a catalá (7 000 000), cuxas linguas teñen a condición de oficiais nos seus respectivos territorios (polo menos, nunha gran parte), a pesar do cal non son as linguas de Estado.

Debido ao nesgo estatístico que afecta ao recoñecemento da diversidade, as identidades culturais adoitan entrar no escenario político en canto ferramentas tácticas e empréganse principalmente para sustentar a articulación dos intereses dos estados-nación nun sistema de arduas e prolongadas negociacións intergubernamentais. Deste xeito, as políticas da identidade entran en escena en calidade de substituto subliminal de algo que noutro caso sería considerado política dos intereses nacionais pura e dura, crítica que se expresou a propósito dos chamamentos franceses para defender a *exception culturelle* no eido das políticas do audiovisual, por exemplo. En

última instancia, as institucións comunitarias parecen entaladas no dilema que supón atopar un equilibrio entre a protección da diversidade e a creación dun marco común de comunicación política para os cidadáns europeos. Xa pasaron máis de cincuenta anos desde o Tratado de Roma, mais a UE segue a eludir un debate político concienciado sobre o que debería significar hoxe a xustiza lingüística en Europa. Para abordar a cuestión das linguas comunitarias faría falta tratar de darlle unha resposta directa á pregunta de como procesar institucionalmente e dun xeito reflexivo o plurilingüismo dos organismos europeos, así como na comunicación que se establece entre estas institucións e os cidadáns.

Por moito que se invoque reiterada e retoricamente o principio da unidade na diversidade, este mesmo debate estivo e está ausente da axenda de temas para tratar na política comunitaria⁶.

Nestes momentos, talvez o trazo máis característico da perspectiva da UE sobre o recoñecemento da diversidade lingüística radique nas súas múltiples contradicións. En efecto, tanto no eido da lingua como no cultural, por vía da regra resulta problemático que as institucións da UE recoñezan a diversidade e que se declare nelas a súa existencia, como demostra a presenza dun mercado favoritismo polas identidades que encarnan os estados-nación en detrimento das non dominantes e «minorizadas». Máis aínda, no réxime de cidadanía transnacional que establece a lexislación europea diferénciase con nitidez entre minorías «vellas» e «novas», así como entre emigrantes intraeuropeos e extraeuropeos: canto máis emigrante e máis extraeuropea sexa unha persoa, máis limitados resultarán ser os seus dereitos culturais ante as autoridades europeas e nacionais⁷.

Aínda hai que mencionar un factor importante que engade máis complexidade a este panorama: a silandeira pero potente irrupción do inglés como lingua franca europea de facto. É dicir, Boloña fala inglés. É evidente que este proceso ten múltiples e fondas implicacións para todas as comunidades lingüísticas de Europa, das que

⁶ En Kraus (2008: 111-138) e Phillipson (2003: 105-138) preséntanse unha serie de avaliacións críticas da política lingüística institucional da Unión Europea.

⁷ En datas recentes o goberno turco tentou poñer en dúbida esta diferenciación nas súas relacións bilaterais con Alemaña e afirmou que habería que concederlles aos «turcos alemáns» dereitos semellantes aos que se lles recoñecen tipicamente ás minorías nacionais e, así, establecer para eles un sistema escolar e universitario de seu. Véxase o artigo do *Spiegel Online* «Erdogan fordert türkische Gymnasien und Universitäten in Deutschland» (8 de febreiro de 2008), <<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,534052,00.html>>.

vou apuntar brevemente dúas. Para empezar, o avance imparabile —como parece agora— do inglés como vehículo principal da comunicación transeuropea constitúe unha ameaza manifesta para a hexemonía das linguas nacionais por todo o continente, dado que fai que se xeneralicen as presións diglósicas e se puxe con forza cara ao plurilingüismo. En estados-nación europeos de maior tamaño, como Francia, Alemaña, España e Italia, a mudanza pode alcanzar proporcións descomunais e, por conseguinte, están abrollando as conxecturas referidas a unha transformación do mapa sociolingüístico de Europa nunha dirección que pode levarnos de volta a unha situación que teña moitos puntos en común coa época anterior ao nacionalismo. Aínda que talvez esta sexa unha interpretación algo simplista do que está por vir, xa que as linguas nacionais gozan de arraigamento institucional e non van ceder os seus bastións sen se arrepoñer.

Ao mesmo tempo, o avance do inglés europeo, por moi crítico que sexa o noso exame das razóns que o motivan, non segue a lóxica da imposición política (Van Parijs 2004), senón que vai transformando sen balbordo a relación que existe entre capas previas de diversidade lingüística, entre maiorías e minorías lingüísticas, xa que fai que se forme o que poderíamos denominar unha «supermaioría» que abrangue os membros de todos os demais grupos lingüísticos. Desde a perspectiva que fun presentando aquí, unha pregunta fundamental é a de se esta transformación vai conducir á aparición de novos xeitos de vivir e artellar a autenticidade, cousa que, en última instancia, levaría a considerar o recoñecemento desde outros puntos de vista. En termos xerais, semella que por agora os membros dos grupos lingüísticos minoritarios están menos preocupados polo auxe do inglés ca aqueles que manifestan a súa adhesión a linguas nacionais antes moi arraigadas (do cal o caso paradigmático, a este respecto, probablemente sexa o francés). Coido que deberíamos evitar tratar con moito simplismo a dinámica deste problema. Con todo, hai que dicir que, desde a perspectiva das minorías, poida que haxa polo menos unha razón para sermos moderadamente optimistas: se a europeización non significa anglización sen máis, senón un aumento significativo dos repertorios plurilingües da Europa continental, se cadra á derradeira fai que aumente a concienciación ante a importancia da identidade lingüística tamén entre os membros das maiorías —ou debería dicir «do que antes eran maiorías»— e, deste xeito, contribúa a que se entendan as preocupacións das minorías.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLARDT, E.: *Implications of the Ethnic Revival in Modern, Industrialized Society. A Comparative Study of the Linguistic Minorities in Western Europe*, Helsinki, Societas Scientiarum Fennica (*Commentationes Scientiarum Socialium* 12), 1979.
- ANDERSON, B.: *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* [ed. rev.], Londres, Verso, 1991.
- BILLIG, M.: *Banal Nationalism*, Londres, Sage, 1995.
- BURKE, P.: *Languages and Communities in Early Modern Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- CALHOUN, C. (ed.): *Habermas and the Public Sphere*, Cambridge, MA, MIT Press, 1992.
- CEDERMAN, L.-E. e P. A. KRAUS: «Transnational Communication and the European Demos», en R. LATHAM e S. SASSEN (eds.), *Digital Formations: Information Technology and New Architectures in the Global Realm*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 2005, pp. 283-311.
- COULMAS, F.: *Sprache und Staat: Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik*, Berlín, de Gruyter, 1985.
- DEUTSCH, K. W.: *Nationalism and Social Communication*, Cambridge, MA, MIT Press, 1966.
- EISENSTADT, S. N.: *Fundamentalism, Sectarianism and Revolution: The Jacobin Dimensions of Modernity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- FISHMAN, J. A.: «Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism», *Journal of Social Issues*, 23, 1967, pp. 29-38.
- «The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society», en J. A. FISHMAN (ed.), *Advances in the Sociology of Language, Vol. 1*, The Hague, Mouton, 1971, pp. 217-404.
- GIDDENS, A.: *The Nation-State and Violence*, Cambridge, Polity Press, 1985.
- HABERMAS, J.: *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* [nova ed.], Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1990 [1962].
- *Zeit der Übergänge*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2001.
- HOGAN-BRUN, G.; C. MAR-MOLINERO e P. STEVENSON (eds.): *Discourses on Language and Integration*; Amsterdam, John Benjamins, 2009.
- HROCH, M.: *Social Preconditions of National Revival in Europe: A Comparative Analysis of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- HUMBOLDT, W. von: «Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts», en W. VON HUMBOLDT, *Werke in fünf Bänden, III, Schriften zur Sprachphilosophie*, Berlín, Rütten & Loening, 1963 [1830-1835], pp. 368-756.
- JACOB, J. E. e D. C. GORDON: «Language Policy in France», en W. R. BEER e J. E. JACOB (eds.), *Language Policy and National Unity*, Totowa, NJ, Rowman & Allanheld, 1985, pp. 106-133.
- KRAUS, P. A.: *A Union of Diversity: Language, Identity and Polity-Building in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.
- LAPONCE, J. A.: *Languages and Their Territories*, Toronto, University of Toronto Press, 1987.
- MAAS, U.: *Sprachpolitik und politische Sprachwissenschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989.
- MANN, M.: *The Dark Side of Democracy: Explaining Ethnic Cleansing*, Nova York, Cambridge University Press, 2005.

- MILL, J. S.: «Considerations on Representative Government», en J. S. MILL, *Utilitarianism. Liberty. Representative Government* (ed. Harry Burrows Acton), Londres, Dent, 1972 [1861], pp. 187-428.
- PARIJS, Ph. van : «Europe's Linguistic Challenge», *Archives Européennes de Sociologie*, XLV, 2004, pp. 113-154.
- PHILLIPSON, R.: *English-Only Europe? Challenging Language Policy*, Londres, Routledge, 2003.
- ROKKAN, S.: *State Formation, Nation-Building, and Mass Politics in Europe*, Nova York, Oxford University Press, 1999.
- SASSEN, S.: *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 2006.
- TAYLOR, Ch.: *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1992.
- WEBER, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr, 1980 [1922].

**CONVERGENCIAS /
DIVERGENCIAS DE
COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS
EN EL MARCO ESPAÑOL***

Georg Kremnitz

Universität Wien

* Agradezco a Helga Lion su lectura atenta y crítica de mi texto. Todos los errores que quedan son de mi responsabilidad.

El tema de la intervención que me han propuesto —y agradezco mucho a los organizadores que me hayan obligado nuevamente a reflexionar sobre estos problemas— es tan complejo que necesita algunas consideraciones previas, antes de comenzar con el debate. Por consiguiente, evocaré, en primer lugar, algunos elementos de las posiciones básicas que defiendo; en segundo lugar, hablaré sobre el marco constitucional y legal de toda política lingüística en el Estado español actual, sobre algunos antecedentes históricos y normativos —que no son los mismos para todas las lenguas de España—; en tercer lugar, sobre algunos aspectos de la demografía en general y de la demografía lingüística en particular. Habrá que añadir algunas observaciones sobre hechos nuevos que la Constitución de 1978 no pudo tener en cuenta. Y, finalmente, expondré las convergencias y divergencias de las políticas lingüísticas en el Estado y las consecuencias que tienen sobre las diferentes comunidades lingüísticas.

Por lo pronto, permítanme unas pocas frases para definir el tema central de hoy: sabemos todos que el fin de la dictadura franquista tenía y tiene una importancia particular no solamente para España, sino también para toda Europa. No fue solamente la implosión, con pocas víctimas (aproximadamente 400 muertos, si mis informaciones son correctas), de una de las dictaduras más inflexibles, sino que también fue la primera vez que el centralismo político, herencia de la revolución francesa en muchos estados, fue restringido en un grado muy avanzado con la (en parte no programada ni prevista) creación del Estado de las Autonomías y el reconocimiento —por lo menos parcial— del multilingüismo y de la pluralidad cultural de este estado. Más adelante, fue considerado como uno de los precursores de los acontecimientos y, sobre todo, de las soluciones de política cultural en Europa oriental. Hay observadores que consideran que, si la transición se hubiese producido dos lustros más tarde, en el momento de la creación de los nuevos estados en Europa (en algunos casos solamente la recreación de estados antiguos), la integridad del Estado español no hubiera sido garanti-

zada. Este es todavía uno de los traumas (no admitidos) de una parte de los nacionalistas españoles, y por eso constituye un freno considerable para una política lingüística verdaderamente pluralista; hoy en día hay estados que han superado al Estado español en este sector a pesar de que, en aquel entonces, haya sido el ejemplo que había que imitar. Y eso me parece también una de las razones más importantes de la amargura —de ambos lados— que prevalece siempre en las discusiones sobre los aspectos de los derechos lingüísticos en España. Las discusiones a menudo carecen de serenidad y de capacidad de intercambio de perspectivas; esta última se exigiría sobre todo por parte de los defensores del lado estatal porque aún continúa teniendo muchos más recursos que los defensores de las periferias.

1. ALGUNAS POSICIONES CIENTÍFICAS BÁSICAS DE UNA INTERPRETACIÓN COMUNICATIVA DE LOS HECHOS DEL LENGUAJE

Ferdinand de Saussure distinguió entre dos aspectos del signo lingüístico —la imagen acústica y el concepto— que son indisolubles uno de otro como las dos caras de una misma moneda. Las ciencias de la comunicación poseen un término comparable: cada vez que nos encontramos en una situación de comunicación activamos una tensión entre una *función comunicativa* y una *función demarcativa* (o *identitaria*) de nuestro discurso. Hablamos para comunicarnos con los demás, pero al mismo tiempo, como consecuencia de las particularidades de nuestra manera de hablar, nos demarcamos de los demás. Los diferentes círculos concéntricos de facilidad de comunicación significan también los mismos grados de la identidad colectiva. En la comunicación cotidiana estas particularidades no tienen mucha importancia. Pero cuando nos encontramos frente a interlocutores inhabituales se nota cada vez más. La demarcación no es únicamente espacial, también puede tratarse de aspectos sociales, sexuales, etc. Se nota en rasgos colectivos pero también a nivel individual y puede concernir hábitos fonéticos, el vocabulario, la gramática —finalmente todos los elementos de la comunicación. Podríamos hablar de círculos de comunicación. Los hablantes tienen una *praxis* de distinción y de interpretación que se formó paralelamente a la capacidad de hablar, la cual se ejerce cotidianamente. Hay que

insistir sobre el hecho de que la recepción lingüística no es un hecho pasivo y mecanicista, sino un esfuerzo muy complejo de interpretación de cadenas sonoras. Se podría hablar de un trabajo de comprensión. Si las cadenas sonoras que llegan a nuestros oídos son muy diferentes de las que interpretamos normalmente, podemos llegar a un punto límite a partir del cual nuestros esfuerzos dan resultados insuficientes o nulos. En este mismo punto, la demarcación llega a ser más fuerte que la comunicación: nos encontramos en los límites de nuestro potencial comunicativo. Por cierto, los límites pueden ser influidos hasta un cierto grado por nuestra salud actual, por la atención que prestamos a nuestro interlocutor o por nuestra competencia (o incompetencia) en un dominio particular, por ejemplo. Lo que se puede afirmar sobre la comunicación oral, vale también —con matizaciones— para todas las otras formas y todos los medios de comunicación (2003; 2008).

Naturalmente, estos círculos de comunicación no son invariables. Acontecimientos o accidentes históricos pueden crear obstáculos para las relaciones de comunicación habituales, o, al contrario, agrandar los círculos de comunicación ya existentes. Por ejemplo, la creación de las lenguas «nacionales» en Europa (y más adelante en otras partes de nuestra tierra) se produjo por un doble movimiento de engrandecimiento de los círculos (locales y regionales) de comunicación por un lado y, a la vez, de creación de fronteras comunicativas entre estados vecinos por otro lado (cf. Kremnitz, 2009). Actualmente observamos un aumento mundial del círculo de comunicación del inglés, tanto en el sentido diatópico como en los sentidos diastrático y diafásico. Al mismo tiempo, se acentúa un movimiento contrario que pretende cultivar variedades lingüísticas pequeñas con pocos hablantes para conservar rasgos identitarios y demarcativos menos abstractos. Pero como las necesidades de comunicación aumentan con la movilidad creciente, muchas veces los hablantes que usan estas «pequeñas» lenguas para demarcarse claramente de otros y demostrar su identidad utilizan —necesariamente— para la comunicación tanto a distancia como cotidiana lenguas de contacto —que suelen ser las grandes lenguas dominantes con muchos hablantes.

En los límites de los círculos comunicativos, lenguas diferentes (o mejor dicho: sistemas de comunicación interpretados como lenguas diferentes) entran necesariamente en contacto. Esta coexistencia se debe al intercambio de objetos

y a la necesidad de comunicación práctica. Por eso, las lenguas se influyen mutuamente. Estas influencias se pueden dar por la mera práctica comunicativa, pero la creación de los estados modernos conllevó una ideologización creciente de las lenguas. Esta se hizo, sobre todo, en dos momentos históricos: durante el Renacimiento, que reemplazó el dominio del latín por el de las lenguas de poder de aquel entonces, y, sobre todo, con la aparición del nacionalismo moderno, en relación con y como consecuencia de la revolución francesa. El nacionalismo moderno pretende que entre nación y lengua haya un vínculo necesario (lo que se refuta fácilmente con experiencias históricas), además insiste en el monolingüismo natural del hombre (lo que también no es correcto: el hombre tiene capacidades multilingües, como sabemos todos). Al mismo tiempo se intensifican los esfuerzos de política lingüística (que empezaron ya en la fase del Renacimiento) con la clara voluntad de crear estados monolingües, aunque casi ninguna frontera política en Europa haya, hasta hoy, observado este criterio. Del *contacto lingüístico* natural se llega de esta manera al *conflicto lingüístico* que opone una *lengua dominante* a una (o varias) *lenguas dominadas*. Queda claro, por tanto, que las instituciones estatales están al servicio de la propagación de la lengua dominante e intentan minimizar el empleo de la(s) lengua(s) dominada(s). Si los hablantes de la lengua dominada consideran su *praxis* lingüística como parte de su identidad colectiva (ya sea por razones de nacionalismo, ya sea por otras), no aceptarán las tendencias asimiladoras de la política estatal, por lo que nos encontramos ante un conflicto lingüístico agudo. Si la política estatal es menos opresiva o si ambos grupos reconocen que el hombre tiene genéticamente un potencial plurilingüe, existe simplemente un potencial conflictivo que, por un cambio ideológico o político por parte de solo uno de los grupos, se puede transformar en conflicto agudo. En un pasado no muy lejano, hemos observado más de un desarrollo de este tipo. Pero, en general, en estos últimos decenios el potencial conflictivo en casi todos los países de Europa ha disminuido considerablemente por actos de reconocimiento de las minorías autóctonas (a su vez, hay que decirlo claramente, por una asimilación parcial o casi completa de muchas minorías, y, por eso, de una disminución del «peligro» que pueden encarnar en los ojos de los defensores ciegos del Estado). La situación es un poco diferente en lo que se refiere a las minorías de inmigración reciente (cf. Kremnitz, 2003).

En los estados modernos, la organización política de las relaciones comunicativas es en general compleja y no carece de contradicciones internas. Se puede distinguir entre una política lingüística «explícita», que pretende reglamentar de manera abierta los problemas de la comunicación, y una política «implícita», que se ocupa de otros dominios que pueden tener consecuencias para la comunicación. Esta diferenciación se puede aplicar a dos términos propuestos, hace más de cuarenta años, por la sociolingüística catalana y generalizados desde entonces, a saber, el de *estatus* y el de *prestigio*. El término de *estatus* se refiere a la situación legal de una lengua, mientras que el *prestigio* equivale a la reputación de la lengua, ya sea en el interior de su grupo de hablantes («prestigio interno»), o bien en la parte de hablantes de otras lenguas («prestigio externo»). Normalmente, el estatus es un elemento importante dentro de la política lingüística explícita, mientras que el prestigio forma parte de la política lingüística implícita (pero puede tener consecuencias explícitas: el prestigio exterior del inglés en la actualidad provoca su integración en los currículos de las instituciones educativas). En general, a un estatus elevado le corresponde un prestigio (al menos interno) alto; en caso contrario, eso indicaría la existencia de un conflicto relativamente agudo (cf. Kremnitz, 2003).

Entre estos dos términos aparece otro, que es el *valor comunicativo* de las lenguas. Por este término, Roberto Bein y yo intentamos hacer visible que entre estatus y prestigio hay un tercer elemento, difícil de definir, que es la *praxis* efectiva de un idioma en un territorio / espacio definido en un momento histórico determinado. Lo que importa es que al mismo tiempo puede ser muy diferente al estatus y al prestigio. Permítanme darles un ejemplo: en nuestros días, las lenguas de los recién inmigrados en Europa en general no gozan de ningún tipo de reconocimiento legal y tienen un prestigio exterior bajo (lo que puede incidir rápidamente sobre el prestigio interior), porque los hablantes pertenecen mayoritariamente a los grupos más modestos de la sociedad de origen —como lo serán de la sociedad de acogida. Pero estas lenguas tendrían un valor comunicativo bastante elevado porque las encontramos en situaciones y contextos múltiples; si los hablantes de las lenguas autóctonas tuviesen más capacidades en estas lenguas, no solo se podría mejorar la comunicación global, sino que también la cohesión interna de nuestras sociedades y, quizás, hasta el interés de los inmigrados de aprender las lenguas autóctonas podría acentuarse (cf. Bein, 2001; Kremnitz, 2003).

Quedémonos con estas pocas reflexiones generales y pasemos al problema en concreto.

2. EL MARCO CONSTITUCIONAL Y LEGAL: LA CONSTITUCIÓN Y LAS AUTONOMÍAS

Todos sabemos que todo comienza con la Constitución Española de 1978. Con ella se organizó la segunda parte de la transición política e institucional, se evitaron, en lo posible, los errores de la Constitución de 1931 y, a la vez, se mantuvo el equilibrio entre las fuerzas democráticas en progreso y los representantes de la dictadura franquista que aún tenían en aquel momento una influencia política y social considerable. Por estos motivos el texto de la Constitución es un compromiso y hasta contiene ciertas contradicciones internas. En realidad, no contiene mucho sobre los derechos lingüísticos, pero hay que comprender que algunos artículos que aclaran otros problemas tienen consecuencias lingüísticas de forma indirecta. El artículo clave es, como todos sabemos, el artículo 3, que crea un sistema de tres / cuatro niveles diferentes de lenguaje: el castellano como lengua del Estado en la cima, las lenguas cooficiales en las respectivas Comunidades Autónomas, las «modalidades lingüísticas de España» y todas las demás lenguas que se hablan en el territorio español que no entran en una de las categorías anteriores (y que, en consecuencia, se podrían considerar, desde el punto de vista de este texto, como no lenguas). Además, el art. 3.1 dice que «todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla». Con esta frase se establece una diferencia enorme entre el castellano y todas las otras lenguas (y no lenguas). Desde la opinión pública que tradicional y mayoritariamente piensa que el hombre es por naturaleza monolingüe, esta frase implica que el plurilingüismo autonómico es a lo mejor un rasgo identitario (destinado a desaparecer en un futuro). Según esta concepción, hay que aceptarlo provisionalmente, pero es una mera concesión otorgada a las periferias. No tiene verdadera importancia comunicativa porque la Constitución prevé que todos deben saber el castellano.

En el art. 20.3 se reconoce el derecho al acceso a los medios de comunicación, en el art. 148.1.17 se estipulan los derechos de las comunidades autóno-

mas en la enseñanza de las respectivas lenguas autónomas y en la disposición final se prevé la publicación de la Constitución «también en las demás lenguas de España». Pero hay (es verdad: pocos) otros artículos que se podrían calificar de política lingüística implícita. Personalmente, dos me parecen importantes: el art. 2, que fija «la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles» y que crea, al mismo tiempo, la diferencia entre esta «Nación española» y las «nacionalidades y regiones que la integran». Eso quiere decir claramente que no hay posibilidad de reclamar, según esta Constitución, la independencia política de cualquier parte del Estado español. Se puede argumentar que la mayoría de las constituciones en el mundo conocen fórmulas comparables (una de las raras excepciones fue la Unión Soviética), pero en el caso de tensiones políticas o lingüísticas hay ciertas soluciones que no se pueden discutir de manera abierta sin que los que lo hacen caigan en seguida en la trampa de la anti-constitucionalidad. Pero dice también, al menos implícitamente, que el Estado no tiene confianza suficiente en su propia atracción como modelo de organización. Por vía democrática, un cambio en este dominio no es posible; si la voluntad de los ciudadanos de una parte del Estado quiere desprenderse de este conjunto, solamente es posible a través de la ruptura de la Constitución actual. Finalmente, instituye una diferencia de clase entre la «Nación» y las «nacionalidades» (conocida, por ejemplo, en la Constitución Soviética de 1937 y elaborada por pensadores de izquierdas al principio del siglo XX para solucionar la tensión entre solidaridad de clase y cohesión nacional, cf. Bauer, 1907/1924; Stalin, 1913). El art. 145.1 estipula que «en ningún caso se admitirá la federación de Comunidades Autónomas»; esta frase es también una limitación fuerte a una (posible) voluntad democrática. Por eso se relativiza con la cuarta disposición transitoria que prevé una posible integración de Navarra en la CAV / Euskadi.

Los estatutos de autonomía de la primera generación, productos directos de esta Constitución, se pueden clasificar en tres grupos: los que reconocen una lengua como cooficial (Euskadi, Catalunya, Galicia, Comunidad Valenciana, parcialmente Navarra, Islas Baleares), los que prevén proteger sus modalidades (Asturias, Aragón) y los que no tienen ninguna referencia lingüística, que son la mayoría. Como estos primeros estatutos de autonomía son generalmente bastante breves, los artículos dedicados a las lenguas cooficiales son también lacó-

nicos: todos (salvo Navarra y la Comunidad Valenciana¹) declaran la lengua cooficial «lengua propia» y retoman de esta manera una figura argumentativa que ya aparece en las discusiones del siglo XIX tardío, sobre todo en Catalunya². Implícitamente, esta formulación podría indicar que la lengua autóctona tendría que ocupar el primer lugar en el mercado lingüístico autonómico, pero que por razones políticas no es posible en el momento de la redacción de los estatutos. Todos insisten en la igualdad de derechos de ambas lenguas, aunque con matices diferentes. En Catalunya se estipula, art. 3: «La lengua propia de Cataluña es el catalán. El idioma catalán es el oficial de Cataluña, así como lo es también el castellano, oficial en todo el Estado español». Esta fórmula indica una presencia social fuerte y reconoce, casi de mala gana, la superioridad legal del castellano. El estatuto de Euskadi prevé, art. 6: «El euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi». Esta formulación indica que la situación de igualdad todavía no existe (se podría discutir sobre el valor semántico de la forma verbal con relación al futuro) y que hay que prepararla (la elaboración del *batua* todavía no estaba terminada en el momento de la redacción del texto). Además de las precisiones ya citadas en relación con la promoción del gallego, el estatuto de Galicia de 1981 insiste, en el art. 5.3: «Los poderes públicos de Galicia [...] potenciarán la utilización del gallego en todos los órdenes de la vida pública, cultural e informativa [...]». Las regiones con lengua cooficial dejan los detalles de la reglamentación a leyes autonómicas (que alguna vez se hacen esperar).

Actualmente estamos en un período en el cual algunas de las regiones con lengua cooficial ya han aprobado un nuevo estatuto. Sobre todo en Catalunya este segundo estatuto de 2006 difiere notablemente del primero. Es mucho más amplio (223 artículos, más algunas disposiciones adicionales, etc. en comparación con 57 artículos, más algunos aditivos en la primera versión) y es mucho más explícito. Además, el Parlamento de Catalunya declaraba, con una amplia mayoría, Catalunya como «nación», denominación que las Cortes españolas no aceptaron, limitaban las aspiraciones catalanas a las de mera «nacionalidad» (art.

¹ La Comunidad Valenciana lo hará en la segunda versión del estatuto, de 2006.

² La Dra. Ursula Wurl, de la Universidad de Viena, está preparando un trabajo que tendrá que establecer la historia de este concepto. Cf. también la contribución de Juan Carlos Moreno Cabrera en este libro, pp. 83-125.

1) y rechazando la autodefinición de los catalanes como «nación» en el preámbulo (que no tiene valor jurídico). En junio de 2010, el Tribunal Constitucional de España anuló algunas disposiciones del estatuto de 2006 e interpretó otras; las consecuencias de esta sentencia todavía no son claras (cf. art. 6). En lo que se refiere al derecho lingüístico, este nuevo estatuto proclama, en el art. 6.1, el catalán como lengua propia de Catalunya y reutiliza este viejo argumento. En el art. 6.2 se declara que «el català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua oficial de l'Estat espanyol». Estas fórmulas dan claramente el primer lugar al catalán y relegan el castellano al segundo lugar. Pero el párrafo continúa, en el mismo apartado: «Totes les persones tenen el dret d'utilitzar les dues llengües oficials i els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixer-les». Con este apartado se relativiza el art. 3.1 de la Constitución Española, exigiendo de un grupo de ciudadanos conocer otro idioma distinto del castellano —al lado de este— y reforzando, de esta manera, la denominación de lengua propia. Por otro lado, la creación de una categoría «ciudadanos de Catalunya» hará necesaria, algún día, una definición de esta especie de seres humanos. Y estamos en una contradicción bastante abierta entre una y otra voluntad democrática, la de Catalunya y la de España. Hay que añadir que las limitaciones efectuadas por las Cortes españolas muestran claramente que la voluntad democrática española tiene más peso que la catalana, es decir, que los directamente afectados tienen menos posibilidades de expresar su opinión que otros que no lo son. Parece difícil resolver esta contradicción mediante un compromiso que respete las posiciones de ambos lados y que encaje en el marco de la Constitución vigente. A pesar de estos artículos, que dan la impresión de progresos del lado catalanista, personalmente considero que el nuevo estatuto es un texto que trata de reducir los efectos de los inconvenientes: el hecho de estipular con tantos detalles los derechos y las obligaciones de cada lado, no solo en el dominio lingüístico, implica que ambos lados no han logrado, en más de cinco lustros de vigencia del primer estatuto, crear un clima de confianza mutua que acepte abiertamente la existencia y los intereses del lado contrario. En una situación asimétrica como la que crea la Constitución de 1978, estaría claro que la parte dominante, es decir, el Estado español, hubiera tenido que inspirar confianza al elemento más débil, el autonómico, para convencerlo de su disposición a no solamente cumplir con la letra, sino también con

el espíritu de la Constitución, concediéndole, alguna vez, más de lo mínimo legal. Esta confianza mutua no se ha creado en las autonomías en las que existe una tradición política propia. Hay que constatar que, sobre todo en los primeros años de democracia —particularmente importantes para crear una atmósfera armoniosa—, los representantes de los gobiernos centrales sucesivos han descuidado completamente este aspecto de su comportamiento. El precio político y atmosférico de tal negligencia es muy alto. Pero los detalles del nuevo texto se explican también por la necesidad, sentida por el Parlamento de Catalunya, de proteger espacios comunicativos del catalán que algún día podrían ser reivindicados por defensores del castellano o por el poder central³. Para decirlo claramente: en mi opinión es un texto sobre todo defensivo y poco ofensivo. Las otras reformulaciones de estatutos han sido menos conflictivas, salvo que en Euskadi no haya sido posible lograr una solución que produjese un nuevo texto legal.

Lo que se pudo observar durante estos tres decenios desde la nueva Constitución es que algunas regiones, que hasta ahora se limitaron a reconocer «modalidades lingüísticas», comienzan a reorientar sus políticas en dirección a un reconocimiento más elevado de estas. El caso más explícito es el de Asturias, donde el asturiano hoy goza de una situación que se podría calificar como intermedia, pero hay una política lingüística que en muchos dominios se inspira en las políticas autonómicas de cooficialidad. Naturalmente, hay un problema de número de hablantes (los que hablan asturiano con alguna regularidad son menos que los que hablan euskera), por otro lado el asturiano no se habla únicamente en Asturias, mientras que el problema se complica por la presencia del gallego en esa comunidad. Estos problemas prácticos (o considerados como tales) impiden hasta la fecha un consenso político suficientemente amplio para llegar a una reevaluación legal del asturiano. El caso de Aragón también es complicado, porque al lado del aragonés existe la franja catalana, y ambos grupos —los que hablan catalán y los que hablan aragonés— son muy minoritarios. Naturalmente, las primeras razones para que tales movimientos se intensifiquen son

³ Se podría interpretar la política actual de Catalunya de cooficializar el occitano aranés en toda Catalunya, a pesar de las relaciones históricas y actuales entre los Países Catalanes y las tierras occitanas, como elemento implícito de la misma política: exigimos del Estado español un comportamiento comparable al que estamos desarrollando para nuestra propia minoría.

identitarias, pero también hay una emulación entre autonomías, que ven que en conjunto es «interesante», desde un punto de vista legal, pero también financiero, disponer de una lengua cooficial. Estas reflexiones pueden producir consecuencias, hasta la fecha menores, también sobre autonomías como Andalucía e, incluso, Extremadura. Pero los grupos que defienden estas diferencias regionales no tienen tradiciones nacionalistas comparables a las anteriores.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y NORMATIVOS

Las historias de los renacimientos lingüísticos y culturales de los Países Catalanes, de Euskal Herria y de Galicia son suficientemente conocidas para que me limite aquí a unas pocas evocaciones. El primero de estos movimientos que aparece en la historia es la *Renaixença* catalana, que se hace visible con la publicación del poema *A la Pàtria. Trobes* de Bonaventura Carles Aribau en 1833, después sigue el *Rexurdimento* en Galicia en 1863 con la publicación de los *Cantares gallegos* de Rosalía de Castro, y finalmente el *Eusko Pizkundea*, a finales del siglo XIX. Mientras que los dos primeros siguen los esquemas propuestos por Miroslav Hroch —según él, un nacionalismo incipiente empieza por obras literarias y la recuperación de la historia del grupo, después siguen primeros conceptos políticos elaborados en círculos restringidos y solamente en un tercer paso encontramos la adhesión de un público amplio—, en el caso de los vascos todo se acelera rápidamente, de manera que podemos decir que lo cultural y lo político se presentan casi al mismo tiempo (cf. Hroch, 1968; 2005). Conocemos la importancia que tuvo, finalmente, el fracaso de la Primera República española, sobre todo para los catalanes, y después la derrota de la guerra del 98. Sabemos que en este momento la politización del movimiento renacentista en Catalunya hace progresos enormes, mientras que en las demás partes de los Países Catalanes el movimiento se mantiene (sobre todo) a nivel cultural. Paralelamente, la politización del autonomismo gallego fue escasa, mientras que el movimiento vasco tiene inmediatamente un éxito público considerable.

En cada uno de los casos, la lengua del grupo adquiere una importancia creciente. En el caso del catalán esta importancia aboca, después de casi medio siglo de discusiones, a la creación de una forma referencial moderna, la de Pompeu Fabra, que

tiene un amplio éxito público en muy poco tiempo, y a pesar de la oposición de algunos grupos interiores del Principat, pero sobre todo en las demás partes del dominio lingüístico. Este éxito permite a la Generalitat de 1931 empezar con una política lingüística de cooficialdad, a pesar de los retoques al estatuto de autonomía finalmente aceptado por las Cortes españolas en 1932. Las normas fabrianas se aceptan al final también bastante bien en las demás partes del dominio. Sin el comienzo de la Guerra Civil en 1936, una evolución en dirección a un uso de la lengua en todos los dominios de la comunicación hubiera sido posible. Para los otros dos grupos los progresos son más lentos. Si bien en 1919 se funda Euskaltzaindia, la Academia Vasca, la elaboración de una normativa no se empieza inmediatamente, a pesar de las preocupaciones normativas de su primer presidente, Resurrección María de Azkue. Será solamente durante la reunión de Arantzazu, en 1968, cuando se decide la elaboración del *batua* y Koldo Mitxelena toma la dirección de las operaciones. Se sabe que en el momento de la creación de la autonomía, en 1979/80, este trabajo aún no estaba terminado, lo que obligaba a las instituciones autonómicas a empezar con su trabajo de normalización institucional con fundamentos no del todo estables. Hoy día este trabajo está concluido y me parece que la lengua referencial —después de algunas oposiciones que se producen siempre en tal situación porque, por un lado, hay gente que defiende concepciones normativas diferentes y, por otro lado, los usuarios no aceptan tan fácilmente tales innovaciones, que significan nada menos que un cambio de las condiciones comunicativas de una lengua (por eso el argumento que conocemos todos: la nueva lengua referencial no es la que hablamos, argumento que a la vez es relativamente correcto, pero sin gran importancia)— encuentra una aceptación cada día más grande. Naturalmente, el aumento de la producción escrita y mediática por algo está en este proceso. El caso es más complicado en lo que se refiere al gallego, porque en el momento de la autonomización todavía no existía una forma referencial elaborada. Esta fue elaborada bastante rápido. En 1982 una comisión conjunta de la Real Academia Galega y del Instituto da Lingua Galega propuso la norma actual (con pequeños retoques en 1995 y 2003), aceptada por la Xunta de Galicia, pero hasta la fecha el consenso no es total: una parte de los defensores del gallego pensaba y continúa pensando, que una orientación más decidida hacia la lusofonía hubiera limitado las influencias del castellano (y del centro del Estado), al mismo tiempo que potenciaría el valor comunicativo de la lengua y su fuerza simbólica. Aquí no es momento para discutir

este problema —es suficiente recordar que cada elaboración normativa contiene un cierto grado de voluntarismo— pero el resultado es que este conflicto continúa influyendo negativamente en el proceso de normalización y también en el prestigio de la lengua. Todas estas contradicciones repercuten sobre el valor comunicativo y los resultados de la política lingüística. También en Asturias el problema de la forma referencial sigue siendo importante.

La existencia de una muy fuerte conciencia colectiva tanto catalana como vasca se prolonga en la formación de los primeros gobiernos autonómicos: en ambos casos los partidos no estatales obtienen mayorías relativas o absolutas en los parlamentos, y por eso las políticas de afirmación autonómica se acentúan, dando ambas autonomías una importancia clave a las lenguas autóctonas. Es evidente que el punto de partida es muy diferente. En Catalunya, la inmensa mayoría de los habitantes entiende y habla el catalán, mientras que en Euskadi los *euskaldunes* solamente forman una minoría. Por eso las actuaciones prácticas tienen que diferenciarse considerablemente, pero el espíritu, en definitiva, es el mismo. Se podría cualificar por la insistencia en el concepto de lengua propia que se utiliza en estas dos autonomías. En las otras regiones con lenguas autóctonas los gobiernos le dan menos importancia a este concepto. Lo que conlleva que los esfuerzos reales para promocionar las relativas lenguas autóctonas son mucho menores. Este es el caso de Galicia, en donde durante bastante tiempo, afirmaciones rotundas por parte de los gobiernos sucesivos no iban acompañadas de una política coherente. Muchas veces la política se señalaba por gestos simbólicos, pero no consideraba suficientemente el problema del prestigio de la lengua autóctona y una institucionalización clara de la política en su favor. En los casos de las Islas Baleares o de Navarra, se observan comportamientos comparables. Pero los cambios de mayoría en las Islas, por ejemplo, muestran que ciertas alternativas sí son posibles. El caso más espectacular es el de la Comunidad Valenciana, que, después de comienzos prometedores cae, a partir del momento en el que el PP gana las elecciones en 1994, en una política de secesionismo lingüístico, que tiene como resultado la afirmación del papel del castellano, y el claro incumplimiento de la constitución y de los estatutos de autonomía; estos prevén un bilingüismo oficial simétrico que está lejos de alcanzarse. Es evidente que una voluntad política de diferenciación no es lo suficientemente fuerte para tener un papel más importante, pero es interesante observar tam-

bién la instrumentalización de la política cultural. Visto desde afuera, al observador le llaman la atención los esfuerzos de autolimitación que se llevan a cabo.

Actualmente nos encontramos en una nueva situación que empieza con la fecha de 2003: todos los gobiernos autonómicos están, por lo menos en parte, en manos de partidos estatales. El presidente de la Generalitat Catalana pertenece al PSC / PSOE, al igual que el *lehendakari* de Euskadi; el presidente de la Xunta de Galicia es miembro del PP, como también el presidente de la Generalitat Valenciana, etc. El único presidente regional que no es de un partido estatal, que yo sepa, es el de las Islas Canarias y hasta la fecha no ha formulado reivindicaciones lingüísticas. Es verdad que en los gobiernos de Catalunya y de las Islas Baleares algunos partidos no estatales desempeñan un rol importante, pero en este último decenio la reputación internacional de los gobiernos autonómicos ha empeorado. Jordi Pujol fue mundialmente conocido, su sucesor actual lo es únicamente por especialistas —y eso no se debe solamente a la personalidad de Pujol. El caso más delicado me parece que es el de Euskadi, donde todos los partidos *abertzales* fueron, desde la elecciones de 2009, por primera vez excluidos de la participación gubernamental; las consecuencias de esta unión estatal contra el conjunto de los grupos autonomistas en Euskadi todavía no son previsible.

En consecuencia, se pone de relieve que, por primera vez desde la proclamación de la Constitución de 1978, hay un conjunto de fuerzas políticas estatales que intentan frenar y hasta tratan de interrumpir el proceso empezado en aquel entonces. Es evidente que los grupos autonómicos lograron mucho pero, por otro lado, aún quedan tareas sumamente importantes por realizar.

4. EL MARCO DEMOGRÁFICO Y DEMOLINGÜÍSTICO

Un elemento importante para entender las evoluciones lingüísticas es el cambio demográfico. Quiero indicar algunos datos a continuación:

La población de España aumentó entre 1975 y 2010 de la manera siguiente:

Habitantes en 1975:	35 470 000 (Fischer Weltalmanach, 1977)
Habitantes en 1981:	37 583 000 (Ferrer, 1985)
Habitantes en 2010:	46 030 000 (www.ine.es, 2010)

En tres de las diferentes regiones autonómicas, la evolución es la siguiente (según el INE [www.ine.es, 2010]; los porcentajes se refieren al total de España):

	1981	2010
Catalunya	5 956 414 (15,85%)	7 298 385 (15,85%)
Euskadi	2 141 809 (5,70%)	2 139 294 (4,65%)
Galicia	2 811 912 (7,48%)	2 738 254 (5,95%)

Está claro que se trata de consideraciones que pueden proporcionar solamente una impresión aproximativa. Pero, según estas cifras, solo Catalunya pudo mantener su peso demográfico, mientras que las otras dos comunidades han perdido importancia demográfica. Observaciones similares se podrían hacer si comparamos las cifras de las otras comunidades autónomas con una situación lingüística especial. Pero concentrémonos en estos datos, de momento.

Si observamos ahora la evolución de las competencias lingüísticas, vemos que las incongruencias continúan. Hay que decir que las cifras, oficiales o semi-oficiales, que tengo a mi disposición no siguen siempre los mismos criterios. Por eso tengo que comparar un poco manzanas con peras, como se suele decir en alemán. Pero son suficientemente explícitas para darnos una impresión.

Los resultados estadísticos de las competencias están muy detallados para *Catalunya*. Se puede observar un progreso claro en todos los dominios. Si para 1981 dispongo solo de una indicación aproximativa de los que entienden el catalán: 80,5% de la población de más de 2 años (Querol i Puig, 2006, p. 73), las indicaciones ulteriores son mucho más precisas. Del descuento de la población de dos años y más resultan las siguientes:

	1986	1996	2007
Entiende	5 305 754 (90,6%)	5 683 237 (95,0%)	6 610 200 (93,8%)
Sabe hablar	3 760 966 (64,2%)	4 506 512 (75,3%)	5 331 000 (75,6%)
Sabe leer	3 554 442 (60,7%)	4 330 251 (72,4%)	5 143 100 (73,0%)
Sabe escribir	1 850 967 (31,6%)	2 743 326 (45,8%)	3 967 500 (56,3%)
Total	5 856 433	5 984 334	7 049 900

(<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem>)

De estos datos se deduce claramente que el nivel de comprensión es elevado, que el número de aquellos que saben hablar y leer ha aumentado considerablemente, pero desde 1996 están casi paralizándose, mientras que la capacidad de escritura continúa aumentando. Sabemos que el estancamiento se debe en buena parte, a la inmigración, que muchas veces perjudica las lenguas autóctonas. Además, estas estadísticas no pueden enumerar todas las lenguas que entran en el campo de la comunicación: lo que sabemos gracias a encuestas cualitativas es que muchas lenguas del continente africano y algunas de Asia y de las Américas —no presentes o casi no presentes hace veinte años— han hecho su entrada en el país. Lo que no indica esta estadística es el uso real que los hablantes hacen de un idioma y otro. Existen muchas investigaciones que intentan dar una impresión del uso, pero las variables son tan complejas que no es fácil sacar conclusiones. Por un lado, se puede decir lo que Emili Boix dijo tan claramente en el título de su conocido libro *Triar no és trahir*, pero, por otro lado, es evidente que a lo largo del tiempo la capacidad de emplear un idioma disminuye, si disminuye mucho el uso. Si yo uso preferentemente un idioma, este idioma se fortifica en mi memoria y mis capacidades prácticas en él aumentan, mientras que paulatinamente disminuyen en las demás lenguas. Todas las encuestas muestran que las capacidades en catalán son superiores al uso de la lengua que se encuentra actualmente. Esto es, a largo plazo, un peligro para la lengua.

En lo que se refiere a *Euskadi*, las estadísticas en general no dan tantos detalles sino que diferencian a los que saben hablar de los que no saben hablar euskera. Se compara mucho menos entre las diferentes capacidades lingüísticas. Esto se debe, sin duda, al hecho de que la mayoría de los bilingües actuales adquirió su competencia a través de la enseñanza, en la cual los hablantes futuros aprenden no solo a entender y a hablar, sino que también los inicia en la lectura y la escritura. Los monolingües en vasco (*euskaldunak*), presentes en las primeras estadísticas de los años 80 y que representaban el 1% de la población, han desaparecido. Hoy se cuenta únicamente con *bilingües* («la persona bilingüe habla bien tanto en euskera como en castellano») o *hablantes*, con *bilingües pasivos* («el bilingüe pasivo es capaz de entender bien el euskera, a pesar de no hablarlo bien») o *usuarios*, y con *castellanohablantes monolingües* (en el pasado este grupo se denominaba *erdaldunak*):

	1981	2006
Habitantes de más de 5 años	1 969 038	2 016 257
Bilingües	431 129 (21,9%)	755 640 (37,5%)
Bilingües pasivos	240 433 (12,2%)	349 691 (17,3%)
Castellanohablantes monolingües	1 297 476 (65,9%)	910 926 (45,2%)
	(Gros, 2009, 111)	(Eusko Jaurlaritza, 2009)

En estas cifras se ve fácilmente el éxito de la oficialización y, sobre todo, el de la enseñanza del euskera (estos progresos se reconocen también en los anteriores *Mapas sociolingüísticos* del gobierno vasco). Por eso, el bilingüismo es más fuerte entre los jóvenes (76,7% de entre 10 y 14 años según la misma fuente). Como las estadísticas de los otros territorios de *Euskal Herria* no son fácilmente comparables con estos datos, no se puede decir claramente cual es el conjunto de personas capaces de utilizar el euskera en cada una de las actividades comunicativas y, sobre todo, de participar en la vida cultural en esta lengua. En el caso de Euskadi, se ve otra vez que el uso real es inferior a las posibilidades teóricas: según la misma fuente, solo el 13% (263 005 personas) utiliza en casa principalmente el euskera, otro 8,4% (170 021) utiliza ambas lenguas. Pero el 78,5% no utiliza el euskera en sus casas.

En general se dice que la competencia en Galicia es la más elevada de todas las comunidades autónomas. Desgraciadamente no dispongo de datos tan antiguos como los de las otras lenguas, pero las evoluciones también se pueden ver claramente. Las declaraciones se refieren a la competencia en gallego:

	1991	2001
Entiende	96,96%	99,16%
Sabe hablar	91,39%	91,04%
Sabe leer	49,30%	68,65%
Sabe escribir	34,85%	57,64%
Total		2 587 407

(<http://www.as-pg.com/php/upload/lin-1plandenormalizacionlinguagalega.pdf>)

Estas cifras aparecen como muy satisfactorias, pero hay otras encuestas que conceden valores inferiores al gallego. No dispongo de las posibilidades para

controlar estas indicaciones. Según la misma fuente, el uso del gallego sería bastante elevado; un 56,84% (1 470 836) utilizaría siempre el gallego, un 30,29% (783 780) lo utilizaría a veces y solo un 12,86% (332 791) no lo utilizaría nunca⁴. Lo que sé es que el prestigio y el valor comunicativo del gallego continúan siendo discutidos entre los mismos hablantes. Claro que el gallego es necesario en Galicia; pero como una parte importante de los habitantes entrevé la necesidad de una migración profesional, ya sea provisional o definitiva, el valor del castellano sigue siendo elevado. Por eso me pregunto si los valores indicados no son interpretaciones muy optimistas.

Queda claro que las tres regiones que acabo de presentar aquí son aquellas en las cuales las situaciones deberían ser las más positivas para las lenguas autóctonas. Es sabido que, en todas las otras, las políticas lingüísticas son menos decididas y que el papel oficial del castellano es mucho más importante que la lengua propia, sea cooficial o no.

Para terminar esta parte quisiera mostrarles otra presentación de los hechos, según las estadísticas oficiales (www.ine.es). Siguiendo esta fuente, que da porcentajes para seis comunidades autónomas, las situaciones son las siguientes:

Comunidad ⁵	Población que no entiende la lengua propia de la comunidad donde reside	Población que domina la lengua propia de la comunidad donde reside
Illes Balears	12%	37%
Catalunya	6%	49%
Com. Valenciana	15%	23%
Galicia	1%	56%
Navarra	69%	23%
Euskadi	43%	46%

⁴ Durante el seminario algunos investigadores gallegos citaban encuestas recientes que indicaban solamente un uso de aproximadamente 30%. Eso es muy preocupante.

⁵ Las denominaciones y la ortografía de las comunidades son las que empleo en este artículo.

En otras columnas se explica de qué manera la estadística llega a estos datos:

Comunidad	1	2	3	4	5	6
Illes Balears	12,4%	21,0%	6,4%	7,7%	15,9%	36,7%
Catalunya	6,4%	17,0%	7,5%	3,6%	16,7%	48,9%
Com. Val.	15,3%	29,0%	8,1%	9,9%	14,4%	23,4%
Galicia	1,3%	7,6%	1,3%	23,9%	9,9%	56,0%
Navarra	69,0%	2,7%	0,5%	3,2%	1,5%	23,1%
Euskadi	43,4%	3,8%	0,9%	4,6%	1,4%	45,8%

[Explicación: 1 = no lo entiende; 2 = solo lo entiende; 3 = solo lo entiende y lo sabe leer; 4 = solo lo entiende y lo sabe hablar; 5 = lo entiende y lo sabe hablar y leer, pero no escribir; 6 = lo entiende y lo sabe hablar, leer y escribir]

Las cifras indicadas en estas columnas son, en general, mucho más bajas que las que vimos anteriormente. Se define a una persona que domina la lengua propia únicamente como aquella que domina las cuatro destrezas lingüísticas. Todas las demás personas no se mencionan o se indican como no hablantes. Pero una lectura diferente de estos datos parece posible: si consideramos que, cuando uno sabe escribir, normalmente posee también las otras capacidades, y si el nivel mínimo es en primer lugar el de solo entender, seguido en segundo lugar por las capacidades de entender y hablar y, en tercer lugar de entender, hablar y leer, podemos establecer con los mismos datos una estadística que sugiere otra impresión:

Comunidad	Entender	Entender y hablar	Entender, hablar y leer	Las cuatro
Illes Balears	87,6%	60,3%	52,6%	36,7%
Catalunya	93,6%	69,2%	65,6%	48,9%
Com. Val.	84,7%	47,4%	37,8%	23,4%
Galicia	98,7%	89,8%	65,9%	56,0%
Navarra	31,0%	27,8%	24,6%	23,1%
Euskadi	56,6%	51,8%	47,2%	45,8%

(Falta en esta presentación el grupo que «solo entiende y sabe leer», que oscila entre 0,5% en Navarra y 8,1% en la Comunidad Valenciana y que me suscita algunas dudas respecto a su practicabilidad)

Si comparamos esta presentación con las que proponen las diversas instituciones de las autonomías, vemos que los datos son muy próximos a los que se indican allí. Lo que no sé es cuáles son las fuentes de estas cifras. Por eso no puedo afirmar que sean tan exactas como las proporcionadas por los interesados. De todas maneras, queda visible que la manera oficial de presentación da una impresión muy diferente, en la cual la presencia de las lenguas propias parece mucho más escasa que anteriormente. *Honny soit qui mal y pense.*

Todas estas columnas de cifras coinciden en unos elementos bastante claros: las lenguas propias han recuperado mucho después del fin de la dictadura, sobre todo en los ámbitos más culturales de la comunicación, quiero decir, en la lectura y la escritura. Solo en el caso del eusquera, también aumentó apreciablemente el mero conocimiento de la lengua, en parte debido a los bajos valores iniciales y en parte a la importancia simbólica que la lengua tiene para muchos vascos. Y eso se da sobre todo en las autonomías que han invertido mucho en la enseñanza y en los medios de comunicación (*mass media*). Veremos que, en los últimos años, hay nuevos factores que influyen sobre dichas evoluciones. Pero parece que el uso de las lenguas propias no sigue la misma evolución. En todos los casos que conocemos, el uso parece inferior a las competencias. Claro que eso se explica por muchas razones, unas muy conocidas, como el hecho de que el castellano sigue siendo la lengua oficial del Estado (art. 3.1 de la Constitución) y tomando de este estatus su prestigio (y una parte considerable de su valor comunicativo). No es necesario evocar estas razones nuevamente, que ya son conocidas. Lo que me parece útil es mencionar tres hechos que tienen un papel importante y que no estuvieron presentes hace treinta años atrás.

5. NUEVAS VARIABLES DESDE LA PROCLAMACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978

El éxito del castellano: El primero de estos elementos son los progresos mundiales de la lengua castellana en los últimos tres decenios. Permítanme un recuerdo personal: cuando empecé a estudiar el castellano, alrededor de 1960, en un curso en la universidad popular de mi ciudad, fue una decisión un tanto extraordinaria. En aquellos días se aprendían lenguas como el inglés, claro, el francés,

el ruso e incluso el italiano, pero aprender el castellano era un tanto extravagante. Por consiguiente, había muchos cursos de inglés y de francés, algunos de ruso y de italiano, pero el castellano contaba únicamente con dos cursos, uno para principiantes y otro para avanzados —dictados por una señora de la edad de mi abuela—, a los que asistía muy poca gente (y siempre la misma). Cuando continué en la universidad, había un pequeño grupo que aprendía castellano, al lado de las masas que estudiaban el francés para dedicarse a la enseñanza de este idioma. Los estudios del castellano eran minoritarios porque el prestigio internacional de la lengua no era muy alto. Las interminables crisis del siglo XIX habían dejado una mala impresión, como fue el caso de la dictadura en España. América Latina estaba muy lejos y no parecía muy importante para estudiantes europeos; además los gobiernos allí no gozaban de una buena reputación. Tampoco se sabía mucho del mundo ibérico, y eso a pesar del turismo, que empezaba a tener un papel más importante en los años 60.

Hoy vivimos en un mundo en el que el castellano es, después del inglés, la segunda lengua europea a nivel internacional. El francés y el ruso perdieron mucha importancia internacional en los últimos decenios (no hablo de lenguas no europeas), esto es un factor negativo, mientras que el castellano pudo mejorar considerablemente su prestigio y su valor comunicativo. En Europa, en las Américas y en parte en otros continentes es una lengua que se emplea mucho, ya sea como lengua materna o como lengua escolar. Existen muchas razones para esto: el aumento absoluto y relativo de los hispanohablantes (en 1960 existían 100 millones de hispanohablantes en una tierra de 2,5 mil millones de seres humanos [un 4%]; mientras que en 2007 se contaba con 358 millones de 6,7 mil millones de seres humanos [un 5,3%], además 60 millones que lo dominan como segunda lengua, cf. Fischer 2008). Esto requiere más atención. Además el castellano «conquista» nuevos lugares, por ejemplo en EE. UU., donde anteriormente no gozaba de prestigio y en donde está a punto de conquistar cierto estatus oficial.

Más importantes me parecen otros factores: quizás, en primer lugar, el éxito de la democratización de España —éxito político, éxito económico, éxito social—, que hace que por primera vez se puede considerar a España como uno de los estados líderes de Europa. En este sentido, la integración en la Unión Europea en 1986 fue un paso importante. Este movimiento fue acompañado por evoluciones similares en algunos países de América Latina, como México (hoy el estado con el mayor núme-

ro de hispanohablantes en el mundo). Estos éxitos confirman una cierta conciencia colectiva que ayuda a la imposición de normas cultas de la lengua en los respectivos estados, diferentes de las españolas (esto se produce sobre todo en Argentina y México, pero algunos otros estados siguen esta tendencia). Otro factor es la reputación mundial de la cultura latinoamericana, que empezó con el éxito de la literatura (sobre todo el realismo mágico) y que se popularizó con los bailes de América Latina. Me parece que este movimiento es muy importante porque confiere al castellano una impresión de «lengua de jóvenes» o de «lengua de futuro», que hace que muchos jóvenes quieran aprenderlo, y eso a pesar de las escasas posibilidades profesionales que ofrece. Y, también, hay que mencionar una política cultural y lingüística externa de España que multiplica los «Institutos Cervantes» en un momento en el que otros estados europeos como Francia cierran una parte de sus centros culturales. Está claro que esta evolución no se produce sin contradicciones y tensiones internas: los argentinos no están contentos con el hecho de que en Brasil se abran los «Institutos Cervantes» que enseñan una variedad europea del castellano, mientras que la norma argentina, mucho más útil —y más fácil— para los brasileños, no se emplea. Todo este conjunto de factores hace que el castellano se considere hoy como una de las lenguas más importantes y más utilizadas del mundo occidental. Toma actualmente un camino opuesto al que, de lengua dominante en Europa en el siglo XVI, le redujo a una posición muy limitada en el siglo XIX y la primera mitad del XX. Claro que esta evolución tan reciente le da una fuerza atractiva más grande al castellano que en el momento de la democratización, también dentro del Estado español.

La inmigración masiva: Otro elemento que puede perjudicar a las lenguas propias es la inmigración masiva reciente. Sabemos que hasta los años 60 España era un país de emigración: emigración definitiva en dirección al nuevo mundo, y emigración temporal en dirección a países europeos. El hecho de que esta emigración haya sido estacional, como la de los trabajadores agrícolas en Francia por ejemplo, o de más larga duración, como la de los trabajadores industriales en Alemania, Suiza y Bélgica, fue un factor importante en la evolución económica posterior en España. Hoy, la gran mayoría de los emigrados temporales ha vuelto a España (de los más de 500 000 que vivían en Alemania, hace cuarenta años, quedan apenas 100 000 hoy). Actualmente, asistimos a un movimiento contrario: España se ha convertido en un país de inmigración masiva.

Este movimiento empezó aproximadamente con la implosión de los países socialistas y se intensificó con los movimientos recientes masivos de refugiados económicos y políticos que provienen de países europeos (Rumania, Moldavia, etc.), de América Latina (Ecuador, Colombia, etc.), pero sobre todo de países limítrofes africanos como Marruecos y de la zona del Sahel. Se calcula que hoy casi un 10% de la población de España son inmigrados (de primera o segunda generación), aunque es muy difícil obtener datos exactos. Esta inmigración plantea muchas veces un problema lingüístico para las autonomías: naturalmente, muchos inmigrados consideran de gran interés personal aprender rápidamente el castellano, pero no ocurre así con las lenguas cooficiales. Los que son oriundos de países multilingües aceptan en general bastante fácilmente las lenguas autonómicas, pero, curiosamente, los que se niegan con máxima intensidad a aprender estas lenguas son los inmigrados de procedencia latinoamericana, que piensan —por razones muy complejas— que el castellano tiene que bastar. De esta manera se explica la ligera reducción de los que entienden la lengua propia en los últimos diez años (esto es particularmente visible en Catalunya, uno de los destinos preferidos de inmigración). Claro que los gobiernos autonómicos han desarrollado políticas de integración y de aprendizaje de las lenguas propias para inmigrantes, ya que es necesario que estos, muchas veces enfrentados a problemas mucho más elementales, acepten estas iniciativas.

Pero no existe únicamente este tipo de inmigración de —digamos— «necesitados». Hay también una inmigración, menos importante numéricamente pero con un peso social considerable, de «ricos», fundamentalmente ingleses (275 000), alemanes (150 000) y, últimamente, rusos, sobre todo jubilados que quieren disfrutar de su vida bajo el sol mediterráneo. La mayoría de ellos no está dispuesta a integrarse de ninguna manera en la sociedad ambiental. Solo en el mejor de los casos dominan un mínimo de castellano y, en general, no quieren aprender otro idioma o amoldarse a otra cultura. Gran parte de ellos llegan con una especie de actitud colonial.

La presencia de muchos inmigrados estabiliza estructuralmente la situación de la lengua estatal a costa de las lenguas cooficiales.

El tercer elemento lo menciono solamente de memoria, porque para las políticas lingüísticas tiene hasta la fecha una importancia limitada: se trata de *la entrada de España en la Unión Europea y en el Consejo de Europa*, que obliga, por ejemplo, al respeto de ciertas normas jurídicas internacionales (en algunas partes de España toda-

vía es un problema). Además, los últimos textos europeos han acentuado el respeto de los derechos humanos y permiten a los representantes de las autonomías encontrar otro nivel de interlocutores y neutralizar, de esta manera, al menos parcialmente, el centralismo estatal. Visto desde otra perspectiva, los organismos europeos (actualmente, sobre todo, el Consejo de Europa, pero también la Corte Europea de Derechos Humanos y la Corte de la Unión Europea) tienen potestad sobre algunos aspectos del problema y obligan a los gobiernos españoles sucesivos a modificar determinados elementos de sus políticas. Si los conflictos se intensifican —lo que actualmente parece posible—, puede ser que el papel de las instancias europeas sea mucho más importante en un futuro.

6. LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, SUS OBJETIVOS, SUS ALCANCES Y LÍMITES, LAS RESPECTIVAS LEYES

Las primeras leyes intentaron dar contenido a la cooficialidad declarada por la Constitución y los estatutos. Era evidente que en los detalles tenían que diferenciarse porque la situación respectiva de las lenguas era diferente. En los casos en los que la normativización no estaba concluida (euskera y gallego), esta fijación fue la más urgente. Pero también en el caso del catalán era necesario un «aggiornamento» de la normativa; durante decenios las condiciones pésimas en el trabajo normativo impidieron reaccionar con la rapidez necesaria ante las evoluciones en el sector comunicativo: si en 1936 la radio era conocida y políticamente utilizada, nadie hablaba en aquel momento de televisión, algo muy banal en el momento de la transición. Las necesidades prácticas —construir un aparato de enseñanza que funcione— permitieron hacer progresos considerables en este sector, pero sabemos que algunas veces el precio a pagar fue muy alto: la no aceptación de la normativa fabriana por una parte considerable del público (no especializado) valenciano y la escisión lingüística parcial que resulta⁶, así como la falta de unanimidad respecto a la normativa en el dominio gallego continúan siendo algo preocupante.

⁶ Antoni Maria Badia i Margarit empezó, hace unos veinte años, una conferencia de presentación de los problemas del catalán en Viena diciendo que anteriormente el catalán no gozaba de ninguna forma de reconocimiento del Estado mientras que en el momento contaba con tres formas diferentes de reconocimiento, lo que quería decir con tres normativas virtuales.

Pero la normativización es la condición previa para la normalización, nada más y nada menos. Por eso era urgente implementar los pasos en dirección a una normalización eficaz. Quedaba claro que la importancia real de la propia lengua en el dominio tenía que dar los primeros pasos. Euskadi adopta, ya en 1982, una *Ley básica de normalización del uso del Euskera*, y Catalunya adopta en 1983 una *Llei de normalització lingüística a Catalunya*, como lo hace Galicia, mientras que Navarra, las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana esperan hasta 1986 para adoptar leyes comparables, pero mucho más restrictivas, para la lengua propia respectiva. Las diferencias entre los títulos ya muestran las diferencias que las leyes tenían que respetar: mientras que en Catalunya una gran mayoría de la población entendía un idioma normativizado, que poseía los instrumentos más importantes para la normalización, y era solamente analfabeta en esta lengua, en Euskadi era necesario terminar el trabajo de normativización y elaborar los instrumentos básicos para empezar, por ejemplo, una enseñanza de masas (por cierto, las *ikastolak* ya habían preparado el terreno, pero quedaba mucho por hacer). Además, en Euskadi el euskera era la lengua de una minoría, lingüísticamente muy distante de la lengua dominante, mientras que la intercomprensión entre lenguas iberorrománicas es bastante fácil. La política en Euskadi tenía que asegurarle un espacio en la vida pública al euskera, mientras que en Catalunya el catalán aspiró, ya en los comienzos, a ocupar el lugar como primera lengua pública. Por eso se veía rápidamente que la ley de normalización de 1983 no era suficiente; consecuentemente, el Parlamento catalán aprobó, después de una muy larga preparación, en 1997-98, una nueva *Llei de política lingüística*. Esta nueva ley fue el primer paso hacia el nuevo estatuto de autonomía de 2006. Pero sus razones de existencia no son solamente positivas: hacen ver que la primera ley no era suficiente para conseguir que el catalán ocupase el lugar deseado. Un aparato prescriptivo más detallado debía cerrar las puertas por las cuales el castellano entraba en sectores claves de la vida cotidiana y algunas veces impedía que el catalán progresase. En ese momento, se podía observar que la unanimidad con la cual las primeras leyes fueron aprobadas en los primeros años de los 80 no continuaba existiendo: el PP, nacionalista español, se opuso porque pensaba que la normalización tenía que limitarse a ciertos aspectos, mientras que ERC, nacionalista catalán, pensaba que esta ley no cumplía con todos los aspectos de la normalización. El PP decidió oponerse por vía jurídica y, efectivamente-

te, algunos párrafos de la ley fueron abolidos por la justicia (lo había hecho ya en 1983 el PSOE para combatir la ley anterior). Desde este instante, se observa una ruptura entre partidos nacionalistas españoles, que quieren limitar los derechos autonómicos, y partidos periféricos, que intentan asegurarlos y, alguna vez, ampliarlos.

Claramente, esta contradicción se actualiza, hasta la fecha, únicamente para los poderes regionales que quieren cruzar la línea invisible de compromiso que trazó la Constitución de 1978: esta línea concede a las lenguas propias más de un mero derecho minoritario pero menos que una cooficialidad que podríamos llamar simétrica. En muchos casos, los gobiernos autonómicos no se atreven a cruzar esta línea: esto es evidente en todos los casos en los cuales las lenguas autóctonas gozan del reconocimiento mínimo según el art. 3.3 de la Constitución, pero también en algunos casos de cooficialidad, por ejemplo en la Comunidad Valenciana, en Navarra, durante mucho tiempo en la Islas Baleares y en Galicia. Los gobiernos baleares de 1999-2003 y desde 2007 acentúan su política en favor del catalán, pero, al revés, el gobierno de PP electo en 2003, anula algunas disposiciones en favor de la lengua propia del gobierno anterior, mostrando de esta manera que como partido nacionalista español no estaba dispuesto a aceptar medidas demasiado pro-catalanas. Si el gobierno PSOE / BNG en Galicia de 2005-2009 acentuó un poco la política pro-gallega —no demasiado ya que el primer partido gubernamental fue un partido español—, parece que la mayoría actual no continuará en esta misma dirección, sino que disminuirá severamente las posibilidades del gallego, lo que ya hace nacer movimientos reivindicativos nuevos en favor del gallego (2010). Por su parte, la opinión pública en favor del gallego no es tan fuerte ni tan unida para poder imponer —por el momento— una política más decidida al poder autonómico (lo que se produce regularmente tanto en Catalunya como en Euskadi). Los poderes autónomos de la Comunidad Valenciana, desde la primera victoria del PP en 1994, han acentuado la política lingüística anti-catalana, insistiendo en las diferencias entre catalán y valenciano y creando, de esta manera, una tensión interna, cuyos términos hacen reír al mundo extranjero, pero que impide eficazmente una política real de cooficialidad. El catalán valenciano está lejos de jugar el papel que podría y que, según la ley, debería jugar. En la situación de asimetría en la que se encuentra en este momento, existen naturalmente consecuencias para el uso de la lengua.

Quedan por mencionar, entonces, los dos casos de Catalunya y Euskadi. Ambas autonomías han intentado o intentan cruzar dicha línea, ya sea con la clara voluntad de someter la pertenencia de la región al Estado español a un plebiscito (Euskadi) y de entrar de esta manera en contradicción abierta con la Constitución Española, o bien con un trabajo que a menudo exige algunos pasos suplementarios para aproximar al primer lugar la lengua autóctona y para el reconocimiento del grupo autóctono como nación y —hasta la fecha (2010)— sin hablar (mucho) de independencia política (Catalunya). En estas luchas de nacionalismos opuestos, parece que nos encontramos en un punto «muerto» actualmente. En Euskadi, por un conjunto de medidas jurídicas (interdicción de diversos partidos abertzales de izquierda) y políticas (formación de un gobierno socialista sin apoyo de partidos abertzales, pero sostenido por el PP), el problema actualmente parece neutralizado. El gobierno actual le da una importancia mucho menor a la política lingüística y cultural que sus antecesores, y espera un éxito más duradero insistiendo sobre una política económica más activa. La crisis económica actual no permite decidir si esta estrategia es prometedora. Lo que hay que constatar es que hasta ahora parece haber menos resistencia de lo previsto. Pero el problema no está resuelto, simplemente ha sido aplazado.

Para Catalunya el estatuto de 2006 es una victoria relativamente parcial. Parcial porque algunos puntos simbólicamente importantes fueron anulados por las Cortes españolas y porque creo que este estatuto muestra que la política de promover el catalán *realmente* al puesto de primera lengua de Catalunya se ha logrado solamente en parte y que el futuro parece preocupante. En este contexto, la sentencia del Tribunal Constitucional de junio de 2010 y las reacciones que provocó, aunque sea quizás menos restrictiva de lo que parezca, puede significar —para un futuro todavía no previsible— un punto de ruptura: muchos catalanes ahora tienen la impresión de que *con* Madrid nunca podrán lograr sus aspiraciones, lo que los obliga a pensar en soluciones alternativas, es decir, cómo llegar a soluciones *sin* Madrid. En el marco de la constitución actual esto no parece posible. Por ejemplo, una solución como la de la provincia de Québec, en Canadá, monolingüe en francés en un estado bilingüe canadiense, no es posible según la constitución actual.

La solución más apropiada sería, sin duda, la de una reforma constitucional que se desentienda de algunos de los compromisos de la transición para llegar a

una simetría mayor de las diferentes lenguas y culturas y que, así, facilite a los pueblos periféricos la pertenencia al Estado español, pertenencia que en el momento de la construcción europea pierde importancia y de esta manera tendría que hacerse cada vez más soportable. Por otro lado, si la España centralista no está dispuesta a concesiones suplementarias, es posible que las fuerzas centrífugas algún día sean más fuertes que las otras y que Europa prefiera una separación a un conflicto sin fin. Actualmente, no hay consenso político suficiente para lograr esta revisión de la constitución. Por eso, las contradicciones internas continuarán y las mentes van a envenenarse mutuamente por falta de la posibilidad de lograr compromisos aceptables por todos (compromisos, añadido, que desde un punto de vista externo, no parecen imposibles de realizar). Si los nacionalistas españoles no están dispuestos a gestos y cambios de actitudes, no es imposible que el precio a pagar un día sea muy elevado.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUER, O.: *Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie*, Wien, Verlag der Volksbuchhandlung, 1907 [1924²].
- BEIN, R.: «Die Wechselwirkung Prestige / Gebrauchswert des Französischen: früher erste, heute dritte Fremdsprache in Argentinien», en J. BORN (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Romania, Französisch im Kontakt und in der Konkurrenz zu anderen Sprachen*, Wien, Praesens, 2001, pp. 82-91.
- BOIX [I FUSTER], E.: *Triar no és trahir. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona, Ed. 62, 1993.
- DOPPELBAUER, M.: «La Constitución y las lenguas españolas», en M. DOPPELBAUER / P. CICHON (eds.), *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España*, Wien, Praesens, 2008, pp. 21-30.
- EUSKO JAURLARITZA / GOBIERNO VASCO: *IV Mapa Sociolingüístico*, Vitoria-Gasteiz, Kultura Saila / Departamento de Cultura, 2009.
- FERRANDO, A. y M. NICOLÁS (a cargo de): *La configuració social de la norma lingüística a l'Europa llatina*, Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 2006.
- FERRER, M.: «Aspectos geográficos», en F. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (coord.), *La España de las autonomías*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1985, pp. 1-67.
- FISCHER WELTALMANACH 1977: Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1976.
- FISCHER WELTALMANACH 2008: Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 2007.
- FISCHER WELTALMANACH 2010: Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 2009.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: *Estatut d'autonomia de Catalunya 2006*, Barcelona, Generalitat, 2006.
- GROS I LLADÓS, M.: *El euskera en la Comunidad Autónoma Vasca (2009). Una apuesta por la diversidad lingüística*, Bilbo / Bilbao, Euskaltzainida, 2009.
- HROCH, M.: *Die Vorkämpfer der nationalen Bewegung bei den kleinen Völkern Europas*, Prag, Karls-Universität, 1968.
- *Das Europa der Nationen. Die moderne Nationsbildung im europäischen Vergleich*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005.
- INE: <http://www.ine.es>
- KREMnitz, G.: *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte*, Wien, Braumüller, 1990 [1994²].
- «Le concept du “conflit linguistique” aujourd’hui. Essai d’une mise à jour. Avec une annexe: Quelques remarques sur le terme de “valeur communicative” des langues», *Lengas* (Montpellier), n.º 54 (2003), pp. 7-22.
- «Sur la délimitation et l’individuation des langues. Avec des exemples pris principalement dans le domaine roman», *Estudis Romànics* (Barcelona), XXX, (2008), pp. 7-38.
- «Les auteurs littéraires et leurs choix linguistiques: quelques observations sur l’évolution d’une relation compliquée», en F. BRUGNOLO (a cargo de), *Scrittori stranieri in lingua italiana dal Cinquecento ad oggi*, Padova, Unipress, 2009 [2010], pp. 3-13.
- MAAS, U.: «Politique de la langue. Concepts de base pour la linguistique politique», *Lengas*, n.º 9 (1981), pp. 9-38.

- MONTEAGUDO, X. H.: «Precondicións sociais do proceso de conformación da norma do galego contemporáneo», en A. FERRANDO y M. NICOLÁS (a cargo de), *op. cit.*, 2006, pp. 301-341.
- QUEROL I PUIG, E.: *El coneixement del català 2001. Mapa sociolingüístic de Catalunya. Anàlisi sociolingüística del cens de població de 2001*, Barcelona, Secretaria de Política Lingüística, 2006.
- STALIN, J. W.: *Marxismus und nationale Frage*, Wien, 1913.
- TIERNO GALVÁN, E. y A. ROVIRA: *La España autonómica*, Barcelona, Bruguera, 1985.

DISCUSIÓN

Ángel López García-Molins

Universitat de València

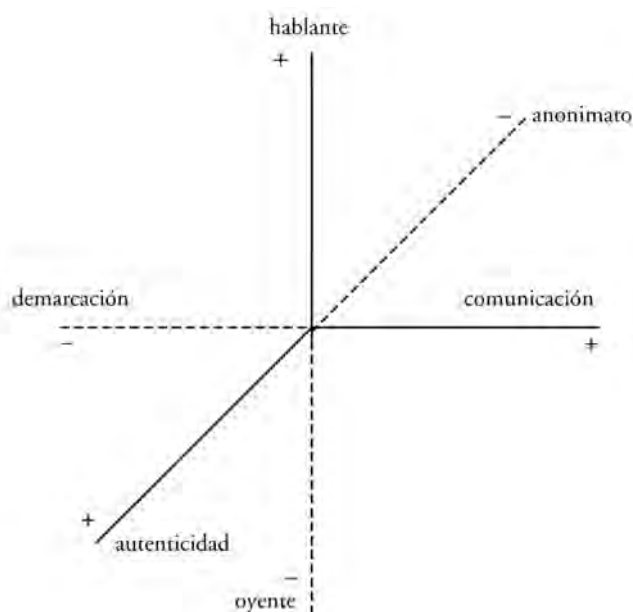
La ponencia de Kremnitz me ha parecido especialmente interesante por la perspectiva general que adopta, algo que a menudo se echa en falta en los estudios sociolingüísticos. En efecto, la creación de las lenguas nacionales europeas en el siglo XIX fue propiciada por un doble movimiento de ampliación (de dialectos) y de cierre (de fronteras políticas). A mí me gustaría añadir, sin embargo, el punto de vista de Gellner¹, para quien todos estos fenómenos van ligados al siglo XIX europeo de forma indisociable porque son el requisito indispensable de la revolución industrial. En otras palabras, que el orden de prioridades fue «Economía > Política lingüística > Lenguas» y no al revés. La revolución industrial requería trabajadores con un cierto nivel de educación y de uniformidad comunicativa para garantizar la movilidad laboral propia de un sistema en el que ya no hay artesanos que saben hacer muy bien una sola cosa que aprendieron de sus padres, sino obreros a los que se va colocando en distintos puestos y funciones. Esto es importante advertirlo para racionalizar el tema de la convergencia / divergencia de las comunidades lingüísticas y evitar la burda explicación personalista que todo lo cifra en tal o cual gobernante que persiguió a una determinada lengua. Como diría un marxista, es el conjunto de las relaciones de producción de la base el que determina el perfil de la superestructura y no al contrario.

En cuanto a la propuesta de Kremnitz que cifra la demarcación en el receptor más que en el emisor no puedo estar más de acuerdo. Toda la lingüística de Occidente está viciada por la prioridad atribuida al punto de vista del hablante. Para la sociedad una lengua es sobre todo un factor de socialización o, como dice Anderson², una *comunidad imaginada*: no he comprobado que la lengua en la que estoy escribiendo me permitiría comunicarme con un campesino de la Pampa o con una enfermera de Cuba, pero imagino que es así y por ello entien-

¹ E. Gellner: *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 2001.

² B. Anderson: *Imagined communities: reflections on the origins and spread of nationalism*, Londres / Nova York, Verso, 1983.

do que estas personas y yo formamos una comunidad de algún tipo. Si no fuera así, no existirían el inglés, el español o el gallego, sino tan solo estrechos círculos familiares o laborales en los que transcurre diariamente nuestra vida comunicativa. Yo me atrevería a añadir al par demarcación-oyente una tercera dimensión: la autenticidad, en el sentido de Woolard³. Lo que caracteriza como grupo a una comunidad de oyentes contribuye a prestarle valor grupal, y de ahí que las lenguas se constituyan a menudo en garantes simbólicos de la nación, de forma que la manifestación de cada lengua entraña la de la nación que supuestamente sustenta. Así llegamos a un espacio simbólico tridimensional:



Representamos convencionalmente los valores tenidos por positivos con trazo continuo y los tenidos por negativos con trazo discontinuo. Se supone que hablar es más que comprender. Por eso aprender una L2 consiste en llegar a hablarla, no solo en entenderla y a nadie se le prepara para el sesquilingüismo. También se valora más el valor comunicativo que el meramente demarcativo:

³ K. Woolard: *Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*, Stanford, Stanford University Press, 1989.

por eso todas las lenguas (con alguna excepción como el hebreo, donde prevalece el factor religioso y la idea del pueblo elegido) aspiran a ampliar su número de hablantes, según ponen de manifiesto las leyes de normalización lingüística en las comunidades bilingües españolas. Finalmente, al menos en una época individualista como la que nos ha tocado vivir, la autenticidad se valora muy por encima del anonimato.

Se habrá reparado, empero, en que este sistema simbólico encierra una contradicción: la autenticidad forma parte de una terna positiva junto con el hablante y la comunicación, pero estructuralmente es una consecuencia del valor demarcativo sustentado por la comprensión del oyente, es decir, pertenece a un inventario de valores negativos. Dicha contradicción está en el origen de muchas de las tensiones que la convergencia / divergencia de las lenguas en el marco español está suscitando. Por ejemplo hay situaciones en las que la comunicación (+) va ligada, paradójicamente, al anonimato (-) y no a la autenticidad (+): en España el mejor uso del español se vinculaba tradicionalmente a los creadores y se veía mal a los escritores bilingües que no escribían en su lengua materna; ahora, en esta época de la globalización, se ha acabado por aceptar su valor comunicativo relacionándolo con el anonimato y nadie cuestiona su empleo indiscriminado en publicidad, incluso en cadenas televisivas autonómicas que tienen como finalidad la promoción de la lengua propia. Y al contrario, la asociación que se establece entre la autenticidad y el valor demarcativo presta al catalán, al gallego y al euskera un simbolismo que se hace extensivo a toda la población de sus respectivas comunidades autónomas: este es el basamento ideológico del concepto de *lengua propia*, discutible si por tal se pretende expresar que es la lengua de la mayoría (algo que no es así en el País Vasco ni en la Comunidad Valenciana, por ejemplo) o la lengua histórica (puesto que en algunas comarcas de estas dos comunidades lo es el castellano).

También son interesantes las contradicciones a las que se llega haciendo intervenir el eje hablante-oyente. En principio, el hablante, que es individual, se opone como elemento marcado por la autenticidad al colectivo anónimo de los oyentes. Sin embargo, el hecho de que las otras lenguas de España hayan sido postergadas y silenciadas por el español durante ciertos periodos de su historia ha determinado una asociación espuria entre el hablante y el anonimato en el caso de la lengua oficial del Estado: se supone que lo que no molesta a nadie, lo

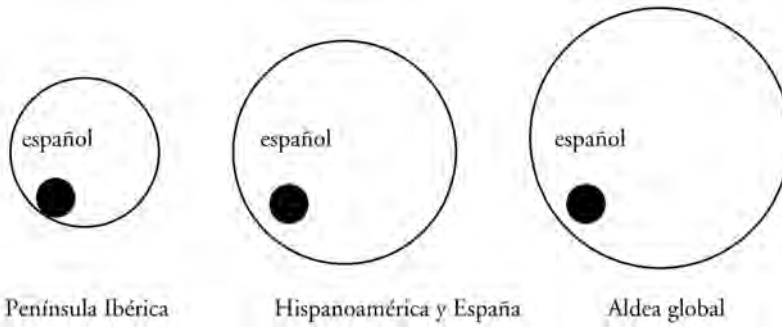
que no ofende y lo que es «de todos» solo puede ser el español. De ahí resultan los conocidos problemas para el empleo del término *lingua común*, aspecto del que me he ocupado en otro lugar⁴.

En otro orden de cosas quisiera destacar muy positivamente el interés de la oposición status / prestigio de Kremnitz, a la que ahora añade la dimensión del valor comunicativo. Evidentemente estos tres conceptos permiten una evaluación más modulada de la estimación de una lengua por sus hablantes y explican el cambio de código. Yo añadiría que estos tres parámetros no se aplican realmente a lenguas, sino a situaciones lingüísticas. Por ejemplo, en España el catalán otorga +status y +prestigio en Cataluña, +status pero –prestigio en la Comunidad Valenciana y ninguna de las dos, esto es, –status y –prestigio en la franja de Aragón. Ello plantea serios problemas a la UE: por ejemplo, el trato dispensado a las «lenguas no oficiales que son oficiales en algún territorio de un estado miembro» podría aplicarse en documentos suscritos por diputados catalanes o valencianos, pero no por los aragoneses (es una más de las consecuencias derivadas de una disparatada ley de lenguas de Aragón, recién aprobada, en la que el catalán se considera lengua propia, pero no oficial). A propósito de esto, aprovecho la ocasión para hacer una leve crítica al texto de Kremnitz: al considerar los recuentos de Cataluña, País Vasco y Galicia de manera casi exclusiva y desatender lo que ocurre en las demás comunidades bilingües nos ofrece una visión excesivamente sesgada del problema de las lenguas en España.

Finalmente, me parece un acierto de este texto el que valore los avatares de la convivencia de lenguas en España a la luz de la repentina conversión del español en lengua internacional. Sí querría señalar que los defensores del español siempre han echado mano de argumentos capaces de reforzar su valor como idioma diferente de los demás, solo que estos han ido cambiando con el tiempo. En el siglo XVI se consideraba la lengua común de España («vulgar» dice la gramática del anónimo de Lovaina) «porque se habla y entiende mayormente en toda ella». En el siglo XIX se la enfrentó al catalán / valenciano, al gallego o al

⁴ Á. López García: «La polisemia del término *común* aplicado a la lengua española», en M. Schrader-Kniffki y L. Morgenthaler García (eds.), *La Romania en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*, Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Maim, Vervuert, 2007, pp. 571-589.

vasco por ser el idioma de la Hispanidad, el único capaz de sostener unos vínculos que acababan de perderse con los procesos de independencia de las naciones americanas⁵. Hoy en día, el español se pretende diferente de las demás lenguas de España y situado en otro nivel por ser supuestamente una lengua global que casi se sitúa al nivel del inglés. En definitiva, que los argumentos han ido agrandando la dimensión hipotética del español respecto de las demás lenguas:



⁵ Trato esta cuestión en Á. López García: *Anglohispanos. La comunidad lingüística iberoamericana y el futuro de Occidente*, Barcelona, Península / El Cobre, 2010.

LENGUA, NACIÓN Y NACIONALISMO ESPAÑOL *

Juan Carlos Moreno Cabrera

Universidad Autónoma de Madrid

* Este trabajo se basa en la ponencia que presenté en el *Seminario sobre lingua, sociedade e política en Galicia*, organizado por el Consello da Cultura Galega en junio de 2010. Agradezco a Albert Branchadell y a Fermín Bouza las interesantes observaciones que realizaron a mi ponencia; a partir de ellas, la he reelaborado de forma significativa y creo que he conseguido llegar a una exposición más satisfactoria y clarificadora que la inicial.

1. NACIONALISMO Y NO-NACIONALISMO

En este artículo voy a analizar algunos aspectos de la relación entre el nacionalismo español y otros nacionalismos en el ámbito de la lengua, concretamente en la sección 6 haré referencia al nacionalismo asociado con la lengua gallega. Esos aspectos se cristalizan en última instancia en términos de la oposición entre *lengua común* y *lengua propia*, que examinaré en la sección 5 del presente artículo. Se considera habitualmente como *lengua común* el español, y como *lengua propia* cada una de las lenguas de las Comunidades Autónomas, por ejemplo, el gallego en Galicia. Esta dicotomía parece totalmente objetiva e indiscutible. Pero vamos a ver en este estudio que está recorrida de arriba abajo por los presupuestos de un nacionalismo oficialmente inexistente, pero que, a mi juicio, es el nacionalismo más virulento y manipulador que existe en estos momentos: el nacionalismo español. La manipulación más evidente que se asocia con este nacionalismo es la de que no existe o de que, como mucho, aparece en ciertos grupos marginales de la política actual. De aquí surge, como vamos a ver ahora, la dicotomía entre nacionalismo y no-nacionalismo, que parece recorrer toda la vida política del Estado español.

El nacionalismo lingüístico se ve como una concreción del nacionalismo en general y, debido a lo anterior, solo existen oficialmente nacionalismos lingüísticos asociados a algunas Comunidades Autónomas, pero no se da la concreción lingüística del nacionalismo español, es decir, el nacionalismo lingüístico español, pues se parte de la falsa idea de que no existe el nacionalismo español como ideología dominante en nuestra sociedad.

Por consiguiente, se considera muy a menudo que las políticas y discursos relativos a las lenguas injustamente denominadas *autonómicas* están ligadas a una ideología nacionalista. Por ello, conviene referirse a esta ideología antes de analizar la cuestión lingüística en el Estado español.

La ideología política dominante hoy en día en muchos discursos de personalidades e instituciones y en una parte muy importante de la opinión pública consiste en el establecimiento axiomático de una dicotomía indiscutida y, al parecer, indiscutible. Esta dicotomía se basa en las siguientes suposiciones:

- Hay en España una serie de ideologías nacionalistas cuyo fin es defender a toda costa sus intereses particulares como nación, incluida su lengua nacional, por encima y muchas veces en detrimento del interés general de España. Estas ideologías son muy frecuentemente particularistas, aislacionistas, impositivas, discriminatorias y egoístas. Los partidos nacionalistas del País Vasco (PNV, EA), de Cataluña (CiU, ERC) o de Galicia (BNG) son representantes de esta ideología mezquina y egoísta.

- Hay en España otras ideologías políticas no-nacionalistas que se basan o dicen basarse en el interés general del país por encima de particularismos y regionalismos y que consideran en pie de igualdad a todos los ciudadanos independientemente de su condición adicional de ciudadanos de alguna de las Autonomías. Frente a las ideologías particularistas, impositivas y manipuladoras típicas de los nacionalismos autonomistas, estas ideologías no-nacionalistas presentan una visión mucho más objetiva y mucho menos manipulada de la historia, índole y naturaleza de la sociedad española. Los partidos no-nacionalistas (PP, PSOE, UPyD) representan en mayor o menor medida esta ideología no-nacionalista.

Pero lo cierto es que los partidos que se definen como no-nacionalistas no solo defienden un concepto determinado de nación española y una lengua propia de esa nación, el español, sino que suelen anteponer la defensa de la unidad nacional y de la lengua española a cualquier consideración o actuación que impulsen o defiendan o en la que cooperen. No solo esto, sino que, además su discurso al respecto pretende desacreditar y desarmar ideológicamente las iniciativas y propuestas de los partidos nacionalistas autonómicos en lo tocante a su concepto de nación y de lengua propia de esa nación.

La idea de la que parto en este artículo es que los partidos denominados no-nacionalistas son nacionalistas en el peor sentido del término. Esa suposición ayuda a explicar muchos aspectos de los discursos ideológicos supuestamente no-nacionalistas o anti-nacionalistas y a poner al descubierto que la ideología nacionalista dominante, la española, se puede permitir el lujo de expresar de forma descarnada y sin tapujos muchas opiniones y propuestas que, en boca de

los partidos denominados nacionalistas, resultarían claramente ofensivas, si no subversivas.

Como muestra, un ejemplo. El artículo 2 de la Constitución, que veremos en la sección tercera del presente artículo, en la caracterización del nacionalismo español, habla de modo directo y sin tapujos de la indisolubilidad de la nación española. Sin embargo, a los gallegos, catalanes o vascos es casi seguro que no se les admitiría un postulado similar respecto de sus naciones.

2. NACIÓN Y NACIONALISMO: UNA PERSPECTIVA MARXISTA

Es perfectamente sabido que sobre los conceptos de nación y nacionalismo existe una enorme variedad de definiciones y análisis que ni de lejos podemos resumir y discutir en estas páginas, ni siquiera si reducimos la cuestión a la relación entre nación y lengua¹. Estas cuestiones se insertan, quíerese o no, dentro del ámbito político e ideológico. Por ello, es imprescindible adoptar un enfoque político, dado que aquellos enfoques que pretenden estar por encima de las posturas políticas e ideológicas caen casi siempre en un claro servilismo hacia una posición política e ideológica subyacente más o menos disimulada y determinada por la clase a la que se asocian de forma más o menos directa.

Voy a adoptar aquí un enfoque marxista, puesto que no pretendo tratar la cuestión desde el punto de vista de la clase o pueblo política e ideológicamente dominante, sino desde la perspectiva de las clases y de los pueblos dominados u oprimidos. Los que afirman estar por encima de estas posturas políticas caen de forma más o menos irremediable en un servilismo realmente vergonzoso respecto de las clases e ideologías dominantes.

El punto de vista marxista se diferencia del punto de vista pequeño burgués por la rebeldía contra cualquier forma de opresión lingüística:

Los marxistas lucharán contra cualquier forma de opresión nacional, incluida la lingüística. No se puede permitir que un hombre o mujer sea privado del derecho a hablar

¹ Una interesante y sistemática exposición de las ideas sobre la relación existente entre los nacionalismos y las lenguas puede encontrarse en Zabaltza, 2006.

su lengua, a pensar en ella o a utilizarla en un juzgado o en cualquier otra función oficial. (Woods, 2005, p. 40)

Un caso muy claro de esta intransigencia contra la opresión nacional lingüística es el del euskera:

El euskera fue reprimido brutalmente por la dictadura española. Prohibida su enseñanza, su utilización en las instituciones y en la vida social, el euskera fue perseguido en todos los rincones de Euskal Herria, hasta en los cementerios. En esta actitud se hallaba el sello inconfundible del chovinismo español y su larga historia de atrocidades con las nacionalidades y minorías. Por eso cuando desde la barricada de la burguesía españolista se clama contra la «marginación» del castellano en Euskal Herria o en Catalunya, en realidad lo que se pretende es volver a la situación en la que el castellano era utilizado para aplastar las lenguas maternas de las nacionalidades y prohibir las expresiones culturales en dichas lenguas. Por tanto, los marxistas defendemos la recuperación, el conocimiento y la utilización plena, oral y escrita, de las lenguas de las nacionalidades: el euskera, el catalán y el gallego. Los idiomas nacionales deben ser enseñados en las escuelas públicas con medios materiales y humanos suficientes y utilizados en las instituciones públicas sin ninguna restricción. (Val del Olmo, 2005, pp. 270-271)

A la pregunta de ¿qué es una nación?, el marxismo no tiene por qué dar una definición filosófica alambicada y esencialista. Se puede simplemente decir que una nación es «una comunidad humana estable, históricamente formada y surgida sobre la base de la comunidad de idioma, de territorio, de vida económica y de psicología, manifestada ésta en la comunidad de cultura» (Woods, 2005, p. 45). Fuera de fundamentalismos y esencialismos pequeñoburgueses, es necesario reconocer el papel que desempeña el idioma como característica cultural de una nación. Según el autor que citamos, la lengua «parece ser la marca más inconfundible de la nacionalidad» (Woods, 2005, p. 45).

A partir de la idea de que la nación está históricamente determinada, es a partir de donde podemos superar los conceptos burgueses de nación, basados en un idealismo y un esencialismo trasnochado e inoperante: «Una nación no es algo fijo y estático. Puede cambiar y evolucionar. Se pueden crear naciones donde no

existían antes. Así es precisamente como llegan a surgir los Estados Nacionales modernos» (Woods, 2005, p. 46).

El reconocimiento del derecho de las naciones a la autodeterminación es una de las premisas fundamentales del punto de vista leninista sobre las naciones: «reconocer el derecho de las naciones a la autodeterminación es el eje central de la posición de Lenin sobre la cuestión nacional» (Woods, 2005, p. 54). Sin embargo, este reconocimiento no se enuncia en abstracto, de modo absoluto, como se haría dentro de una concepción esencialista pequeño-burguesa, sino respecto de unas circunstancias históricas determinadas: «de ninguna forma Lenin consideraba el derecho a la autodeterminación como una panacea, aplicable universalmente en todas las circunstancias» (Woods, 2005, p. 57). En general, puede decirse que «la cuestión nacional siempre está subordinada a los intereses generales del proletariado y la lucha de clases, y es necesario defender la autodeterminación exclusivamente cuando promueve la causa del proletariado y la lucha por el socialismo en un caso concreto» (Woods, 2005, p. 60). Las ideas de Lenin son muy claras al respecto:

Luchar contra todo nacionalismo y, en primer término, contra el nacionalismo ruso; reconocer no sólo la completa igualdad de derechos de todas las naciones en general, sino también la igualdad de derechos respecto a la edificación estatal, es decir, el derecho de las naciones a la autodeterminación, a la separación; y, al mismo tiempo y precisamente en interés del éxito en la lucha contra toda clase de nacionalismo de todas las naciones, propugnar la unidad de la lucha proletaria y de las organizaciones proletarias, su más íntima fusión en una comunidad internacional, a despecho de las tendencias burguesas al aislamiento nacional. Completa igualdad de derechos de las naciones; derecho de autodeterminación de las naciones; fusión de los obreros de todas las naciones; tal es el programa nacional que enseña a los obreros el marxismo, que enseña la experiencia del mundo entero y a la experiencia de Rusia. (Lenin, 2005 [1914], p. 376)

Estas palabras escritas en 1914 encuentran su reflejo en las amargas palabras del testamento de Lenin escrito en el año 1922, que reconocen el fracaso parcial de su programa sobre las naciones no rusas: «creo que soy muy culpable, ante los obreros de Rusia, por no haber intervenido con la suficiente energía y rigor en el famoso problema de la autonomía, llamado oficialmente, a lo que parece, problema de la unión

de las repúblicas socialistas soviéticas» (Lenin, 2000 [1922], p. 243). En las siguientes palabras de Lenin vemos a qué se refiere nuestro autor:

Por lo tanto, el internacionalismo por parte de la nación opresora, o así llamada «grande» debe consistir, no solo en el respecto a la igualdad formal de las naciones, sino también en una desigualdad que compense, por parte de la nación opresora, de la gran nación, la desigualdad que se manifiesta prácticamente en la vida. Quien no haya entendido esto no ha entendido tampoco la actitud verdaderamente proletaria en relación con el problema nacional: ha quedado, en el fondo, en el punto de vista pequeñoburgués y, por consiguiente, no puede dejar de caer a cada instante en el punto de vista de la burguesía. (Lenin, 2000 [1922], p. 246)

Estas ideas se materializan en una política lingüística hacia las naciones no rusas muy distinta de la que Stalin llevó a cabo después de la muerte de Lenin:

Es necesario introducir las reglas más rigurosas en cuanto al empleo de los idiomas nacionales en las repúblicas no rusas que forman parte de nuestra Unión, y verificar esas reglas con el máximo cuidado. No es dudoso que, con el pretexto de la unidad de los servicios ferroviarios, con el pretexto de la unidad fiscal, etc., surgirán entre nosotros, con nuestro aparato actual, una infinidad de abusos auténticamente rusos. Para luchar contra dichos abusos hace falta una inventiva muy especial, sin hablar ya de la especial sinceridad de los que emprenden esa lucha. Será necesario un código minucioso, y sólo los nacionales que habitan la república serán capaces de elaborarlo con algún éxito. (Lenin, 2000 [1922], p. 247)

En su penetrante estudio sobre la revolución rusa, L. Trotsky describió perfectamente el tipo de opresión nacional rusa al que se refería Lenin:

A medida que la revolución ganaba más ampliamente a las masas en la periferia, aparecía más claramente que la lengua oficial era allí la de las clases dominantes. El régimen de la democracia formal, debido a su libertad de prensa y reunión, daba lugar a que las nacionalidades oprimidas y atrasadas sintieran todavía más profundamente hasta qué punto estaban privadas de los medios más elementales de desarrollo cultural: escuelas, tribunales y funcionarios propios. (Trotsky 2007 [1932], p. 714)

El diagnóstico de Trotsky es perfectamente indicativo de una situación que se da todavía en muchos lugares del mundo (incluida España):

En realidad, la caída de la monarquía ponía por primera vez completamente de manifiesto, que no sólo los propietarios reaccionarios, sino también toda la burguesía liberal y, tras ella, toda la democracia pequeñoburguesa, con algunos líderes patriotas de la clase obrera, se manifestaban adversarios irreductibles de una verdadera igualdad de derechos nacionales, es decir, de la supresión de los privilegios de la nación dominante: todo su programa se reducía a una atenuación, a un refinamiento cultural y a un camuflaje democrático de la gran dominación rusa. (Trotsky 2007 [1932], p. 725)

Al describir el nacionalismo español y su concreción lingüística voy a tener muy presentes las ideas de Lenin y Trotsky que he citado en esta sección. Ello me permitirá adoptar un punto de vista crítico revolucionario, que es el único que puede contribuir a acabar con los procesos de dominio y opresión política e ideológica experimentados aún por las naciones diferentes de la española que conviven en el Estado español actual.

3. BREVE CARACTERIZACIÓN DEL NACIONALISMO ESPAÑOL

El nacionalismo español se caracteriza por una serie de ideas indiscutibles que están debajo del discurso relativo a la lengua común y la lengua propia y que afectan tanto a las concepciones como a las políticas lingüísticas de los diversos organismos e instituciones que toman parte en algún aspecto de la planificación lingüística del Estado español. Voy a enumerar dos de esos axiomas:

1. La nación española es indisoluble.
2. Solo en el pueblo español reside la soberanía.

Estas posiciones están expresadas de modo explícito en la Constitución de 1978 y no debemos olvidar que los partidos que se autodenominan no-nacionalistas en general defienden y no ponen en cuestión en ningún caso estos dos axiomas.

Constitución española de 1978

Artículo 1.

2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.

Artículo 2.

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

Este es el anverso del nacionalismo constitucional español. Sin embargo, este anverso tiene un reverso que es de carácter negacionista respecto de uno de los derechos fundamentales de las naciones: el derecho a la autodeterminación, cuya defensa es un postulado característico de la concepción marxista-leninista, tal como hemos visto en la sección anterior. Dicho reverso se concreta en estos dos axiomas:

1. No existen las naciones gallega, catalana y vasca como equiparables a la nación española. Por tanto, estas nacionalidades o regiones no tienen derecho a ejercer la autodeterminación.

2. Los catalanes, gallegos y vascos nunca podrán conformar una nación (o un pueblo) con los mismos derechos y competencias que la nación española.

Son muy reveladoras al respecto algunas de las palabras de la reciente sentencia del Tribunal Constitucional sobre el *Estatut* de Cataluña, que hacen valer en su sentido literal la expresión «indisoluble unidad» referida a la nación española: «La Nación española es el fundamento de la Constitución misma (art. 2 CE), el sujeto constituyente, y su “indisoluble unidad” no es un *flatus vocis*, sino la expresión de un designio inequívoco del constituyente, a saber, que no hay otra nación que la española» (p. 36). Todo ello lleva a este Tribunal a negar que Cataluña sea una nación equiparable a la nación española: «En suma, observado desde la perspectiva de la Constitución, Cataluña no sería nación en el sentido en que lo es España, sino nacionalidad con derecho a la autonomía» (p. 39).

Como la soberanía reside en el pueblo español exclusivamente, a los pueblos o naciones catalán, gallego y vasco se les niega la soberanía. Para ello es fundamental que a estas comunidades no se las reconozca como naciones o pueblos, sino como parte constituyente inalienable de una única nación o pueblo: el

español, que, según la Constitución, es indivisible. En consecuencia, el nacionalismo español constitucional oficial se fundamenta en la negación de que los catalanes, gallegos y vascos puedan constituir un pueblo o nación soberana. Es evidente que esta fundamentación negacionista es claramente lesiva de un derecho internacionalmente reconocido. La idea que parece razonable es que la definición de una nación no debería basarse en la suposición de que determinadas comunidades no son naciones o pueblos. Esta fundamentación, basada en la negación de un derecho, nunca podrá ser la base de una convivencia armónica y productiva; siempre será origen de problemas, conflictos y dificultades de todo tipo. Estos problemas se derivan de la opresión de una nación sobre otras y fueron reconocidos por el propio Lenin en su testamento político de la siguiente forma:

Yo he escrito, en mis obras sobre el problema nacional, que es en todo sentido vano formular en abstracto el problema del nacionalismo en general. Es indispensable distinguir entre el nacionalismo de la nación opresora y el de la nación oprimida [...]. En relación con el segundo nacionalismo, nosotros, los nacionales de una nación grande nos hacemos casi siempre culpables, a través de la historia, de una infinidad de coerciones, y aun llegamos a cometer una infinidad de violencias y de ultrajes, sin advertirlo. Sólo tengo que evocar mis recuerdos del Volga, sobre la forma en que se maltrata entre nosotros a la gente de otras nacionalidades. (Lenin, 2000 [1922], p. 245)

He aquí las confesiones de un revolucionario. Estas palabras de Lenin pueden aplicarse a muchos casos, entre ellos el de la nación española frente a otras naciones como la gallega, catalana o vasca. El nacionalismo español no solo no es capaz de reconocer las violencias e injusticias que denuncia Lenin, sino que ha desarrollado un discurso para ocultar, disimular o justificar esas violencias e injusticias. En el caso de la lengua española, la estrategia es muy sencilla: esta lengua ha sido y es superior a las demás lenguas con las que convive y, por tanto, no ha habido imposición alguna sino una especie de adaptación de la situación al elemento más ventajoso y más apto para el desarrollo de la sociedad, siguiendo una vergonzosa e ilegítima aplicación al desarrollo social del darwinismo biológico.

Para el nacionalismo lingüístico español, las lenguas distintas del castellano valen menos que este y, por tanto, su promoción y defensa constituyen un ata-

que directo al predominio absoluto de la lengua mejor y más ventajosa: la lengua española. Cualquier defensa o promoción de una nación distinta de la española es vista por el nacionalismo español como un ataque directo a la unidad de la nación española que, recordémoslo, se proclama indisoluble. Por tanto, igual que el reconocimiento del derecho de autodeterminación de las naciones catalana, gallega o vasca se conceptuaría como un ataque inadmisibile a la unidad de la nación española, el reconocimiento y promoción de la oficialidad efectiva y real (que implica la obligación de conocer la lengua, según la Constitución del 78) de una lengua nacional distinta del español se ve como un ataque y persecución al predominio absoluto de la lengua española y a la propia lengua española. Cuando la naturaleza de una nación y la oficialidad de una lengua se fundamentan esencialmente en la negación de derechos elementales a otras naciones y a otras lenguas, el resultado que se obtiene es este tipo de nacionalismo lingüístico excluyente de la nación grande, al que se refiere Lenin.

Si examinamos el texto constitucional, tomado como referencia inexcusable por las clases dirigentes burguesas del Estado español, veremos que se basa en una idea absurda e incoherente. Esta idea consiste en mantener que España es una especie de nación de naciones, lo cual se fundamentó en su momento en el sinsentido de «considerar que una nación podía albergar en su seno a otra» (Bastida Freixedo, 2007, p. 125), cosa bastante difícil de justificar y racionalizar políticamente de forma coherente, tal como muestra el autor citado (Bastida Freixedo, 2007, pp. 124-131). En cuanto al término de *nacionalidad* utilizado en la Constitución, está claro que no fue más que un apaño terminológico para evitar dar cuenta de la cuestión de la autodeterminación:

El nuevo significado de *nacionalidad* nació —criticado por unos y por otros— para salir de un paso difícil; pero su uso no está asegurado en la forma de plural como referencia a las *nacionalidades* que forman España, y lo está muchísimo menos en el singular, referido a una *nacionalidad* concreta. (Pascual y Pascual, 2000, p. 216)

Respecto de la necesidad terminológica de introducir este término en la Constitución estos autores son muy claros:

Si nos avenimos a explicar la realidad del uso a través de la realidad del diccionario, con éste en la mano, no hubiera habido problema en utilizar el término nación para designar los territorios autónomos que se han creado en España, a partir de la última Constitución. (Pascual y Pascual, 2000, p. 208)

Estos autores recogen opiniones que van en el mismo sentido, como la siguiente (Pascual y Pascual, 2000, p. 209, n.º 28):

Los redactores de la Constitución hubieran podido utilizar la palabra nación, ateniéndose a una de las acepciones que de ella da el mismo diccionario de la Academia: «Conjunto de personas de un mismo origen étnico y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común». Pero prefirieron utilizar una palabra prácticamente sinónima, nacionalidad, sin duda para evitar las reacciones apasionadas que pudiera suscitar el uso de una palabra mitificada en la era de los nacionalismos. (J. M. Jover, El País, 30.05.1998, *Babelia*, p. 14)

Es curiosa esta «explicación» de por qué se evitó el término *nación* en la Constitución, cuando precisamente se utiliza en su artículo segundo y además calificada nada menos que por el adjetivo *indisoluble*. Se evita el uso de *nación*, no por sus connotaciones míticas —porque se usa para el caso de la nación española, cosa que pocos critican—, sino para evitar cualquier reconocimiento al derecho de la autodeterminación de una nación que no sea la española, que es insoluble, lo que cierra el paso al reconocimiento como nación de cualquier comunidad histórico-cultural-idiomática *dentro* de su seno.

He aquí el carácter ideológicamente opresivo del nacionalismo de una nación grande sobre otras naciones más pequeñas, que ya nos explicó Lenin de forma contundente.

4. EL NACIONALISMO LINGÜÍSTICO ESPAÑOL

En consonancia con los dos postulados fundamentales del nacionalismo negacionista constitucional, obtenemos, cuando nos remitimos al ámbito lingüísti-

co, un postulado fundamental que tiene que ver con las esencias del nacionalismo y que se puede denominar nacionalismo lingüístico español o españolismo lingüístico, como propone M. Rodríguez Alonso (2004)². Este nacionalismo lingüístico, que no es más que una versión particular de un fenómeno que puede denominarse *lingüismo* o *racismo lingüístico* (García Negro [ed.] 2009) se fundamenta en la justificación de una violencia lingüística generalizada y continuada a lo largo del tiempo: la imposición de una única lengua en todo el territorio del Estado a costa de las demás lenguas de las naciones incluidas en dicho territorio. He aquí una definición suficientemente clara del racismo lingüístico:

Falamos á mantenta de racismo lingüístico, por nos referir sen paliativos á estratexia de exclusión da lingua galega, sobre a base do imperio da lingua oficial do Estado, o español, isto é, o imperio da globalización a escala española, que, submiso perante o inglés como lingua do Amo Universal, quere exercer o seu dominio monocrático sobre as linguas inferiores, as que *sobran* no panorama uniformista e uniformizador: o galego, o basco, o catalán. (García Negro, 2009, p. 11)

La Constitución de 1978 sienta las bases legales para la justificación del nacionalismo lingüístico español. El artículo 3 de la Constitución española establece lo siguiente:

Artículo 3

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

² Este libro es una exposición muy detallada del desarrollo de la ideología del nacionalismo lingüístico español desde las ideas de Menéndez Pidal hasta las de G. Salvador o J. R. Lodaes pasando por Amado Alonso, Américo Castro o Sánchez Albornoz. El lector encontrará en sus páginas una exposición mucho más detenida de este españolismo lingüístico que la que se puede hacer en el marco del presente artículo.

En el primer apartado del artículo 3 se selecciona una lengua como la oficial del Estado. Dado que el artículo 2 establece la indisoluble unidad de la nación española, queda entonces establecida la siguiente relación:

UNIDAD INDISOLUBLE DE LA NACIÓN ESPAÑOLA ⇔ LENGUA
ESPAÑOLA COMO COMPONENTE LINGÜÍSTICO DE LA INDISOLU-
BILIDAD NACIONAL

Podemos ahora aportar una descripción sucinta y quintaesenciada del nacionalismo lingüístico español. En ella se pone de manifiesto que, para ocultar su carácter esencialmente nacionalista, esta ideología se basa en el falso postulado de que la lengua española tiene unas cualidades intrínsecas que han ocasionado su expansión y generalización, de donde se deduce que no ha habido imposición del español, sino simplemente predominio de esa lengua por su carácter intrínsecamente superior a las demás lenguas con las que ha convivido y convive.

Definición de nacionalismo lingüístico español

Ideología según la cual el español es una lengua superior a los demás idiomas con los que convive o ha convivido. En esa superioridad radica la razón de su imparable expansión tanto dentro de la Península Ibérica como allende los mares. Según esta ideología, el castellano fue visto desde el principio, por razón de esa superioridad, como una lengua especialmente ventajosa para la comunicación y el entendimiento mutuo así como para todo tipo de actividades jurídicas, políticas y económicas. Todo ello supuso su adopción libre y muchas veces entusiasta como lengua común en España por parte de las comunidades que reconocen como propia una lengua diferente del español.

Esta breve caracterización es suficiente para dar sentido y entender muchos discursos típicos de este nacionalismo que aparecen en numerosas publicaciones e intervenciones orales en la España actual y que, en general, pocos se atreven a considerar como discursos nacionalistas, precisamente por esa maniobra de ocultación a que acabo de hacer referencia.

De este postulado esencial se derivan otras ideas secundarias que sirven para desarrollar un tipo de discurso muy trabado y coherente y que son tan falsas como la idea matriz de la superioridad de la lengua española. Voy ahora a enumerar y comentar críticamente algunas de esas ideas falsas en torno a las que se

articulan los discursos del nacionalismo lingüístico español actual, que constituyen un corpus perfectamente estructurado y planificado intencionalmente y basado en una serie de manipulaciones y falsificaciones claramente evidentes para cualquier investigador serio de las lenguas.

Axiomas indiscutibles del nacionalismo lingüístico español

1. Mito del abolengo documental del español

Las Glosas Emilianenses están entre los primeros testimonios del castellano. El castellano es la primera lengua romance que se pone por escrito.

Es absolutamente necesario presentar la lengua nacional como la primera que se pone por escrito, dado que el medio escrito da una autoridad y prestigio a una variedad lingüística, que se consideran imprescindibles para justificar históricamente la preeminencia de esa lengua nacional. He aquí tres citas reveladoras al respecto:

A. El castellano, *cuyos primeros balbucesos* aparecen en las Glosas Emilianenses, en torno a los siglos X y XI, *es el idioma común* de una veintena de naciones. Forma nuestro patrimonio cultural más extenso y constituye *nuestra auténtica patria espiritual*. (VV.AA., 1999, p. 9; cursivas de JCMC)

B. Su trabajo [el del glosador] le ha valido una sonora recompensa, pues los siglos quisieron conservarlo hasta llegar a nosotros como EL PRIMER TESTIMONIO ESCRITO EN LENGUA CASTELLANA: las *Glosas Emilianenses*. (Lozano, 2005, 78; cursiva de Lozano, versalitas de JCMC)

C. *Nuestra lengua escrita se alumbró en San Millán de la Cogolla*. [...] Los inicios del «castellano» surgen del valle de San Millán. (Lamela, 2008, p. 48; cursivas de JCMC)

D. Pocos casos hay en la historia de la humanidad en que un grupo tan reducido de palabras haya producido semejante torrente de saber y de cultura. Y esto ha sucedido en San Millán de la Cogolla. (Nieto Viguera, 2007, p. 87)

El texto A asocia directamente las glosas con el castellano, con el concepto de lengua común que, como vamos a ver, es un concepto fundamental del nacionalismo lingüístico español, y con el concepto de *patria espiritual*, típico de un

nacionalismo romántico decimonónico. Fijémonos en esta asociación claramente nacionalista:

CASTELLANO ⇔ LENGUA COMÚN ⇔ PATRIA ESPIRITUAL

El texto B enuncia directamente la falsedad de que se trata del primer texto escrito en lengua castellana. El texto C extrapola la atestiguación escrita enunciada en la primera oración al nacimiento de la lengua, lo cual es claramente ilegítimo: los primeros testimonios escritos de una lengua no son los primeros pasos de esa lengua. El texto D es simplemente una exaltación propagandística realmente grotesca de las Glosas.

En todos los casos se produce una manipulación de la historia lingüística dado que, según la opinión de algunos expertos de solvencia científica reconocida como Ramón Menéndez Pidal o Rafael Lapesa, las Glosas Emilianenses no están redactadas en castellano sino en navarro-aragonés. Es un pequeño inconveniente que no parece presentar mayores problemas para quienes manipulan la historia en aras de la defensa de su nacionalismo lingüístico.

2. Mito de las virtudes del castellano primitivo

El castellano era una lengua más fácil de aprender, más regular, más accesible. Las cinco vocales del castellano moderno han facilitado enormemente su extensión. Esta idea aparece en los escritos de Menéndez Pidal, lo cual, dada la innegable autoridad científica de este autor, ha hecho que estas ideas sigan siendo enunciadas hoy en día sin el menor pudor incluso por parte de académicos, filólogos y lingüistas:

E. En otras ocasiones Castilla no sigue un rumbo lingüístico diverso de los otros territorios vecinos, pero observamos que en ella la evolución está más adelantada. [...] Castilla muestra un gusto acústico más certero, escogiendo desde muy temprano, y con más decidida iniciativa, las formas más eufónicas. (Menéndez Pidal, 1950, p. 486)

F. El dialecto castellano representa en todas esas características una nota diferencial frente a los demás dialectos de España, como una fuerza rebelde y discordante que surge en la Cantabria y regiones circunvecinas. (Menéndez Pidal, 1950, p. 487)

G. Ciertos países muestran una orientación espontánea hacia la estabilización más decididamente que otros. Castilla se adelanta a todos los dialectos hermanos. (Menéndez Pidal, 1950, p. 529)

En el texto E se caracteriza la evolución del castellano como más adelantada y regida por un gusto acústico certero y eufónico. Estos conceptos no forman parte de la ciencia fonética moderna y se remiten a una visión intuicionista y romántica de esta disciplina lingüística. El texto F hace referencia al carácter rebelde y renovador del castellano y en el texto G se vuelve a insistir en el adelantamiento lingüístico de Castilla y en una supuesta orientación espontánea hacia la estabilización.

Estas ideas siguen teniendo eco en los escritos del nacionalismo lingüístico español actual. He aquí un ejemplo revelador.

Visto con nuestros ojos de hoy, resulta difícil entender lo que significó ese temprano patrón que otorgó certezas a los hablantes, pero resultó crucial en un momento en que alrededor de él muchas evoluciones de las lenguas vulgares titubeaban. Cuando los guerreros de la vieja Castilla van ganando nuevas tierras, esa koiné resulta crucial como instrumento de comunicación. (Lozano, 2005, p. 81)

El castellano otorgó certezas frente a los titubeos de las demás variedades romances. He aquí una interpretación de la superioridad del castellano basada en un nefando e injustificado darwinismo social. El castellano, lleno de certezas, era la lengua llamada a generalizarse en toda España y a convertirse en la lengua nacional porque desde el principio era la lengua más apta. Esto es lo que mantiene también Ángel López García (2009):

Este modelo era el romance protector simplificado de los vascones. Y es que si bien se mira, tenía muchas ventajas. Dadas las especiales características de su nacimiento, como segunda lengua carecía de la enorme variación y de las numerosas irregularidades sintácticas y morfológicas que dificultaban el aprendizaje de las demás variedades románicas. (López García, 2009, p. 61)

Encontramos ecos claros de la exaltación lingüística de Menéndez Pidal en el siguiente extracto de la misma obra:

Este romance protector en el que la lengua vasca ha dejado sus marcas indelebles representa una solución audaz. (López García, 2009, p. 58)

Lo que postula este lingüista es que el español, anterior al castellano, surgió de la acomodación del vasco al latín:

Entre el siglo VII y el siglo XII, el vasco se acomodó al latín y el resultado fue el español. (López García, 2009, p. 88)

Según esto, el español es una especie de lengua mixta que surgió del contacto entre el vasco y el latín.

Por otra parte, las otras lenguas, aunque desarrollaran formas koinéticas, eran más complicadas:

Este catalán koinético, que se desarrolla en muchas ciudades y aldeas reconquistadas, representaba una transición hacia las variedades romances del centro de la península, aunque no pueda decirse que fuese un idioma simplificado por gentes que habían intentado aprender latín desde otro mundo lingüístico. (López García, 2009, p. 78)

3. Mito de la conversión del castellano en español

Con el correr de los tiempos el dialecto local castellano se ha convertido en un idioma cualitativamente superior, ha pasado de ser dialecto a ser lengua, ha pasado de castellano a español.

Algunos de esos hablantes bilingües son quienes proponen, al referirse al idioma nacional español, volver a la denominación más antigua que tuvo la lengua, *castellano*, entendido como «Lengua de Castilla». Peligrosa trampa político-lingüística, para igualar los diferentes idiomas o lenguas autóctonas y ponerlas en el mismo nivel que el del idioma nacional común, lo cual no es razonable. (Lamela, 2008, p. 69)

Otro autor opina que el español es anterior al castellano:

Se dice que el *castellano se volvió español*, cuando lo que sucedió fue lo contrario, que *el español se volvió castellano*. Dicho de otra manera: la lengua española nació como romance protector simplificado en los límites del territorio vascohablante, y sólo más tarde fue castellanizada. (López García, 2009, p. 59)

Esto le sirve a este lingüista para afirmar que, desde el principio, el español nació con vocación inequívoca de lengua de comunicación, de koiné, de lengua común.

Los que copiaron este modelo en España ordenaron hacer lo mismo con el español, sin advertir que su expansión medieval y renacentista se había producido en calidad DE LENGUA COMÚN NO IMPUESTA. (López García, 2009, p. 68, versalitas de JCMC)

Puede apreciarse con toda claridad en estas citas que estamos ante la construcción ideológica de un concepto nacionalista de lengua española basada en una metamorfosis de un simple dialecto o habla en una lengua común que supuestamente trasciende los localismos y regionalismos particularistas.

Desde el punto de vista lingüístico, los idiomas se transforman con el tiempo por convergencia (mezcla de lenguas) o divergencia (cambios independientes de una comunidad lingüística respecto de otra cuando se separan o aíslan), pero esto no las hace adquirir un *status* lingüístico de naturaleza cualitativamente diferente. El castellano medieval se transformó en castellano moderno y luego en castellano contemporáneo. De esta forma, la manera de hablar en Madrid, Valladolid, Burgos o Salamanca es continuación de las variedades castellanas urbanas tradicionales cuya naturaleza lingüística es exactamente la misma que la que tenían aquellas hablas locales o regionales. Lo que ha cambiado no es la lengua natural, sino la idea de que hay una lengua española común o general de la que esas hablas o dialectos son variedades vulgares. El concepto de lengua española general, común omnicomprendiva y modélica, que se usa en estos casos es político e ideológico, es un invento del nacionalismo lingüístico español. Por supuesto, también lo son los conceptos de lengua catalana, gallega o vasca. Lo cual indica que los pueblos que hablan estas lenguas tienen una conciencia lingüística de ser nación, igual que los españoles. La diferencia es que los nacionalistas españoles piensan que su propia lengua, el español, es la única y exclusiva lengua común de posible entendimiento, como veremos a continuación. Ello indica que el grado de nacionalismo lingüístico español es mucho mayor que el de otros nacionalismos lingüísticos.

4. Mito de la dialectalización del castellano moderno

Al convertirse en español, el castellano moderno ha pasado a ser un dialecto de la lengua española.

Por supuesto, el «castellano» también es una lengua española, tristemente ya desaparecida al haber sido sustituida, a lo largo de los tiempos, de manera total y absoluta, por el idioma nacional, el «español» [...] Ha sido una renuncia que no se ha sabido valorar y agradecer todavía a los castellano-hablantes y a sus respectivos territorios. (Lamela, 2008, p. 69-70)

Del mito anterior surge este otro mito, que no solo no tiene justificación lingüística alguna, sino que además supone una manipulación ideológica manifiesta que, por desgracia, es asumida de buen grado por muchos lingüistas. Se dice que el castellano, el andaluz o el canario son dialectos del español. Pero si por español entendemos esa lengua normalizada y estandarizada oficialmente sancionada y común, entonces la idea es claramente falsa. Las diversas variedades castellanas, andaluzas o canarias no proceden ni tampoco son variaciones del español estándar que podemos comprobar en los medios de comunicación del Estado español. Son variedades que proceden directamente de un conjunto de variedades castellanas desde la Edad Media hasta nuestros días mediante una serie de cambios lingüísticos diacrónicos. Sobre la base de algunas variedades urbanas del castellano (Toledo, Burgos, Madrid) se estableció una lengua artificial y artificiosa, el español estándar peninsular, que procede de una elaboración culta y literaria del castellano vulgar. Este español es el que se propone como modelo lingüístico de prestigio, el que se usa las más de las veces en la lengua escrita tanto administrativa como literaria, el que se enseña en las escuelas y el que se utiliza para enseñar español a los extranjeros. Pero ni el castellano vulgar moderno, ni el andaluz, ni el canario son variedades o realizaciones vulgares de este español estándar; es justamente al revés, el español estándar es una variedad culta del castellano moderno. Por ello se da justamente lo contrario: el español es un dialecto o variedad del castellano. Ahora bien, esto no puede ser admitido por el nacionalismo lingüístico español, ya que presenta su lengua como un idioma que excede los localismos y regionalismos y que adquiere el estatus de

lengua común o de compromiso. Es decir, si presentamos el español estándar como lo que es, como una variedad culta o elaborada del castellano, queda inmediatamente de manifiesto que la posición de este español como lengua estándar, oficial y común se debe a una imposición de un localismo lingüístico determinado sobre todo un territorio considerado integrante inalienablemente de la nación española (es decir, el territorio español). Pero esta idea es incompatible con la ideología nacionalista que se fundamenta en la indisoluble unidad de la nación española, en la visión de que el castellano es el exponente lingüístico de dicha indisolubilidad y en la convicción de que esta lengua es definitiva en sí misma de una españolidad no impuesta, sino natural e imprescindible para la convivencia y la paz. La idea de que el español no es más que una variedad culta del castellano central pone de manifiesto que tal unidad indisoluble y tal esencialidad se derivan de una imposición y no de ningún proceso natural de construcción histórica de una nación, dado que la variedad castellana ha sido impuesta como la única prestigiosa, la única unificadora, la única común y la única entendible, tal como vamos a ver al comentar el siguiente mito.

5. Mito del español como lengua común

El español es la lengua común en España porque es la única lengua que conocen todos los ciudadanos del Estado español, que conviven armónicamente gracias a que es lengua común.

La razón por la que el español es oficialmente el idioma constitucional —a pesar de que se le denomine «castellano»— es por ser la lengua común de todo el territorio nacional, la que conocen todos los españoles, y no por razones políticas impositivas de ningún tipo [...] El idioma español ha sido aceptado y adoptado en toda España como lengua común de convivencia desde la época medieval... (Lamela, 2008, pp. 129-130)

Pero la ideología nacionalista española va más allá todavía. El español no solo es la lengua más conocida y común, sino que además tiene una propiedad extraordinaria, casi mágica: se trata de la única lengua en la que todos los españoles pueden comunicarse o entenderse.

En efecto, el español o castellano, como queramos llamarlo, se habla en toda España, incluidas las comunidades bilingües, donde además de ser la lengua oficial del Estado —su aspecto más formal—, es la lengua común de todos los españoles y *la única en la que todos pueden comunicarse* y cuyo conocimiento por parte de todos los ciudadanos residentes en las Comunidades bilingües les permite, en la actualidad, la posibilidad de competir con grandes ventajas en el área más extensa de las Comunidades castellanohablantes, precisamente por ser bilingües. (Herrerias, 2006, p. 376; cursivas de JCMC)

Que el castellano, en sus muchas variedades, es la lengua más utilizada y generalizada de España no se puede poner en duda. Ahora bien, este hecho de la generalización absoluta del español es aprovechado por la ideología del nacionalismo lingüístico español para introducir más o menos subrepticamente la idea de que los españoles nos entendemos o podemos comunicarnos exclusivamente gracias al castellano, porque es la única lengua comprensible por todos. Esto es lo que dice exactamente Herrerias en la cita anterior. Y esto no es una idea aislada; está muy extendida en los medios de comunicación la convicción de que gracias al español podemos entendernos todos los ciudadanos de España y de que la promoción de otras lenguas de España distintas del castellano contribuirá de forma importante a la falta de entendimiento y de cooperación entre los ciudadanos españoles. Como muestra de lo que digo, he aquí glosado un conjunto de comentarios sobre la reciente aprobación de un reglamento que permite usar las diversas lenguas de España en el Senado:

Qué atrevimiento, mancillar la patricia Alta Cámara permitiendo en ella el chapurreo de las bárbaras fablas vernáculas. Casi todos a una, los columneros diestros se levantan contra semejante afrenta a la Lengua Única. «La cámara de los horrores», titula Martín Ferrand en ABC su versión del apocalipsis filológico. Asústense: «A partir de una iniciativa de ERC que, en servicio al PSC, arropó con entusiasmo el PSOE, el Senado puede convertirse en un remedo de la torre de Babel de que nos habla el Génesis. Como en Babilonia, podremos asistir a la confusión de las lenguas».

En la misma hojarasca impresa, Ignacio Camacho aportaba su bilis hasta rellenar la taza y media reglamentaria: «El resultado es un ridículo cantonalista que diluye la idea de una nación unida para sustituirla por el dispositivo simbólico —las “sensaciones” perceptivas tan gratas al zapaterismo— de una ficticia pluralidad confederal». ¿Que qué

quiere decir lo del dispositivo simbólico? No estoy seguro, pero el autodenominado filósofo Agapito Maestre lo tradujo en Libertad Digital como burdel. Vean: «Mantengo que la aprobación de ese reglamento impositivo del Senado es una cosa de chulos, proxenetas y alcahuetas. La imposición de esas lenguas es una forma de prostituir las». Y por lo que parece, es a ellas a las que les toca poner la cama. (Blog de Javier Vizcaíno <http://blogs.publico.es/trama-mediatica/2010/05/01/el-senado-de-babel/>)

En la idea de que el español es la única lengua en la que todos los ciudadanos pueden entenderse o comunicarse se adivina una serie de manipulaciones que van en contra de algunos hechos lingüísticos perfectamente establecidos, tales como los siguientes:

- La inter-comprensión es posible cuando se hablan lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística y al mismo grupo y subgrupo.

- La inter-comprensión se ve facilitada y aumentada cuando, además, esas lenguas han estado en contacto prolongado durante siglos y han experimentado una serie de procesos lingüísticos muy comunes de acomodación.

- Los hablantes de una lengua mantienen durante toda su vida la capacidad de entender formas de hablar que no son la suya y estas formas de hablar son próximas en mayor o menor grado a la que tienen estos hablantes.

- Existe el fenómeno, ampliamente atestiguado, de la acomodación o adaptación lingüística en la que hablantes de dos lenguas o variedades lingüísticas diferentes acomodan o ajustan su modo de hablar para posibilitar un entendimiento mutuo.

Una vez que tenemos en cuenta estos mecanismos bien atestiguados y comprobados en el comportamiento lingüístico de los hablantes, podemos comprender perfectamente que lenguas como el gallego, el asturiano y el catalán cumplen todos estos requisitos o características enunciados y, por tanto, son claramente válidas como lenguas de entendimiento común *en todo el ámbito español*.

Supongamos que un castellano no sabe nada de gallego y un gallego no sabe nada de castellano. Las dos lenguas están lo suficientemente próximas como para posibilitar un entendimiento entre esos dos hablantes. Si el castellano es válido para hacerse entender en Galicia por parte de los gallegohablantes, entonces hay que deducir que el gallego es también igualmente válido para hacerse entender en Madrid por los castellanohablantes. Estas dos lenguas posibilitan la

inter-comprensión mutua con los ajustes de acomodación pertinentes. Esta situación en la que un gallegohablante no sabe hablar castellano pero lo entiende es hoy por hoy prácticamente inexistente, pero no hay que olvidar que hace doscientos o trescientos años era una situación mucho más generalizada. Lo mismo puede decirse de los catalanohablantes o asturiano-hablantes.

Dicho de otra manera: es totalmente falso que del hecho de que el castellano sea la lengua más extendida se derive el hecho de que es la única lengua en la que se pueden entender o comunicar los ciudadanos españoles. Solo es un axioma indiscutible para el nacionalismo lingüístico español.

Para entender esto más cabalmente conviene darse cuenta de la siguiente realidad. Los canarios, andaluces, vallisoletanos, cántabros, cubanos, uruguayos, argentinos, mexicanos o colombianos no se entienden entre sí porque hablen igual —es evidente que no hablan igual— sino porque las variedades que hablan son muy parecidas o próximas por más que presenten importantes diferencias en los ámbitos fonético, léxico, morfológico, sintáctico y semántico. Siempre que intentemos entendernos con alguien que habla una variedad diferente de la nuestra, tenemos que hacer un esfuerzo de acomodación y de acercamiento lingüístico para el que, en consonancia con lo dicho antes, estamos perfectamente preparados. El hablante de una lengua está preparado por la naturaleza de su conocimiento lingüístico para entender formas de hablar diferentes de la suya. Es muy posible que para entender a un argentino o boliviano haya que hacer en algunos aspectos un esfuerzo mayor que para entender de modo natural y más o menos espontáneo a un gallegohablante. La razón es que el gallego y el castellano han estado en contacto durante siglos y han desarrollado una afinidad geográfica añadida a su afinidad genética. Sin embargo, el hablante boliviano está en muchos casos influido por una lengua como el quechua o el aymara, que provoca la existencia de palabras, giros o calcos de estas lenguas que pueden hacer que el esfuerzo que tengamos que realizar para entender a un hispanohablante peruano pueda ser mayor que el que tenemos que realizar para entender a un gallegohablante.

En resumidas cuentas, el gallego, el asturiano y el catalán son lenguas comprensibles e inteligibles para los hispanohablantes. Por ello, no es cierto que el español sea la única lengua en la que se pueden entender los ciudadanos de España.

6. Mito del español global

Para el nacionalismo lingüístico español, el castellano no solo se transformó en el español como lengua común de España sino que se ha convertido en la actualidad en una lengua superior de carácter internacional, que rivaliza con otras lenguas globales como el inglés o el francés.

Ya he razonado que las lenguas locales no se transforman, lingüísticamente hablando, en lenguas nacionales, por lo que debería quedar claro que las lenguas nacionales no se transforman en lenguas internacionales o globales desde el punto de vista lingüístico. El hecho de que una lengua se use internacionalmente no le da ninguna característica gramatical cualitativamente superior. El inglés es una lengua gramaticalmente equivalente al asturiano. Normalmente, cuando se habla de inglés o español como lengua internacional se está pensando en el inglés o español estándar, el que se enseña a los extranjeros. Pero ¿es cierto que todos esos millones y millones de hablantes que se asignan a esas lenguas internacionales o globales hablan esa lengua estándar? La respuesta es un rotundo ¡No! En Inglaterra, por ejemplo, no se habla inglés estándar, sino un conjunto de variedades lingüísticas diferentes. En general, los nativos de una lengua no hablan habitualmente el estándar y cuando lo hablan lo hacen a partir de una mezcla más o menos intensa con su dialecto local. Hay que tener en cuenta, además, que el inglés y el español tienen muchas variedades como lengua nativa o primera. Los extranjeros intentan hablar ese estándar que les han enseñando y han intentado aprender, pero, de nuevo, esa habla está mezclada en mayor o menor medida con las peculiaridades de su lengua o lenguas nativas. Solo una selecta minoría es capaz de hablar fluidamente y sin ningún tipo de mezcla con su lengua nativa ese inglés o español estándar que les han enseñado. Por tanto, en ningún caso es cierto que el inglés o español estándar son hablados por millones y millones de personas, en todo caso, solo se podría decir que son entendidos, no hablados. Por consiguiente, una lengua global o internacional es un conjunto de variedades nativas complementado por un conjunto aún mayor de variedades individuales no nativas que, como acabo de razonar, presentan una variación aún mayor que las variedades nativas, debido a que no todos han llegado a un dominio total de esa lengua segunda aprendida, y presentan casi tantas peculiaridades como personas hay que hablan inglés como

lengua segunda. Desde este punto de vista, el asturiano, el gallego y el catalán son lenguas mucho más cohesionadas y homogéneas que el español o el inglés, por razones obvias. Las lenguas globales son idiomas enormemente fragmentados y variables. Claro que siempre nos podemos fijar en la lengua estándar escrita, que es invariable y homogénea. Por ello, podríamos decir que las lenguas globales lo son solo sobre el papel, no en la realidad lingüística cotidiana natural.

A modo de resumen de lo explicado hasta ahora, enumeremos los elementos esenciales del nacionalismo lingüístico español referidos a la lengua española misma:

Axiomas del nacionalismo lingüístico español

- La Nación española está asociada de forma intrínseca e indiscutible a la lengua castellana como lengua común, que se convierte por ello en española o en la lengua española por antonomasia.

- La lengua española garantiza y preserva la unidad de la nación española.

- La lengua española es la única en la que todos los ciudadanos españoles pueden entenderse y comunicarse.

- El castellano nunca se ha impuesto y, cuando se intentó imponer, ello fue poco operativo, pues ya era la lengua común.

- Toda acción de promoción y afianzamiento del castellano es legítima y necesaria, porque es la lengua común, la lengua nacional.

- Ninguna acción a favor del castellano es impositiva, ni vulnera derecho alguno.

Vemos que la instauración de la lengua española como lengua nacional común generalizada se produce de forma simultánea y consustancial a la propia construcción de la nación española, de la que es signo de identidad lingüística indiscutible e irrenunciable. Por tanto, no hay imposición, simplemente hay construcción nacional y la correspondiente construcción lingüística nacional. Por todo ello, la promoción del castellano solo puede ir dirigida al afianzamiento y a la sustanciación de la unidad y la esencia de la nación española, que tiene derecho a auto-determinarse, es decir, a ejercer su personalidad y su poder de decisión cuando se vea en peligro ese afianzamiento y solidificación.

Las demás lenguas de España se encuentran en una posición completamente diferente para este nacionalismo españolista. Ocupan un lugar periférico, folclórico y casi anecdótico. Eso explica las siguientes ideas, que se contraponen claramente a las enumeradas para la lengua española. Veámoslas:

El nacionalismo lingüístico español y las otras lenguas de España

- Las demás lenguas son menos entendibles que el castellano.
- Las demás lenguas están menos unificadas y están más dialectalizadas que el castellano.
- Las demás lenguas son menos útiles.
- Las demás lenguas limitan, empobrecen y aíslan a las personas.
- No conocer estas lenguas no es un déficit importante. En todo caso, es un lujo caprichoso prescindible aprenderlas y usarlas.
- Las acciones de promoción de las lenguas diferentes del castellano son siempre impositivas y suponen un atropello de los derechos individuales y un ataque directo e intolerable a la lengua común.
- La promoción de las lenguas diferentes del castellano es ilegítima, innecesaria, excluyente, particularista y pretende socavar la lengua común.
- La obligación de conocer esas lenguas es intrínsecamente reprobable y constituye un atropello intolerable.
- El español está siendo sometido a un proceso de persecución y agresión en las Comunidades Autónomas con lengua propia distinta del castellano.

Estas nueve características se derivan de la posición aneja y periférica que ocupan las lenguas diferentes del castellano en el nacionalismo lingüístico español.

La primera característica ha sido ya comentada antes: el catalán, gallego y asturiano son menos comprensibles para la mayoría de los ciudadanos que el español. La segunda de las características se puede apreciar cuando los nacionalistas españoles aceptan de buen grado *catalán-valenciano-balear* para referirse al catalán pero nunca aceptarían *castellano-andaluz-canario-murciano-extremeño* para referirse al español peninsular. La tercera idea se deriva de las anteriores y sirve para atacar a las lenguas diferentes del castellano por motivos utilitaristas. La idea cuarta se basa también en las anteriores y es manifestada con explicitud

en muchas ocasiones, tal como veremos a continuación. De ella se derivan el resto de las ideas, según las cuales no es importante conocer las lenguas diferentes del castellano y, por tanto, su promoción es innecesaria, ilegítima y supone una imposición empobrecedora y retrógrada. Vamos a ver unos textos que ilustran estas convicciones del nacionalismo lingüístico español:

Aprender y usar la lengua local, considerarla *lengua propia* en exclusiva implica negar que a lo largo de los siglos el castellano también ha formado parte de su cultura. Así SE CIERRA LA PUERTA del bilingüismo [...] y SE FACILITA LA EXCLUSIÓN de los otros [...] los que no hablan la *lengua propia*. (Lozano, 2005, p. 167; cursivas de Lozano, versalitas de JCMC)

Como la lengua no castellana es local y además es no entendible, tal como hemos visto antes, es lógico que considerarla propia en exclusiva sea un acto de exclusión y de cerrazón porque, por lo visto, además de ser incomprensible, es no-aprendible por los demás. Además, hay que observar que se juzga que excluir la lengua común del ámbito propio implica negar que el castellano haya formado parte de su cultura. Lo que habría que preguntarse también, a tenor de este razonamiento, es si negar o excluir el catalán como lengua propia por parte de los castellanohablantes supone también negar que Cataluña sea parte de la cultura española, como, según se deduce de este razonamiento, tendrían que opinar los que no hablan esa lengua propia.

En el siguiente pasaje se pone de manifiesto de nuevo el carácter supuestamente discriminatorio de la promoción de la lengua propia de una determinada comunidad:

Si es cierto que el aprendizaje de la lengua autonómica puede favorecer la integración dentro de la sociedad, no lo es menos que puede ser también un *factor de discriminación* que dificulte el éxito escolar del alumno en esa Comunidad y, por consiguiente, el éxito social, tanto dentro de esa Comunidad como fuera de ella. (Herreras, 2006, pp. 364-365; cursivas de JCMC)

El carácter menos útil, menos entendible y menos importante de la lengua propia puede dificultar el éxito escolar del alumno. Sin embargo, este razonamiento es

sorprendente dicho por un investigador, ya que durante varios siglos se ha venido escolarizando en España a miles de estudiantes en castellano, aunque su lengua nativa fuera el gallego, el vasco o el catalán y, sin embargo, ello no ha hecho que en Cataluña, Galicia y el País Vasco haya una tasa de fracasados escolares mayor que en otras comunidades monolingües: que se sepa, el conjunto de intelectuales, políticos, escritores, académicos, científicos de esas comunidades es del todo equiparable, si no mayor, que el de las comunidades castellanohablantes monolingües. ¿Ha habido menos éxito social tanto dentro de cada una de esas comunidades como fuera de ellas en los individuos que no teniendo como nativa la lengua castellana han sido escolarizados de modo impositivo en castellano durante varios siglos? No he hecho el estudio pertinente, pero mi impresión es que la única respuesta razonable a esa pregunta es ¡No! Ha habido grandes escritores en castellano cuya lengua nativa no ha sido el castellano desde hace mucho tiempo, por ejemplo.

El siguiente texto continúa el anterior y es un colofón de él perfectamente coherente con la ideología del nacionalismo lingüístico español en la que la enseñanza en lengua propia es siempre una imposición y la enseñanza en la lengua común es siempre una obligación:

Por todo ello pensamos que *imponer*, en la actualidad, una *enseñanza monolingüe* en lengua autonómica en las Comunidades bilingües supondría un engaño, además de un retroceso y una contradicción. (Herreras, 2006, p. 374; cursivas de JCMC)

Este autor además mantiene que el monolingüismo en la lengua dominante, la lengua común, es enriquecedor y universalista y el monolingüismo en la lengua propia es reductor y localista:

Es cierto que IMPONER UNA ENSEÑANZA MONOLINGÜE en lengua autonómica no hará perder a todos los ciudadanos de las Comunidades bilingües este INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN TAN IMPORTANTE QUE ES EL ESPAÑOL. Con toda seguridad, los más dotados económicamente podrán suplir esta carencia del sistema de enseñanza en su Comunidad de origen, enviando a sus hijos, como ya se hace, a estudiar a otros lugares de España, pero la inmensa mayoría se verá condenada por sus escasos recursos económicos, a un *monolingüismo reductor*, hipotecando así en gran parte sus posibilidades de futuro. (Herreras, 2006, p. 377, cursivas de Herreras, versalitas de JCMC)

El propio autor se encarga de explicar el porqué de estas palabras. Se parte de la idea de que el español es un instrumento de comunicación más importante que la lengua propia y, además, la ausencia en la educación de la lengua propia no sería una carencia dado que se basaría en un monolingüismo enriquecedor comunicativamente, pero la ausencia de la lengua española sería un ejemplo de monolingüismo reductor y daría lugar a una importante carencia o déficit educativo. Todo esto se entiende perfectamente si reparamos en las nueve ideas que hemos enumerado anteriormente relativas a las consideraciones que realiza el nacionalismo lingüístico español respecto de las demás lenguas de España.

La idea novena se deriva de todas las anteriores y se manifiesta en el siguiente texto, que no se puede considerar extraño o excepcional, ya que recoge una opinión muy extendida hoy en día:

Poner las lenguas comunes en situación de castigo y persecución es caminar hacia atrás, es pura regresión. Es un mal para todos. [...] Es crear limitaciones regresivas de grave repercusión. [...] El español tiene problemas en España. Es bien conocido. Ante una situación que ha sido creada artificialmente, ha llegado el momento de exigir una solución al problema. Pero nadie se atreve. (Lamela, 2008, pp. 130-131)

Ante ello, hay que decir que el gallego, el asturiano y el catalán son lenguas comunes en su Comunidad Autónoma respectiva, en el sentido de que la inmensa mayoría de la población de la Comunidad correspondiente al menos entiende la lengua propia de esa Comunidad. Respecto de la idea propuesta en un manifiesto de la asociación catalana *Veu Pròpia*, según la cual el catalán sea concebido como lengua común de Cataluña, López García dice lo siguiente:

Si el catalán es *llengua comuna* de los catalanes, la cual debe emplearse en todos los ámbitos de la vida pública y, por otro lado, el español (*castellà* en el texto) es lengua común de los españoles, incluidos los catalanes, habría dos lenguas comunes que se disputan ámbitos coincidentes. Si ambas se conciben como *comunes* en el sentido de *mayoritarias*, describimos una situación cuantitativamente exacta —en España predomina numéricamente como lengua materna el español, en Cataluña, aunque por escaso margen, el catalán—, pero cualitativamente conflictiva y problemática. (López García, 2007, pp. 583-584)

Da la impresión de que el conflicto cualitativo surge, según López García, porque al concebir el catalán como la lengua común de Cataluña, el castellano y el catalán se disputarían *ámbitos coincidentes*. Pero el profesor López García pasa por alto el hecho de que el ámbito del catalán como lengua común no coincide con el ámbito del español como lengua común: son claramente diferentes. La lengua catalana nunca ha aspirado ni aspira a arrebatar ámbitos de uso distintos de Cataluña o de los Países catalanes al español. Pero este sí que ha intentado durante siglos arrebatar a la lengua catalana su ámbito como lengua común de los Países Catalanes. Por tanto, la conflictividad de las dos lenguas comunes se ha producido y se produce mucho más por parte del español que del catalán: es una conflictividad claramente asimétrica. La pretensión de que el catalán sea lengua oficial, común y dominante en Cataluña nunca debería considerarse como conflictiva y problemática. Si lo es, se debe a las aspiraciones del castellano de seguir siendo dominante y común en un ámbito que no es su dominio originario.

5. LENGUA COMÚN Y LENGUA PROPIA EN EL NACIONALISMO LINGÜÍSTICO ESPAÑOL

El concepto del español como *lengua común* es, sin duda, la idea-fetiché típica del pensamiento nacionalista español. Este tópico, machaconamente repetido en los escritos españolistas referidos a la lengua, puede enunciarse de la siguiente manera.

Tópico de la lengua común

El castellano es la única lengua de España que es común a todos los ciudadanos del Estado y la única que puede garantizar la comunicación entre todos ellos.

El pensamiento nacionalista lingüístico español se caracteriza por la exaltación del concepto de *lengua común* y la desacreditación del concepto de *lengua propia*. Ambos aspectos están inextricablemente unidos. La supuesta obviedad del carácter común del castellano lleva aparejado, por los propios imperativos excluyentes de ese nacionalismo, el intento de eliminar de las demás naciones

uno de sus rasgos culturales fundamentales. Veamos primero una enunciación del carácter indiscutible del concepto de lengua común:

Este carácter histórico y social de *lengua común* de los españoles es un rasgo indiscutible, que se toma ineludiblemente como arranque de todo el planteamiento político de la cuestión lingüística. (Marcos Marín, 1994, p. 7, cursiva del autor)

Este carácter intocable e indiscutible del concepto de lengua común se proyecta hacia el pasado de forma absoluta:

Los que copiaron este modelo en España ordenaron hacer lo mismo con el español, sin advertir que su expansión medieval y renacentista se había producido en calidad de lengua común no impuesta. (López García, 2009, p. 68)

También se proyecta de forma decidida hacia el futuro este carácter de lengua común, que da la impresión de ser algo intrínseco a la propia lengua castellana:

Lo cierto es que, quiérase o no, *constituye* [la lengua española] *la lengua común de los ciudadanos* españoles. Más aún: en el supuesto de que alguna comunidad bilingüe se independizase del resto, el español seguiría siendo lengua común. (López García, 2009, p. 10)

Por último, este concepto hace referencia a un hecho trascendental, que debe ser el gozne sobre el que gire toda política lingüística razonable.

Lengua común es un término ignorado por las normas vigentes que, sin embargo, hace referencia a un hecho trascendental, probablemente el más importante a tener en cuenta en una política lingüística razonable. (Ruiz de Soroa, 2008, p. 22)

El reverso de esta exaltación totalitaria del concepto de lengua común está en la crítica inflexible y contundente del concepto de *lengua propia*, que tiene todas las características negativas que le faltan al concepto de *lengua común*: es cuestionable, criticable, relativizable, ridiculizable, rechazable, refutable y desechable para el nacionalismo lingüístico español. Veamos algunos ejemplos prácticos.

En primer lugar, la expresión *lengua propia* carece de contenido conceptual, es una locución vacía y manipuladora:

Los nacionalistas observan el bilingüismo de sus sociedades como una anomalía de la historia que ellos están llamados a enderezar llevando hasta sus últimas consecuencias ese concepto vacío de contenido, acuñado hace menos de treinta años como una referencia simbólica y que hoy, al fin, ha cobrado cuerpo: el de *lengua propia*. (Lozano, 2005, p. 150)

En segundo lugar, el concepto de *lengua propia* produce de forma inevitable desarreglos conceptuales que impiden comprender la realidad:

«Lengua propia» [...] Se trata de un término que provoca inevitablemente un fuerte desajuste cognitivo para la percepción razonable de la situación lingüística de una sociedad. (Ruiz de Soroa, 2008, p. 21)

En tercer lugar, este concepto de *lengua propia* nos lleva al absurdo de inducir la idea que las comunidades monolingües castellanohablantes carecen de lengua propia, lo que supone una peligrosa añagaza política:

Pero seguramente el mayor error del ordenamiento estatutario es la distinción entre comunidades con «lengua propia» y comunidades sin ella. [...] Esta distinción encierra una gran trampa política. (Bustos Tovar, 2009, p. 24)

En el fondo, hay un principio desgraciado y falso en este concepto: el de que los grupos tienen derechos lingüísticos y no los individuos.

La idea de que los territorios puedan tener una «lengua propia» es la consecuencia de un desgraciado principio que se ha instalado en los recientes usos políticos con consecuencias imprevisibles. Se ha convertido en una moda política: los grupos (o «colectivos») son los que tienen derechos, no tanto los individuos. No digamos si esos derechos son considerados como «históricos», adjetivo que, en ese contexto, no se sabe muy bien qué quiere decir. (Marcos-Marín y De Miguel, 2009, p. 94, comillas de los autores)

Esta cita es muy clara. No hay nación catalana, gallega o vasca, sino unos simples grupos o colectivos y, por tanto, no hay ninguna historia, cultura nacional de estos colectivos.

En cuarto lugar, lo mismo que el concepto de *lengua común* se asocia a todo lo que tiene que ver con el bien de España, el de *lengua propia* es responsable de una gran cantidad de desmanes y entuertos que derivan del nulo contenido racional que se denunciada en la primera de estas citas:

El concepto de lengua propia, superlegitimador ideológico de la política lingüístico-educativa vigente, no posee, desde el punto de vista de un análisis teórico mínimamente riguroso, ninguna fundamentación racional. (Santamaría, 1999, p. 195)

En todos estos pasajes puede comprobarse cómo quienes exaltan y alaban el concepto de lengua común cuando se refiere a su lengua nativa, la lengua de su nación, son los mismos que critican de forma furibunda el concepto de *lengua propia* cuando se refiere a una lengua de otra de las naciones que el nacionalismo español considera inexistentes. Supongo que ellos estarán de acuerdo con la idea de que el español es lengua propia de los españoles y el inglés es lengua propia de los ingleses, por más que muchos insistan en que el inglés es o debería ser la lengua común entre las dos naciones mencionadas. Por supuesto, aunque se diera esa circunstancia, la lengua propia de los españoles seguiría siendo el español. Supongo que nada tendrán que objetar a este razonamiento. Sin embargo, el mismo razonamiento no puede hacerse respecto de aquellas naciones que el nacionalismo español considera parte integrante e inalienable de su propia nación.

6. LA LENGUA GALLEGA Y EL NACIONALISMO LINGÜÍSTICO ESPAÑOL

Toda la ideología que ha sido caracterizada en las secciones anteriores de este artículo se manifiesta de forma contundente respecto de la lengua y la cultura gallegas. Algunos autores han puesto de manifiesto de forma explícita y clara las manipulaciones sobre el estatuto de la lengua castellana en Galicia y su relación con la lengua gallega que han sido realizadas por los profetas del nacionalismo lingüístico español. Voy a repasar en esta sección algunas de esas aportaciones.

Un tópico sobresaliente que merece la pena resaltar en primer lugar es la idea de que el castellano se extendió por Galicia debido a su supuesta tendencia natural a la expansión como lengua especialmente apta para ello. Esta idea es la primera de las 55 mentiras sobre la lengua gallega que aparecen desveladas en un libro reciente (Costas [coord.], 2009, p. 11). Sobre la supuesta convivencia armónica entre el castellano y el gallego en Galicia en el libro citado se puntualiza lo siguiente:

Convivir non é a palabra exacta. O castelán chega a Galicia imposto polos cargos públicos casteláns (bispos, abades, notarios, militares etc.), cando os postos dirixentes en Galicia foron ocupados por persoas de fóra, unha minoría elitista e urbana que nunca pasou do 3% de poboación e que sempre renegou de Galicia. [...] Deste xeito, a gran maioría da poboación tivo que aprender castelán obrigadamente para se relacionar con médicos, avogados, administradores, xuíces, bispos, militares etc. [...] O castelán, orixinario de Castela, impúxose por presión, non polo desexo de que así fose, nunha terra da que non era a lingua propia, Galicia, sobre unha poboación que falaba outra, a súa, o galego. (Costas [coord.], 2009, p. 11)

En su libro sobre la lengua, la nación y la identidad, el profesor Freixeiro Mato (2006) dedica un apartado a la imposición del castellano sobre el gallego en Galicia y en él denuncia el intento de manipulación al respecto realizada recientemente por el nacionalismo lingüístico español, que intenta negar esa violencia lingüística ejercida sobre el pueblo gallego durante siglos:

Hai uns cantos anos, en plena etapa de efervescencia do espírito recentralizador do goberno estatal, desde as máis altas instancias oficiais españolas intentouse, con escasa fortuna, asentar a idea de que o castelán nunca fora un idioma de imposición, mais de encontro e libre aceptación. Evidentemente, tal falsidade histórica foi de inmediato posta en relevo desde diferentes instancias periféricas, nomeadamente desde a Galiza, Euscadi e Cataluña. (Freixeiro Mato, 2006, p. 66)

Este intento de manipulación ideológica es tanto más sangrante cuanto más profundizamos en la historia de Galicia, un brevísimo repaso de la cual se realiza en este pasaje:

Unha vez establecida en Galiza unha clase dirixente foránea, portadora dun idioma alleo ao conxunto da poboación galega e posuidora xa das rendas do poder, feito que se pode dar por consolidado entre fins do século XV e principios do XVI, vaise iniciar de inmediato, polas necesidades de comunicación entre os administradores e os administrados, unha relación conflictiva entre o castelán, lingua única dos primeiros, e o galego, lingua única dos segundos. Tal conflito lingüístico, onde unha lingua ocupa a esfera do poder e outra se converte na lingua dos subordinados a ese poder, produce necesariamente unha situación de diglosia, que inicia un lento proceso de substitución lingüística. (Freixeiro Mato, 1999, p. 53)

Este mesmo autor nega también la supuesta convivencia armónica entre el castellano y el gallego en Galicia:

Galego e castelán, por tanto, partillan espazo na Galiza, mais non conviven harmonicamente, como algúns nos pretender facer crer. [...] No noso caso, o castelán foi usurpando historicamente os usos que posuía o galego. Este hoxe só poderá mellorar a súa presenza social se conseguir recuperar usos que aquel lle roubara. Mais cando o galego intenta recobrar usos perdidos, por exemplo en notaría e tribunais de xustiza, automaticamente xorde un problema. Por tanto, hoxe por hoxe na Galiza existe un conflito entre as dúas linguas, que permanece oculto ou latente cando as persoas galegofalantes renuncian ao uso da súa lingua en determinados contextos ou fan deixación dos seus dereitos lingüísticos, mais que se activa en canto pretenden exercitalos. (Freixeiro Mato, 2006, p. 87)

En la sección cuarta de este artículo vimos cómo para el nacionalismo lingüístico español, la lengua castellana pasó de ser un simple dialecto local a una lengua de encuentro, de una lengua común de relación, de una koiné cuya naturaleza misma facilitó su generalización como lengua de entendimiento y concordia. En el libro sobre las 55 mentiras acerca de la lengua gallega se critica de forma contundente este punto de vista basado en una manipulación ideológica de la historia de las lenguas de España:

O castelán non foi lingua de encontro porque en Castela non coincidiron nin se fusionaron poboacións galegas, catalás ou portuguesas que axudaron a crear entre todas o

español. O castelán non foi lingua franca do comercio —por central da península— xa que os comerciantes adoptaban a lingua dos clientes ou acudían a algún crioulo que permitise a comunicación. Hai documentación que demostra que os xudeus casteláns instalados en Galicia no medievo empregaron axiña o galego nos seus documentos e actividades comerciais, polo que de ningún xeito o castelán era «a lingua común do comercio e da comunicación xa desde a época medieval». (Costas [coord.], 2009, pp. 17-18)

La negación de que el gallego sea la lengua propia del pueblo gallego frente al castellano, que esconde un claro propósito etnocida, es decir, de negación de una parte importante de la personalidad cultural de una nación, es otra de las agresiones ideológicas que se realizan de modo frecuente en contra del pueblo gallego. La respuesta no puede ser otra que la siguiente:

Non, a única lingua propia, autóctona, natural, nativa de Galicia é o galego. As outras, por moi ou pouco faladas que sexan, non son propias, autóctonas, naturais desta terra, son linguas de persoas que aquí viven, desde hai moitos anos ou desde hai poucos. (Costas [coord.], 2009, p. 21)

Mantener esta postura, que el gallego es la lengua propia de Galicia, en modo alguno tiene que ver con una concepción esencialista de la nación. Es evidente que la existencia de una lengua distintiva no es una condición necesaria para conformar una nación: la nación argentina es sin duda una nación distinta de la española, aunque una y otra presenten dos variedades de una misma lengua. Tal como aduce Woods (2005, p. 45), Suiza es una nación que, sin embargo, no se asocia a una única lengua. Es claro que el binomio una sola lengua / una sola nación no puede ser una verdad general ni invariable. Ahora bien, eso no significa que en muchos casos una nación desarrolle su propia lengua distintiva: es el caso de las naciones gallega, vasca y catalana. En estos casos, la lengua distintiva y propia de esa nación es un componente fundamental de su idiosincrasia cultural. Esto no se puede negar razonablemente. El gallego es una creación lingüística del pueblo gallego y el castellano no lo es. Nadie en su sano juicio y mínimamente informado puede negar esta evidencia, que está históricamente determinada y no se deriva de ningún esencialismo filosófico apriorístico. Por

consiguiente, decir que el gallego es la lengua propia del pueblo gallego, lejos de ser un sinsentido y un absurdo, como proclaman de forma obcecada los discursos del nacionalismo lingüístico español que hemos citado en la sección cuarta de este artículo, es una simple constatación empírica que no merece la pena discutir. Y, por supuesto, no tiene que ver con ningún nacionalismo esencialista, ni nada parecido.

Vemos, pues, que la lengua gallega sigue sufriendo los ataques ideológicos del nacionalismo lingüístico español, que despliega toda su retórica manipuladora para intentar hacernos ver que el castellano está siendo perseguido o menospreciado en Galicia, que el gallego no es la lengua propia del pueblo gallego, que la promoción del gallego en Galicia supone una imposición y un ataque intolerable contra la lengua española, entre otros razonamientos tan falsos como absurdos. Todo ello, para echar una cortina de humo sobre la situación real de la lengua gallega en Galicia, una situación de inferioridad y sometimiento frente al castellano en muchísimos ámbitos de la vida civil.

CONCLUSIÓN

El nacionalismo lingüístico español tiene su basamento fundamental en un nacionalismo españolista, reflejado en la constitución de 1978, para el cual la Nación española, compuesta de varias nacionalidades, es indivisible e indisoluble y a ella se asocia de forma inalienable la lengua española, verdadera lengua común que está en un nivel de españolidad superior a la de las otras lenguas de España que, como las nacionalidades a las que se asocian, han de estar subordinadas a dicha lengua común. Cualquier intento de situar las otras nacionalidades y lenguas propias de ellas en el mismo nivel que la nación española se va a ver como un ataque a la unidad de la nación española y de la lengua española, cuyo predominio absoluto garantiza la comunicación, la educación, la igualdad de oportunidades y la convivencia pacífica.

La ideología del nacionalismo lingüístico español ha creado un discurso contemporáneo de carácter mitológico que intenta presentar la lengua propia, el español en este caso, como superior a los demás idiomas con los que convive y justificar su posición dominante o ventajosa sobre ellos. En este artículo me he

ocupado de algunos de los tópicos principales del nacionalismo lingüístico español, que, lejos de constituir una postura marginal o residual, propia de grupos o personas exaltados, conforma un *corpus* muy bien articulado y desarrollado de conceptos promovidos por las instituciones del Estado español y presentados por pensadores, escritores, académicos y periodistas como características inherentes, naturales e indiscutibles de la lengua española supuestamente basadas en el sentido común. He indicado que, con la ciencia lingüística en la mano, se puede mostrar que esos tópicos se apoyan en presupuestos falsos.

Queda clara, pues, la posición del nacionalismo lingüístico español. Todo lo que no sea predominio absoluto y total del castellano sobre las demás lenguas de España es excluyente, limitador, atentatorio contra los derechos individuales, empobrecedor, particularizador y regresivo. Todo lo que sea la promoción de ese dominio del castellano será beneficioso, progresivo, liberador, enriquecedor, universalizador y protector de los derechos individuales. Creo que hay razones más que suficientes para expresar en estos términos tan radicales la ideología del nacionalismo lingüístico español en sus formas de manifestación actuales: el examen detenido y crítico de muchos de los discursos públicos informados por esta ideología, tanto los especializados como los dirigidos al público en general, no dejan lugar para una caracterización más moderada.

Siglos de imposición del castellano en todo el territorio del Estado español han propiciado que esta lengua sea la más usada en la actualidad. Este es un hecho objetivo que no se puede negar. Ahora bien, la ideología del nacionalismo lingüístico español lo aprovecha para asignar a la lengua castellana una serie de bondades que, en realidad, se derivan de una convergencia de circunstancias socio-históricas contingentes y no de ninguna supuesta superioridad de esa lengua sobre las demás lenguas del Estado español. Esa supuesta superioridad es utilizada para presentar la lengua castellana como fácilmente asimilable y con un alto valor comunicativo, como especialmente progresiva, moderna y útil en la sociedad actual, como lengua de entendimiento y concordia o como lengua global. Todas estas cualidades se asocian al concepto de *lengua común*, que es una de las ideas fundamentales del nacionalismo lingüístico español. Pero este concepto de *lengua común* es la cara de una moneda cuya cruz, el concepto de *lengua propia*, es extraordinariamente negativo, problemático y origen de todo tipo de problemas y disputas. Esas otras lenguas de España, esas lenguas propias, son

menos fáciles de asimilar y tienen un bajo valor comunicativo, que da cuenta de su ámbito local; son regresivas, ya que no permiten el progreso y el avance social, sino que nos sumen en el localismo y el retroceso cultural; además de ello, son lenguas de incomprensión y discordia que impiden el entendimiento entre todos y producen continuos malos entendidos.

He examinado brevemente el caso concreto de la lengua gallega en este artículo desde el punto de vista del nacionalismo lingüístico español. Hemos visto que se trata de lo que se puede esperar de esa ideología: la justificación de la situación desfavorable del gallego en Galicia respecto del castellano y la idea de que la aplicación efectiva de las medidas para promover el gallego, la lengua del pueblo gallego, constituye una imposición, un ataque al castellano y una vulneración de los derechos lingüísticos. Debería quedar claro, por lo dicho en este artículo, que la ideología del nacionalismo lingüístico español es incompatible con la defensa y promoción verdadera y efectiva de la lengua gallega.

BIBLIOGRAFÍA

- BASTIDA FREIXEDO, X.: «La senda constitucional. La nación española y la constitución», en C. TAIBO (dir.), 2007, pp. 113-158.
- BUSTOS TOVAR, J. J. de: «A modo de introducción: identidad social e identidad lingüística», en BUSTOS TOVAR e IGLESIAS RECUERO (coords.), 2009, pp. 13-49.
- y S. IGLESIAS RECUERO (coords.) *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, Madrid, Editorial Complutense, 2009.
- COSTAS, X.-H. (coord.): *55 mentiras sobre a lingua galega. Análise dos prexuízos máis comúns que difunden os inimigos do idioma*, Ames, Laiovento, 2009.
- FREIXEIRO MATO, X. R.: *Lingua galega: normalidade e conflito*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1999.
- *Lingua, nación e identidade*, Ames, Laiovento, 2006.
- GARCÍA NEGRO, M. P.: «A lóxica do racismo lingüístico. A súa funcionalidade», en M. P. GARCÍA NEGRO (ed.), 2009, pp. 11-30.
- (ed.): *Sobre o racismo lingüístico*, Ames, Laiovento, 2009.
- HERRERAS, J. C.: *Lenguas y normalización en España*, Madrid, Gredos, 2006.
- LAMELA, A.: *Del idioma español y su futuro*, Madrid, Espasa, 2008.
- LENIN, V. I.: «El derecho de las naciones a la autodeterminación», en A. WOODS y E. VAL DEL OLMO, 2005 [1914], pp. 331-375.
- «Apéndice: Las últimas cartas de Lenin», en T. GRANT y A. WOOD, *Lenin y Trotsky, qué defendieron realmente*, Madrid, Fundación Federico Engels, 2000 [1922], pp. 229-248.
- LÓPEZ GARCÍA, A.: «La polisemia del término *común* aplicado a la lengua española», en M. SCHRADER-KNIFFKI y L. MORGENTHALER GARCÍA (eds.), *La Rumania en interacción: entre historia, contacto y política*, Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main, Vervuert, 2007, pp. 571-590.
- *La lengua común en la España plurilingüe*, Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main, Vervuert, 2009.
- LOZANO, I.: *Lenguas en guerra*, Madrid, Espasa, 2005.
- MARCOS MARÍN, F.: *Conceptos básicos de política lingüística para España*, Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, 1994.
- y A. de MIGUEL: *Se habla español*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.: *Orígenes del Español. Estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*, Madrid, Espasa-Calpe, 1950.
- NIETO VIGUERA, J. A.: *Glosas emilianenses. Cuna de la lengua castellana*, León, Edilesa, 2007.
- PASCUAL, J. A. y M. PASCUAL: «Sobre un reciente neologismo de sentido: *nacionalidad*», en J.-C. CHEVALIER y M.-F. DELPORT (dirs.), *La fabrique des mots. La néologie ibérique*, París, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2000, pp. 203-220.
- RODRÍGUEZ ALONSO, M.: *O españolismo lingüístico*, A Coruña, Espiral Maior, 2004.
- RUIZ DE SOROA, J. M.: «Política lingüística y democracia constitucional», en *La política lingüística vasca a debate*, Vitoria, Ciudadanía y Libertad, 2008, pp. 9-54.
- SANTAMARÍA, A.: «Lengua propia, conducta impropia», en A. SANTAMARÍA (sel.), *Foro Babel. El nacionalismo y las lenguas de Cataluña*, Barcelona, Àltera, 1999, pp. 181-197.
- TAIBO, C. (dir.): *El Nacionalismo español. Esencias, memoria e instituciones*, Madrid, Catarata, 2007.
- TROTSKY, L.: *Historia de la revolución rusa*, Madrid, Veintisieteletas, 2007 [1932].

- VAL DEL OLMO, E.: «Euskal Herria y el socialismo», en A. WOODS y VAL DEL OLMO, 2005, pp. 109-325.
- VV. AA.: *Agenda para el año 2000. La lengua castellana y la escritura*, La Rioja, Edición y Diseño D&B, 1999.
- WOODS, A.: «El marxismo y la cuestión nacional», en A. WOODS y VAL DEL OLMO, 2005, pp. 15-106.
- y E. VAL DEL OLMO: *Euskal Herria y el socialismo. Marxismo y cuestión nacional*, Madrid, Fundación Federico Engels, 2005.
- ZABALTA, X.: *Una historia de las lenguas y los nacionalismos*, Barcelona, Gedisa, 2006.

DISCUSIÓN

Albert Branchadell

Universitat Autònoma de Barcelona

El texto de Juan Carlos Moreno Cabrera (en adelante JCMC) logra desacreditar el nacionalismo lingüístico español y los tópicos falsos en que se apoya. En su intervención el presente *retrucante* quiere dirigir al ponente unos cuantos (suaves) reproches teóricos (previsibles por el confesado intrusismo académico del autor) y plantear algunas cuestiones para acercar (más) la propuesta de JCMC a la realidad gallega. Entre los reproches, el *retrucante* quiere destacar los siguientes:

a) En primer lugar, falta engarzar la (valiosa) argumentación de JCMC en la teoría del nacionalismo. Sorprende que JCMC no cite un superclásico como Ernst Gellner, autor de la célebre definición del nacionalismo como el principio político que postula la congruencia entre las fronteras políticas y culturales, ni aportaciones posteriores como las de Roger Brubaker y su idea de los «estados nacionalizadores» o Michael Billig y su «nacionalismo banal», dos autores que formulan una crítica al nacionalismo de los estados-nación, que es precisamente el empeño de JCMC. En una dimensión más doméstica, es de lamentar la ausencia de referencias a estudios sobre el nacionalismo español, como por ejemplo los que se encuentran en *Nationalism and the Nation in the Iberian Peninsula*, editado por Clare Mar-Molinero y Angel Smith.

b) Sorprende también que JCMC no sitúe su argumentación en el contexto de la teoría del nacionalismo *lingüístico*. En este caso, se echan en falta obras tan básicas como *Language and Nationalism: Two Integrative Essays* de Joshua Fishman. (Puestos a hacer reproches, es una lástima que JCMC no haya echado ni siquiera una ojeada al monumental *Nation und Sprache*, editado por Andreas Gardt. Como mínimo hubiera estado bien citar el capítulo de Mar-Molinero incluido en *Nationalism and the Nation in the Iberian Peninsula*, que lleva un título tan elocuente como «The Role of Language in Spanish Nation-Building»).

c) También hay que decir que JCMC confunde el nacionalismo lingüístico español con el *supremacismo* lingüístico español. Según JCMC, la definición de «nacionalismo lingüístico español» es «ideología según la cual el español es una

lengua superior a los demás idiomas con los que convive o ha convivido». En realidad, la definición debería ser algo así como «ideología según la cual el español es la lengua que se asocia de forma preferente y por defecto a la nación española». Entre otras cosas, mantenerse en la manifestación más general del nacionalismo lingüístico (la identificación nación-lengua) facilitaría la comparación del nacionalismo lingüístico español con otros nacionalismos lingüísticos, los peninsulares entre ellos. Aquí también se echa en falta una mejor caracterización paralela de los nacionalismos lingüísticos gallego, catalán y vasco, más allá de la cierta exculpación de que son objeto («el grado de nacionalismo lingüístico español es mucho mayor que el de otros nacionalismos lingüísticos», «estamos ante una fuerte ideología nacionalista que es mucho más influyente y manipuladora que las ideologías nacionalistas habitualmente asociadas con algunas de las Comunidades autónomas»).

d) Incluso si se acepta la variante supremacista del nacionalismo lingüístico español como objeto de estudio (la superioridad del español sobre las demás lenguas de España), es oportuno señalar que tiene una cierta consistencia de sparring. JCMC procede, por acumulación de tópicos, que no todos los nacionalistas profesan al mismo tiempo ni con la misma intensidad. Por ejemplo, uno de los nacionalistas lingüísticos españoles que cita JCMC es Ángel López, que por cierto ha participado en este seminario. Pues bien, Ángel López defiende que se pueda hablar gallego, catalán / valenciano y vasco en el Senado español, algo que muchos nacionalistas lingüísticos españoles no aceptarían de ningún modo. En esta línea tampoco resulta claro cuál es el corpus a partir del que se caracteriza el nacionalismo lingüístico español. En particular, es de lamentar que JCMC no tenga en cuenta representantes del nacionalismo lingüístico español tan fundamentales como Manuel Jardón (gallego, por cierto; autor de *La «normalización lingüística», una anormalidad democrática*, que se permite criticar con extrema dureza la política en pro del gallego de los primeros gobiernos del PP en Galicia) o Juan Ramón Lodaes (autor de *El paraíso políglota*, una de las cimas del nacionalismo lingüístico español de todos los tiempos, tristemente fallecido en 2005).

e) En cualquier caso, el principal reproche que cabe dirigir al texto es que se trata de una crítica *nacionalista* del nacionalismo lingüístico español. En efecto, JCMC no impugna, sino que más bien profesa, el «postulado fundamental»

del nacionalismo lingüístico, según el cual «a cada nación le corresponde exactamente una lengua». Para el nacionalismo lingüístico español, como decíamos, «el español es la lengua que se asocia de forma preferente y por defecto a la nación española». Pero del discurso de JCMC se desprende que, para él, el gallego es la lengua que se asocia de forma preferente y por defecto a la nación gallega; el catalán es la lengua que se asocia de forma preferente y por defecto a la nación catalana; y el vasco es la lengua que se asocia de forma preferente y por defecto a la nación vasca. (JCMC rechaza de plano la posibilidad de considerar que tanto el castellano como el gallego, el catalán / valenciano y el vasco sean lenguas españolas, y encuentra ciertamente preferible afirmar que «el español o castellano es la lengua de la nación española y, de forma correspondiente, el catalán es la lengua de la nación catalana, el vasco es la lengua de la nación vasca y el gallego es la lengua de la nación gallega»). En el siguiente apartado se señala la posible conveniencia de superar estas asociaciones, que puede ser especialmente interesante en el caso gallego.

Entre las cuestiones para concretar la aportación de JCMC están las siguientes:

a) Para empezar, es obvio que la contribución de JCMC no ha sido adaptada a la realidad gallega. El mismo texto que ha presentado en este Seminario, celebrado en Santiago de Compostela, lo habría podido presentar en Vitoria / Gasteiz o en Barcelona.

b) En cualquier caso, la conclusión de JCMC es muy vaga: «ninguna política lingüística de las comunidades autónomas bilingües puede dejar de tener en cuenta el nacionalismo lingüístico español». En este contexto, ¿qué significa «tener en cuenta»? JCMC parece sugerir el choque de nacionalismos: al nacionalismo lingüístico español solo cabría oponer nacionalismos lingüísticos de otro signo (gallego, catalán o vasco). Esta estrategia puede tener cierto sentido en lugares donde el nacionalismo político tiene una fuerte implantación. Pero seguramente tiene poco sentido para Galicia, donde el nacionalismo político es relativamente débil, tanto si atendemos a los datos sociológicos como a los resultados electorales. Como ilustración, veamos simplemente las respuestas a la pregunta 19 del Estudio 2610 del CIS (Vid. tabla 1).

- Tabla 1. ¿Qué término prefiere utilizar para referirse a su Comunidad Autónoma? ¿Es una región o una nación?

	Galicia	Cataluña	País Vasco
Región	74,6	40,4	43,6
Nación	17,0	44,7	38,2
Ninguno de los dos	5,4	10,4	11,3

Fuente: Estudio 2610 del CIS (diciembre 2005)

c) Si atendemos a la realidad gallega, pero quizás en general, más que enfrentarse al nacionalismo lingüístico español lo que cabría es neutralizarlo institucionalmente, es decir, *negar* (en lugar de reafirmar) el postulado fundamental del nacionalismo lingüístico según el cual «a cada nación le corresponde exactamente una lengua».

d) Para desactivar institucionalmente el nacionalismo lingüístico español, una pregunta que JCMC hubiera podido plantearse es cuál debería ser el modelo de organización política de la diversidad lingüística en España. Desde los tiempos de Rafael Ll. Ninyoles (*Cuatro idiomas para un estado*), algunos autores han venido planteando un modelo lingüístico al estilo belga o suizo, en el que cada lengua nacional de España sea la única lengua oficial de la comunidad autónoma respectiva. A nuestro parecer, hay dos ingredientes del modelo suizo que podrían servir para España. El primer ingrediente es la igualdad de las lenguas en las instituciones del Estado, y el segundo, la responsabilidad del estado en la protección de esas lenguas. En España, estamos bastante lejos de lo primero, a pesar de los pequeños avances que van haciendo el gallego, el catalán / valenciano y el vasco en una institución del Estado como es el Senado. Lo segundo es lo que establece el artículo 3.3 de la Constitución —un artículo que, de modo significativo, propone suprimir el partido que mejor encarna en este momento el nacionalismo lingüístico español, que por supuesto no es otro que Unión, Progreso y Democracia. Y el artículo 3.3 de la Constitución no está tan lejos del artículo de la Constitución suiza que establece que la Confederación «soutient les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien».

e) Sin embargo, en el modelo suizo existe un tercer ingrediente que no es verosímil aplicar en España. Se trata del monolingüismo oficial que practican 19

de los 23 cantones de la Confederación. En Suiza el monolingüismo oficial de los cantones descansa en su relativa homogeneidad lingüística, una situación que, en España, no se da en Galicia, ni en Cataluña, ni el País Vasco. Las fronteras administrativas de Galicia (ni de Cataluña, ni del País Vasco) no coinciden con la frontera lingüística que separa al castellano del gallego (ni del catalán, ni del vasco). Ente este sentido, los cantones suizos en que deberíamos fijarnos no serían acaso los 19 cantones oficialmente monolingües sino los 4 cantones oficialmente bi- o trilingües.

f) Al margen de si la situación sociolingüística existente es la adecuada para la adopción del monolingüismo oficial, cabe preguntarse también si existen los recursos políticos suficientes para impulsar ese monolingüismo oficial. Aquí encontramos una variante de la paradoja que ha formulado en otro lugar el *retrucante* a partir de la situación del catalán en Aragón: es la tensión que existe entre la necesidad de promover una lengua y la imposibilidad política de satisfacerla. El monolingüismo oficial en gallego podría ser muy beneficioso para la salvaguardia del gallego, pero (trabas constitucionales a parte) en Galicia es muy poco probable que algún día se articule una mayoría parlamentaria que opte claramente por ese monolingüismo.

g) Si esto es así, lo que se impone no es una confrontación entre el monolingüismo oficial español y un hipotético monolingüismo oficial gallego, sino algún modelo de multilingüismo estratégico que garantice la salvaguardia y promoción del gallego en un marco de doble oficialidad. Antes del estropicio causado por el Tribunal Constitucional con su sentencia sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña, este era el modelo catalán, un modelo basado en el uso preferente del catalán sin menosprecio de la oficialidad del castellano, que el Estatuto pretendía completar introduciendo la posibilidad de relacionarse en catalán «con los órganos constitucionales y con los órganos jurisdiccionales de ámbito estatal».

h) En otras palabras, la mejor estrategia ante el nacionalismo lingüístico español no es enfrentarse a él desde otro nacionalismo lingüístico sino apostar por un modelo que supere el nacionalismo lingüístico. A escala española, esto pasa por postular la igualdad de las cuatro lenguas de España en las instituciones comunes del estado, bajo el supuesto de que el castellano *no* es la lengua española por antonomasia. Naturalmente, renunciar al nacionalismo lingüístico

también tiene implicaciones a escala gallega (o catalana, o vasca): el gallego debe ser salvaguardado y promovido, pero *no* porque sea «la lengua que se asocia de forma preferente y por defecto a la nación gallega».

i) En la búsqueda de un nuevo paradigma que rebase el postulado fundamental del nacionalismo lingüístico, un marco que merece la pena explorar es el del «pluralismo nacional», planteado por el filósofo Helder de Schutter en su artículo «Nations Beyond Nationalism». Según este autor, «whenever there is a diversity of national and linguistic identities, one nation can no longer legitimately claim to be the one and only official nation of a specific territorial and political unit. The alternative that the national pluralism model offers for such constellations is to recognize multiple national cultures within one territory». Si el territorio relevante es España, el modelo recibirá sin duda la aprobación del lector: diga lo que diga el Tribunal Constitucional en su sentencia sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña, España es una comunidad política multinacional. Pero el territorio relevante también puede ser Galicia (o Cataluña, o el País Vasco): en Galicia (o Cataluña, o el País Vasco) también se da «a diversity of national and linguistic identities». Sobre la diversidad de identidades lingüísticas en Galicia sería imprudente añadir cualquier cosa a lo que ya se ha analizado tan bien en este Seminario. Por lo que respecta a la diversidad nacional, también hay abundantes datos sociológicos. Pues bien: esa diversidad de identidades nacionales y lingüísticas que se da en Galicia (o en Cataluña, o en el País Vasco) es la realidad que JCMC ignora deliberadamente cuando subscribe el credo nacionalista al dar por sentado que *solo* el gallego (el catalán, el vasco) es la lengua nacional de Galicia (Cataluña, el País Vasco).

BIBLIOGRAFÍA

- BRUBAKER, R.: *Nationalism Reframed. Nationhood and the National Question in the New Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- BILLIG, M.: *Banal Nationalism*, Londres, Sage Publications, 1995.
- DE SCHUTTER, H.: «Nations Beyond Nationalism», *Inquiry*, 50 (2007), pp. 378-394.
- FISHMAN, J.: *Language and Nationalism: Two Integrative Essays*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, 1972.
- GARDT, A. (ed.): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*, Berlin, Walter de Gruyter, 2000.
- JARDÓN, M.: *La «normalización lingüística», una anormalidad democrática*, Madrid, Siglo XXI, 1993.
- LODARES, J. R.: *El paraíso políglota*, Madrid, Taurus, 2000.
- MAR-MOLINERO, C. & A. SMITH: *Nationalism and the Nation in the Iberian Peninsula. Competing and Conflicting Identities*, Oxford, Berg, 1996.
- NINYOLES, R. Ll.: *Cuatro idiomas para un estado*, Madrid, Ed. Cambio 16, 1975.

POLÍTICA Y CONFLICTOS LINGÜÍSTICOS EN EL ESTADO ESPAÑOL*

Albert Branchadell

Universitat Autònoma de Barcelona

* Con posterioridad a la presentación de esta ponencia, el Gobierno gallego promulgó el «Decreto 79/2010, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia», que incide directamente en uno de los temas tratados aquí. El autor ha renunciado al ejercicio de incorporar a su texto un Decreto que todavía no existía «at the time of writing». En todo caso, cuando llegue el momento bastará tener en cuenta que este Decreto *no* es una apuesta por la libertad de elección de la lengua vehicular. Por la misma razón, en el texto no aparecen referencias a la sentencia del Tribunal Constitucional sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 28 de junio de 2010. Cuando llegue el momento bastará considerar que en esta sentencia el TC se alinea con la tesis de que en una comunidad autónoma bilingüe el grado de oficialidad de la lengua propia *no* puede ser superior al grado de oficialidad del castellano.

INTRODUCCIÓN

El objeto de esta ponencia, de acuerdo con (mi interpretación de) el título propuesto por los coordinadores del Seminario, es reflexionar sobre la política (lingüística) y los conflictos lingüísticos que supuestamente forman parte de la situación sociolingüística actual en España. Más concretamente, en esta ponencia me propongo hacer tres cosas. En primer lugar, quisiera revisar brevemente el propio concepto de conflicto lingüístico. Mi intención es señalar que la definición puesta en circulación en España por Lluís V. Aracil en los años sesenta del siglo XX es inservible (por razones teóricas, empíricas y también políticas), por lo que es necesario acudir a definiciones de otro tipo. Mi propósito es partir de una noción del conflicto lingüístico no como *enfrentamiento* entre comunidades lingüísticas sino como *desacuerdo* entre actores políticos sobre el estatus relativo de las lenguas. En segundo lugar, me interesaría identificar cuáles son las principales áreas de desacuerdo surgidas después del consenso lingüístico alcanzado en la Constitución de 1978. Creo que en este periodo las dos grandes áreas de desacuerdo en materia de política lingüística se encuentran en la educación (la cuestión de la lengua vehicular) y la Administración pública (la doble cuestión de los usos lingüísticos y del requisito lingüístico). Mi intención es describir con cierto detalle la primera área¹ y dejar simplemente esbozada la segunda, entendiendo que ambas ilustran igualmente la confrontación de dos interpretaciones distintas de la (co)oficialidad lingüística prevista por la Constitución. Naturalmente, hay otras controversias importantes, por ejemplo la que se refiere al posible uso obligatorio de las lenguas propias distintas del castellano en el comercio o en los medios de comunicación privados, pero por un lado no están

¹ La razón está en lo que dice, referido a Galicia pero extrapolable a toda España, mi colega Xaime Subiela: «Boa parte da política lingüística destes anos, sobre todo nas súas dimensións máis conflitivas, vai ter que ver coa xestión das dúas linguas oficiais no ensino básico e medio» (2002: 160).

tan desarrolladas y por otro lado desbordan el epígrafe de la (co)oficialidad lingüística que cobija a las otras dos. En tercer lugar, me gustaría terminar con otra breve reflexión sobre la posibilidad de pacificar las controversias identificadas; en otras palabras, me gustaría otear qué posibilidades de consenso se presentan en el horizonte. En este punto sostendré que para que el consenso sea posible los actores políticos en situación de desacuerdo deberían ceder, pero no tanto en el sentido de aceptar las tesis de sus adversarios como en el de cambiar el punto de vista que fundamenta las suyas. En general, no es lógico esperar que las controversias cesen en relación a la política lingüística mientras permanecen (y son deseables: ¡eso es de la democracia!) en cualquier otra área, sea la política fiscal, la social, la educativa o la cultural. Pero tampoco es lógico pensar que en política lingüística es imposible llegar a acuerdos mientras sí que lo es en cualquier otra área.

1. ¿CONFLICTO LINGÜÍSTICO?

Sin duda, para reflexionar bien sobre los conflictos lingüísticos (en España o donde sea) lo primero que hay que hacer es definir el concepto de conflicto lingüístico. En esta tarea habría que remontarse a los trabajos de Lluís V. Aracil. Cito aquí un trabajo suyo de 1967:

Las funciones sociales del lenguaje y las funciones lingüísticas de la sociedad forman un círculo funcional —un circuito de realimentación—, que puede funcionar de dos maneras. La respuesta al desajuste puede consistir en corregirlo o en multiplicarlo en forma de círculo vicioso. Llamo al primero proceso [de] normalización. El segundo conduce virtualmente a la extinción del sistema lingüístico. El conflicto lingüístico es aquella coyuntura en que surge el dilema entre estas dos opciones últimas (Vallverdú, 1981: 29s)².

El primer argumento contra esta definición es de tipo teórico. La definición de Aracil no concuerda con la que se consideraría definición estándar en lo que podríamos llamar sociolingüística internacional. En la sociolingüística interna-

² La cita es de «Sociolingüística: un nou enfocament», un texto multicopiado de 1967.

cional el conflicto lingüístico no se plantea habitualmente en términos del dilema «extinción o normalización». Véase como ejemplo la definición de Trudgill (2003: 73):

In multilingual situations, social strife and other problems which arise where the needs or rights or wishes of different groups speaking different languages conflict. The term is more especially applied to disagreements that are specifically to do with language, such as which language is to be the official language in a particular area; which language children are to receive their education in; and which language is to be used in the courts [...]. Language planning activities are often directed at solving problems arising out of language conflict.

En segundo lugar, la definición de Aracil y compañía resulta inadecuada en términos empíricos. En el mundo se observa un amplio número de «conflictos» lingüísticos de larga duración, que no se han resuelto ni parece que vayan a resolverse de acuerdo con el dilema «extinción o normalización». Simplemente, más allá de este dilema hay otros *modus vivendi* posibles. Aquí me gustaría simpatizar con algo que decía Henrique Monteagudo en un interesante libro de debate sobre la normalización lingüística en Galicia (2002: 34):

Unha situación de bilingüismo social é de por si insostible, e desemboca necesariamente na prevalencia dun dos idiomas en concorrencia e na desaparición do outro. Iso é outro mito, e por tanto non existe sociolingüística capaz de probalo cientificamente.

En tercer lugar, el dilema «extinción o normalización» es cuando menos políticamente inoportuno. Sigo citando (y suscribiendo) a Henrique Monteagudo (2002: 35):

Por outra banda, por moito que se diga o contrario, non se ve como sería posible facer desaparecer da comunicación pública o castelán se non fose mediante políticas autoritarias. ¿Pénsase atraer cara ó campo da normalización lingüística ós numerosos castelán falantes de Galicia propóndolles un modelo sociolingüístico que implicaría pura e sinxelamente unha forte discriminación negativa deles mesmos?

Resumiendo: el dilema «extinción o normalización» (es decir, extinción de la «lengua dominada» o de la «lengua dominante») no es canónico en la sociolingüística internacional, tampoco parece empíricamente adecuado y, finalmente, no resulta políticamente (por no decir «moralmente») plausible.

La sociolingüística internacional no solo no plantea el conflicto lingüístico como un dilema entre la extinción y la normalización de una lengua; sino que también tiende a concebir el conflicto no entre lenguas sino entre hablantes de lenguas o grupos lingüísticos (es decir, el conflicto lingüístico viene a plantearse como una variante del conflicto étnico).

Para terminar de aclarar sobre qué vamos a discutir, en este punto me interesaría sostener que en España (ni históricamente ni ahora) no podemos hablar de conflicto lingüístico como conflicto étnico que enfrente a unos grupos lingüísticos con otros. Está claro que hasta 1978, y con el breve paréntesis de la II República, España siguió la senda del monolingüismo oficial que siguieron tantos países europeos desde la Revolución Francesa, pero no existen realmente episodios de «confrontación social manifiesta» (al decir de Subiela, 2002: 160) entre los hablantes de la única lengua oficial y los de las demás lenguas. En este sentido, me gustaría sostener que de 1978 para acá en España no es posible hablar realmente de una politización de las diferencias lingüísticas y más concretamente que no es posible hablar de una alineación de los grupos lingüísticos con partidos políticos determinados. (Naturalmente la no politización de un *cleavage* lingüístico es compatible con la instrumentalización oportunista de las lenguas por parte de los actores políticos, de la cual veremos alguna muestra en esta ponencia).

En esta sección hemos considerado inservible el concepto de conflicto de Aracil basado en el enfrentamiento entre lenguas y el dilema «extinción o normalización». Pero ahora vemos que el concepto de conflicto entendido como enfrentamiento entre grupos lingüísticos tampoco es adecuado. En lo que queda de ponencia vamos a retomar la idea de Trudgill según la cual «the term is more especially applied to disagreements that are specifically to do with language». Nuestra misión en el siguiente punto será identificar los principales *desacuerdos* de este tipo que se dan hoy en España.

2. IDENTIFICAR DESACUERDOS

2.0. Introducción

Antes de entrar en materia vamos a hacer una breve reflexión sobre el régimen lingüístico introducido por la Constitución española de 1978 y sobre las alternativas que se plantean a este régimen. Este será el marco en el que analizaremos nuestros desacuerdos.

En la siguiente tabla vamos a representar los diferentes regímenes lingüísticos posibles en un estado federal o autonómico (por ejemplo, España) con unidades subestatales que disponen de una lengua propia (por ejemplo, Galicia). Un estado puede tener una o más lenguas oficiales, lo mismo que una unidad subestatal. Esto permite cuatro posibilidades lógicas (Vid. tabla 1).

• Tabla 1. Tipología de regímenes lingüísticos (I)

		UNIDAD SUBESTATAL	
		1	$n > 1$
ESTADO	1	1 (1, 1)	2 (1, n)
	$n > 1$	3 (n , 1)	4 (n , n)

La Constitución de 1978 mantuvo el castellano como única lengua oficial de (todo el territorio de) el estado pero revolucionó el secular monolingüismo oficial español con la introducción de la oficialidad de las «demás lenguas españolas» en las comunidades autónomas respectivas. De esta manera, entre los cuatro regímenes lingüísticos posibles se optó por el de la casilla 2. El estado tiene una sola lengua oficial (el castellano [ES]) y las comunidades autónomas relevantes tienen dos (el castellano y la lengua propia [LP] de la comunidad) (Vid. tabla 2).

• Tabla 2. Tipología de regímenes lingüísticos (II)

		COMUNIDAD AUTÓNOMA	
		1	$n > 1$
ESTADO	1	1 (ES, LP)	2 (ES, ES+LP)
	$n > 1$	3 (ES+LP, LP)	4 (ES+LP, ES+LP)

El modelo de la casilla 2 (ES, ES+LP) sigue gozando de un amplio consenso. Si dejamos a un lado la defensa ampliamente testimonial del modelo de la casilla 4 (ES+LP, ES+LP) por parte de determinados actores políticos, las grandes controversias que se han planteado desde 1978 para acá tienen más que ver con el grado relativo de oficialidad de ES y LP dentro de las comunidades autónomas que con la posible oficialidad de LP en las instituciones del estado. Simplificando mucho, podríamos decir que a lo largo de estos 30 años se han contrapuesto dos interpretaciones de la doble oficialidad en las comunidades autónomas: según una interpretación, el grado de oficialidad de LP debe ser *superior* al grado de oficialidad de ES; según la otra interpretación, el grado de oficialidad de LP debe ser *idéntico* al grado de oficialidad de ES —lo que, a causa de las desigualdades históricas entre ES y LP, puede acarrear de hecho un grado *inferior* de oficialidad. Naturalmente, estas interpretaciones, llevadas a sus extremos, suponen el abandono del modelo de la casilla 2 (ES, ES+LP). En un caso produciría un deslizamiento hacia la casilla 1 (ES, LP) (es decir, hacia una situación anticonstitucional de desoficialización del castellano en las comunidades autónomas relevantes); en el otro, un deslizamiento hacia fuera de la tabla (ES) (es decir, hacia una situación preconstitucional de desoficialización de LP en las comunidades autónomas relevantes).

La Constitución, como hemos dicho, prevé la oficialidad de las «demás lenguas españolas» en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus estatutos de autonomía pero no da más detalles sobre las consecuencias de esa oficialidad. Los estatutos de autonomía dieron un primer paso al declarar las «demás lenguas españolas» lenguas propias de sus respectivos territorios, aunque por lo demás dispensaban un trato simétrico a esas lenguas y al castellano. En particular, en los estatutos se reconocía que a) todo el mundo tiene el derecho de conocer y usar *ambas* lenguas oficiales y se establecía que b) debe garantizarse el uso normal y oficial de *ambas* lenguas.

Fueron las leyes de normalización lingüística (especialmente la de Cataluña) las que empezaron a extraer consecuencias de la declaración de propiedad y, con ello, a fundamentar jurídicamente una política lingüística de tratamiento no simétrico de las dos lenguas oficiales. Vamos a comprobarlo para el caso específico de la educación.

Por lo que respecta a Cataluña, véase el artículo 14 de la Ley de normalización lingüística en Cataluña³:

³ Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya.

1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius.

Como excepción a este principio, la Ley reconoce el derecho de los niños a recibir «la primera enseñanza» en su lengua habitual (castellano o catalán):

2. Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui.

Por lo demás, se establece la obligatoriedad de enseñar el catalán (y el castellano) en todos los niveles y se fija el objetivo del bilingüismo terminal:

3. La llengua catalana i la llengua castellana han d'ésser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i els graus de l'ensenyament no universitari.

4. Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

A pesar de la contundencia del artículo 14.1, en términos de lengua vehicular la Ley no establecía nada, más allá de la obligación de la Administración de tomar las medidas convenientes para que «la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant». En todo caso, a partir de la premisa del catalán como lengua propia de la educación, la legislación posterior a esta primera Ley de normalización terminó convirtiendo al catalán en (única) lengua vehicular de toda la enseñanza no universitaria. Lo establecido en dos decretos de 1992⁴ fue elevado a rango de ley en 1998 y a rango estatutario en 2006. Véase el artículo 21 de la Ley de política lingüística⁵: «1. El català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari».

⁴ Decrets 95/1992 i 96/1992, de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària i l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

⁵ Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística.

Y también el artículo 6 del Estatuto de Autonomía de Cataluña⁶: «1. La llengua pròpia de Catalunya és el català. Com a tal, el català és la llengua d'ús normal i preferent de les administracions públiques i dels mitjans de comunicació públics de Catalunya, i és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament».

La legislación gallega y, especialmente, la vasca partieron de premisas distintas. El artículo 15 de la Ley básica de normalización del uso del euskera reza así⁷: «Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos».

A partir de ahí se erigió un sistema de separatismo lingüístico electivo según la terminología de Antoni Milian. No fue hasta el Decreto 175/2007 que el Departamento de Educación vasco intentó abandonar este modelo a favor de un modelo «catalán»⁸.

En el caso de Galicia, la Ley⁹ es muy parecida a la catalana, excepto en un punto importante: el gallego solo es lengua «oficial» (no propia) de la educación (Vid. tabla 3).

• Tabla 3. Comparación entre las leyes de normalización de Galicia y Cataluña

Lei 3/1983

12.1. O galego, como lingua propia de Galicia, é tamén lingua oficial no ensino en todos os niveis educativos.

13.1. Os nenos teñen dereito a recibir o primeiro ensino na súa lingua materna. O Goberno Galego arbitrará as medidas necesarias para facer efectivo este dereito.

Lei 7/1983

14.1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius.

14.2. Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui.

⁶ Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya.

⁷ Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera.

⁸ Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

⁹ Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística.

Lei 3/1983

13.2. As autoridades educativas da Comunidade Autónoma arbitrarán as medidas encamiñadas a promover o uso progresivo do galego no ensino.

13.3. Os alumnos non poderán ser separados en centros diferentes por razóns da lingua. Tamén se evitará, a non ser que con carácter excepcional as necesidades pedagóxicas así o aconsellaren, a separación en aulas diferentes.

14.1. A lingua galega é materia de estudo obrigatorio en todos os niveis educativos non universitarios. Garantirase o uso efectivo deste dereito en todos os centros públicos e privados.

14.3. As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ao remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán.

Lei 3/1983

14.5. L'administració ha de prendre les mesures convenients perquè: [...] b) la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant.

14.5. L'administració ha de prendre les mesures convenients perquè: a) els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua [...].

14.3. La llengua catalana i la llengua castellana han d'ésser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i els graus de l'ensenyament no universitari.

14.4. Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

Posteriormente, Galicia también evolucionó hacia el modelo «catalán». El Decreto 247/1995 introdujo el uso del gallego como lengua vehicular (no exclusiva) para todos los alumnos¹⁰:

4.3. No segundo e no terceiro ciclos de educación primaria impartiranse en galego dúas áreas de coñecemento, cando menos, sendo unha delas a área de coñecemento do medio natural, social e cultural.

¹⁰ Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ao ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios.

5.1. Na educación secundaria obrigatoria impartirase en galego a área de ciencias sociais (xeografía e historia) e a área de ciencias da natureza.

5.2. Das materias optativas impartiranse en galego as de ciencias medioambientais e da saúde e, se é o caso, a optativa ofertada polo centro.

6.1. No primeiro curso de bacharelato impartirase en lingua galega como materia común a filosofía e como materias específicas de modalidade as seguintes: tecnoloxía industrial I (bacharelato de tecnoloxía); bioloxía e xeoloxía (bacharelato de ciencias da natureza e da saúde); historia do mundo contemporáneo (bacharelato de humanidades e ciencias sociais); debuxo técnico (bacharelato de artes).

6.2. No segundo curso de bacharelato o alumnado recibirá o ensino en galego de historia, como materia común, e como materias específicas de modalidade: debuxo técnico, tecnoloxía industrial (bacharelato de tecnoloxía); ciencias da terra e medioambientais, debuxo técnico (bacharelato de ciencias da natureza e da saúde); xeografía, historia da arte, historia da filosofía (bacharelato de humanidades e ciencias sociais); historia da arte (bacharelato de artes).

6.3. Así mesmo serán impartidas en galego as seguintes materias optativas: ética e filosofía do dereito, introducción ás ciencias políticas e socioloxía e historia e xeografía de Galicia.

A continuación, el Decreto 124/2007 dio una vuelta de tuerca a esta vehicularización del gallego¹¹:

8. En toda a etapa da educación primaria garantirase o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004 que se inclúe como anexo a este decreto. Impartiranse obrigatoriamente en galego as áreas de matemáticas, coñecemento do medio natural, social e cultural e educación para a cidadanía e dereitos humanos, garantindo a competencia lingüística propia do nivel nas dúas linguas oficiais da comunidade autónoma.

9.1. Na educación secundaria obrigatoria impartiranse en galego as seguintes materias: ciencias da natureza, ciencias sociais, xeografía e historia, matemáticas e educación para a cida-

¹¹ Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo.

danía. Cando a materia de ciencias da natureza se desdobre en bioloxía e xeoloxía, por un lado, e física e química, por outro, ambas as dúas materias impartiranse en galego.

9.2. Ademais das materias establecidas na epígrafe anterior, o claustro completará o número de materias, excluída a materia que a Lei orgánica de educación determina de carácter voluntario para o alumnado, que garantan o cumprimento do establecido para esta etapa no Plan xeral da normalización da lingua galega aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004 que se inclúe como anexo a este decreto.

9.3. A educación secundaria obrigatoria proporcionaralle a todo o alumnado unha boa competencia nas dúas linguas oficiais que repercuta de forma positiva no seu uso.

10. No bacharelato, o alumnado recibirá, polo menos, o cincuenta por cento da súa docencia en galego, nos termos establecidos para esta etapa no Plan xeral de normalización da lingua galega aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004 que se inclúe como anexo a este decreto para alcanzar a competencia lingüística propia do nivel en ambas as dúas linguas.

Hasta aquí, pues, hemos comprobado, usando el caso de la educación, que la interpretación que ha prevalecido dentro de las comunidades autónomas es la primera que señalábamos («el grado de oficialidad de LP debe ser superior al grado de oficialidad de ES»). Típicamente, las controversias de las que vamos a tratar aquí han sido promovidas por sectores contrarios a este desequilibrio a favor de la LP que encarna la segunda de las interpretaciones («el grado de oficialidad de LP debe ser idéntico al grado de oficialidad de ES»). Naturalmente, en este debate discursivo (mucho más que en la realidad empírica) es posible identificar los deslizamientos que señalábamos. Algunos defensores de la primera interpretación acusan a los de la segunda de perseguir la desoficialización de LP o incluso directamente su desaparición; algunos defensores de la segunda interpretación acusan a los de la primera de perseguir la desoficialización de ES o incluso directamente su desaparición. Detrás de estas imputaciones cruzadas está el fenómeno que acertadamente denuncia F. J. García Marcos: «la convicción de que el monolingüismo [...] es la única solución [...] para resolver el contacto de lenguas» (2008: 122) (Vid. tabla 4).

- Tabla 4. Interpretaciones de la (co)oficialidad dentro de las comunidades autónomas

	Posición defendida por cada interpretación	Posición imputada por la otra interpretación
1	LP > ES	Monolingüismo LP. Versión extrema: lingüicidio de ES
2	LP = ES	Monolingüismo ES. Versión extrema: lingüicidio de LP

En lo que sigue vamos a evitar estas imputaciones, pero sí que identificaremos algún caso en que tras un aparente LP = ES lo que se postula de hecho es ES > LP.

2.1. El caso de la enseñanza no universitaria

Como hemos visto, las políticas lingüísticas desarrolladas en el ámbito de la enseñanza no universitaria por Cataluña, el País Vasco y Galicia tienen un aire de familia. Las tres han apuntado, apuntan o han consumado un modelo en que la lengua propia de la comunidad autónoma es la lengua vehicular de la enseñanza no universitaria.

Por razones obvias, seguramente es en Cataluña donde más se ha desarrollado el debate en torno a esta cuestión. Puede ser instructivo recordar algunos episodios de este debate, también para comprobar que las alternativas que se han propuesto a este modelo no han sido siempre las mismas. Aquí distinguiremos dos grandes alternativas a este modelo: la alternativa 1, que orbita en torno a la libertad de elección de la lengua vehicular por parte de los alumnos, y la alternativa 2, que orbita en torno al principio de dos lenguas vehiculares para todos los alumnos.

Ya en 1981, cuando solo hacía dos años de la aprobación del Estatuto de Autonomía de Cataluña y Galicia estaba aprobando el suyo, y cuando todavía faltaban dos años para la aprobación de la primera Ley de normalización lingüística en Cataluña, se publicó el llamado «manifiesto de los 2300», firmado, entre otros, por Amando de Miguel y Federico Jiménez Losantos. Es este uno de los primeros documentos de este largo debate en que se defiende el «derecho inalienable a recibir la enseñanza en la propia lengua materna en todos los nive-

les», y más concretamente «el derecho a recibir la enseñanza en la lengua materna castellana», que según los firmantes «ya empieza hoy a no ser respetado y a ser públicamente contestado». He aquí una manifestación temprana de la alternativa 1.

En 1994, cuando el «proyecto de implantar progresivamente la enseñanza solo en catalán» temido por Federico Jiménez Losantos y compañía ya era una realidad, consagrada por los decretos de 1992, un nuevo manifiesto, titulado «En castellano también, por favor», concretaba esta alternativa 1. Tras reivindicar el derecho de los padres a la «libre elección de la lengua en que sus hijos deben ser educados», proponía tres opciones lingüísticas (obviamente inspiradas en el modelo vasco):

- A. Castellano como lengua vehicular y catalán como lengua enseñada desde el primer año de escuela.
- B. Bilingüe. La mitad en cada lengua.
- C. Catalán como lengua vehicular y castellano como lengua enseñada desde el primer año de escuela.

Sin prestar mucha atención a las implicaciones prácticas de esta propuesta, el manifiesto aseguraba que «padres y jóvenes estudiantes deberían poder disponer de las tres opciones lingüísticas en *todos* los centros de enseñanza de Cataluña».

La cuestión de la lengua vehicular de la enseñanza hizo su entrada por primera vez en una campaña electoral en las elecciones al Parlamento de Cataluña de 1995. Un ejercicio histórico interesante es comparar el programa electoral del Partido Popular de Cataluña [PPC] de 1992 con el de 1995. En 1992, el apartado de enseñanza del programa electoral no contenía ninguna referencia explícita a la cuestión de las lenguas vehiculares. En cambio, el de 1995 lanza un modelo educativo entero con dos lenguas vehiculares (Vid. tabla 5).

Tabla 5. Comparación entre los programas electorales del PPC de 1992 y 1995

PPC 1992	PPC 1995
Los fundamentos del programa del PP en materia de enseñanza se concretan en:	El PPC sostiene que «l'objectiu fonamental del sistema educatiu bàsic català és que tots els
Principio de libertad: De creación, dirección y elección de centros educativos en todos los niveles.	joves de Catalunya assoleixin un domini complet de les dues llengües del país», y en función de este objetivo lanza una modelo «de bilingüismo equilibrado» o «de doble inmersión» que debe contener las dos opciones lingüísticas siguientes:
Derecho prioritario de los padres a la educación de sus hijos con la consiguiente elección del modelo educativo.	1. Català com a llengua vehicular i castellà com a llengua ensenyada en l'etapa de l'ensenyament primari, 3-7 anys. Introducció gradual del castellà en determinades àrees fins assolir l'equilibri amb el català, 7-12 anys. I finalment l'ús equilibrat del català i del castellà com a llengües vehiculars dels 12 als 16 anys.
Propuestas: Evitar una política lingüística coercitiva. Se garantizará el aprendizaje de las dos lenguas oficiales en Cataluña.	2. Castellà com a llengua vehicular i català com a llengua ensenyada en l'etapa de l'ensenyament primari, 3-7 anys. Introducció gradual del català en determinades àrees fins assolir l'equilibri amb el castellà, 7-12 anys. I finalment, l'ús equilibrat del castellà i del català com a llengües vehiculars dels 12 als 16 anys.

Fíjense que este modelo parece una variante de la alternativa 1 (existe la posibilidad de elegir), pero en realidad da cuerpo a la alternativa 2 (todos los alumnos acaban teniendo dos lenguas vehiculares).

Después de unos cuantos años de relativo abandono del tema lingüístico, el PPC lo retomó tras la aparición (en 2006) de Ciudadanos, un partido político temático centrado en la oposición a la política lingüística de la Generalitat. En este *revival* el PPC renunció a su modelo de doble inmersión (alternativa 2) y abrazó la libertad de elección (alternativa 1).

El «efecto Ciudadanos» puede comprobarse con un ejercicio de comparación entre los programas electorales del PPC de los años 2003 y 2006, y también entre este último programa y determinadas iniciativas legislativas emprendidas por el PPC después de las elecciones (Vid. tablas 6 y 7).

- Tabla 6. Comparación entre los programas electorales del PPC de 2003 y 2006

PPC 2003	PPC 2006 (antes de las elecciones)	PPC 2006 (después de las elecciones)
Educación. Ninguna referencia explícita a las lenguas vehiculares (sí al aprendizaje de lenguas extranjeras y al objetivo de dominar tres lenguas al final de los estudios).	Educación. Ninguna referencia explícita al catalán y al castellano como lenguas vehiculares (sí al aprendizaje de lenguas extranjeras y al objetivo de dominar tres lenguas al final de los estudios). En el marco de un «pacto por el trilingüismo», se incluye la propuesta de «introducir progresivamente el inglés como lengua vehicular en la educación, hasta alcanzar el 20% de las clases».	Proposición de ley de reforma de la Ley 1/1998, para introducir la libertad de elección de la lengua vehicular, no contemplada en el programa electoral. (El programa solo dice «modificaremos la Ley de política lingüística para suprimir el régimen de sanciones»).
Cultura. Se defiende «el dret d'utilitzar qualsevol de les llengües oficials amb plena normalitat i sense traves en tots els àmbits de la vida» pero no hay ninguna referencia a la educación.	Cultura. Aparece como eje de la política lingüística «el derecho a recibir la educación primaria en las dos lenguas oficiales». Al parecer esto se concreta en el cumplimiento del artículo 21.2 de la Ley de política lingüística.	

- Tabla 7. Comparación entre la Ley 1/1998 y la propuesta de reforma del PPC

<u>Texto vigente</u>	<u>Enmienda PPC 2006</u>
20.1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament, en tots els nivells i les modalitats educatius.	20.1. El Català i el Castellà, com a llengües oficials de Catalunya, ho són també de l'ensenyament, en tots els nivells i modalitats educatives.
20.2. Els centres d'ensenyament de qualsevol grau han de fer del català el vehicle d'expressió normal en llurs activitats docents i administratives, tant les internes com les externes.	20.2. Els pares tenen el dret a escollir en quina llengua volen que els seus fills siguin escolaritzats. L'administració ha de garantir l'exercici efectiu d'aquest dret.
21.1. El català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari.	21.1. L'ensenyament no universitari 1. El català i el castellà es podran fer servir com a llengües vehiculars i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari. A tal efecte el pares decidiran en quina llengua volen que siguin escolaritzats els seus fills.

Una duda que plantea esta propuesta es si implica la separación de los alumnos por centros o grupos prohibida por el artículo 21.5 de la misma Ley. En el debate de toma en consideración de esta proposición (6 de febrero de 2007), el portavoz del PP no fue especialmente claro al respecto, y apelaba a una supuesta tercera vía entre la «segregación» que se imputaba a su propuesta y la imposición del «monolingüismo». Mientras en este debate el PPC defendía una propuesta en línea con la alternativa 1, en el mismo debate el portavoz de Ciudadanos mostró su adhesión a la alternativa 2. Con el añadido del inglés, la propuesta de Ciudadanos retoma la idea de la «doble inmersión» defendida por el PP en 1995:

Como lo hemos explicado más de una vez, defendemos un modelo trilingüe, donde se respete el derecho a la lengua materna hasta finalizar el primer ciclo de primaria, a partir de la cual habrá una única red escolar, donde el 40% de las clases se darán en catalán, otro 40% en castellano y otro 20% en inglés; siempre en los mismos colegios, sin doble red escolar.

El «efecto Ciudadanos» que hemos observado en Cataluña en 2006 es un precedente de otro efecto similar registrado a escala española en 2008. Estamos hablando del «efecto UPyD». Del mismo modo que Ciudadanos en 2006, en 2007 Unión Progreso y Democracia nació con un fuerte componente de rechazo a las políticas lingüísticas de las comunidades autónomas españolas con lengua propia.

El «efecto UPyD» puede comprobarse con un ejercicio de comparación entre los programas electorales del PP de los años 2004 y 2008 (Vid. tabla 8).

- Tabla 8. Comparación entre los programas electorales del PP de 2004 y 2008

PP 2004	PP 2008
Educación. Ninguna referencia explícita al castellano como lengua vehicular. Se proclama que «La libertad de enseñanza se fundamenta en el derecho que asiste a las familias a que sus hijos reciban el tipo de educación conforme a sus convicciones», pero esto solo implica «la libertad de elección de centro docente». Sí se menciona «la enseñanza de asignaturas del currículum en Inglés».	Lengua y símbolos. Principio 177: «Los españoles tienen derecho a elegir el idioma en el que educar a sus hijos». Propuesta 187: «Garantizaremos por ley el derecho a utilizar y a estudiar en castellano en todas las etapas del sistema educativo». Propuesta 188: en las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales estarán garantizados «los derechos preferentes de los padres y de los alumnos, de modo que en todas las etapas educativas y en todos los cursos, la lengua castellana sea vehicular en las distintas áreas y materias, junto con la otra lengua cooficial en el marco de un modelo de bilingüismo integrador».

Hay que reconocer que no está muy claro si en el programa de 2008 el PP abrazaba el separatismo lingüístico o no (es decir, la alternativa 1). El separatismo parece seguirse del principio 177 y la propuesta 187, pero la redacción de la propuesta 188 hace pensar más en un modelo de dos lenguas vehiculares.

Después de las elecciones, el Grupo Parlamentario Popular del Congreso se apresuró a presentar una Proposición no de Ley para garantizar el principio de

igualdad, cuyo primer apartado era una transposición de la propuesta 187 del programa electoral del partido y no terminaba de aclarar las cosas¹²:

Todos los ciudadanos tienen derecho a utilizar y estudiar en castellano en todas las etapas del sistema educativo, y se garantiza un bilingüismo equilibrado e integrador en las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial, de tal modo que la lengua sea un instrumento de libertad y solidaridad al servicio de las personas, un vehículo de entendimiento y nunca una fuente de desigualdades.

En este punto se produjo una réplica del «efecto UPyD» que podríamos denominar «efecto Manifiesto». Después de la publicación, auspiciada por UPyD, del Manifiesto por la lengua común (verano de 2008), el PP volvió a llevar la cuestión lingüística al Congreso, esta vez con una Proposición de Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación, para garantizar la enseñanza del castellano y en castellano en todas las etapas educativas¹³, que contiene un cruce de nuestras dos alternativas. Más allá de las «primeras enseñanzas», que debían dispensarse en la lengua habitual del alumno, por un lado (6 ter. 3) se apuntaba a un modelo en que la lengua castellana sea ofrecida como lengua vehicular *junto con* la otra lengua oficial (alternativa 2), pero por el otro (6 ter. 4) se insistía en la opción de recibir las enseñanzas exclusivamente en castellano (alternativa 1). En otras palabras, la vehicularidad del castellano primaba sobre la libertad de elección, puesto que se sugería un modelo con solo dos opciones: todo en castellano o bilingüe, sin opción para una enseñanza con la LP como única lengua vehicular. De este modo, la Proposición nos situaba en un escenario no de ES=LP sino claramente de ES>LP.

Artículo 6 bis. Garantía de la enseñanza del castellano y de su uso como lengua vehicular.

1. Las administraciones educativas garantizarán el derecho de los escolares a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, en todas las etapas educativas. En las comunidades autónomas que, junto al castellano, tengan otra lengua oficial, de acuerdo con sus estatutos, el ejercicio de este derecho se ajustará a las reglas enunciadas en el artículo siguiente.

¹² Esta iniciativa fue rechazada el 8 de mayo de 2008.

¹³ Esta iniciativa fue rechazada el 28 de abril de 2009.

- Artículo 6 ter. Normas especiales para las comunidades autónomas con otra lengua cooficial.
2. Los niños tienen derecho a recibir sus primeras enseñanzas, tanto en la educación infantil como en la educación primaria, en su lengua habitual, ya sea ésta el castellano o la otra lengua cooficial de la Comunidad Autónoma. Las administraciones educativas han de garantizar este derecho y poner los medios necesarios para hacerlo efectivo.
 3. Las administraciones educativas garantizarán que en todas las etapas educativas y en todos los cursos la lengua oficial del Estado sea ofrecida como lengua vehicular en las distintas áreas y materias junto con la otra lengua cooficial, en su caso, en proporciones equilibradas en el número de horas lectivas, de manera que se procure el dominio de ambas lenguas oficiales, sin perjuicio de la posibilidad de incluir una lengua extranjera.
 4. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, se garantizará la opción de recibir las enseñanzas en castellano, atendiendo los derechos preferentes de los padres y de los alumnos, sin perjuicio del aprendizaje de la otra lengua cooficial en los términos que establezca la legislación de la Comunidad Autónoma. Para hacer efectivo este derecho, las administraciones educativas podrán establecer una planificación de la oferta escolar, que tendrá en cuenta la realidad sociolingüística del entorno educativo y la población castellano hablante.

Para complicarlo un poco más, la proposición preveía que la opción de recibir las enseñanzas en castellano no se ejerciera en centros separados: «6. Las administraciones educativas establecerán las medidas oportunas para procurar que los alumnos no sean separados en centros distintos por razón de su lengua habitual».

Quien sí abrazó claramente el separatismo fue precisamente UPyD, que en su programa para las elecciones españolas de 2008 postulaba el derecho de padres y alumnos a escoger la lengua que prefieran «a lo largo de la escolarización». UPyD concretó su propuesta en una Proposición de Ley Orgánica para prevenir y erradicar la discriminación lingüística y asegurar la libertad de elección de lengua presentada poco después de las elecciones¹⁴. Véanse los artículos 4.1 y 6.6 de esta Proposición:

- 4.1. Los servicios sociales básicos, la sanidad y los demás servicios públicos, ofrecerán atención en las lenguas oficiales de las Comunidades Autónomas bilingües. La educa-

¹⁴ Esta iniciativa fue rechazada el 17 de marzo de 2009.

ción, en todos sus niveles, ofrecerá itinerarios educativos en esas lenguas. Siempre se permitirá el ejercicio efectivo de la elección lingüística.

6.6. El sistema público de enseñanza obligatoria garantizará en todos los casos el derecho a la escolarización en castellano y a la adecuada enseñanza y aprendizaje de la lengua cooficial. En cualquier caso, todos los niños tendrán garantizado el derecho a la escolarización en su lengua materna y al aprendizaje de la lengua cooficial.

(Cabe señalar la posible contradicción entre este redactado y la posición expresada en el Manifiesto. Aquí, «el derecho a la escolarización en lengua materna» sugiere una posible escolarización exclusiva en una lengua diferente del castellano; el Manifiesto, en cambio, sugiere que las «lenguas cooficiales autonómicas» nunca pueden figurar en los planes de estudio, ni siquiera en un contexto de libertad de elección, como lengua vehicular exclusiva).

En este contexto, la posición del Partido Popular de Galicia [PPdeG] no es especialmente más nítida que la del PP nacional. En su programa para las elecciones autonómicas de 2009, el PPdeG mostraba su claro rechazo al Decreto 124/2007, pero no apostaba claramente por un modelo separatista basado en la libertad de elección, sino más bien por nuestra alternativa 2.

No ámbito educativo: derogaremos o Decreto de Fomento do uso do Galego na ensinanza do Bipartito, propiciando un amplo consenso para aprobar unha nova norma que permita:

[...]

Garantir que se respecte o dereito dos pais e dos nenos a elixir cal é a lingua materna dos seus fillos; e garantir que todos os alumnos sexan acollidos no sistema educativo na súa lingua materna, e introducidos progresivamente na outra lingua oficial.

[...]

Garantir o equilibrio e proporcionalidade nas materias que se imparten en galego e castelán no sistema educativo, permitindo a necesaria flexibilidade. Previamente a Administración escoitará a través de procedementos regrados a opinión dos pais en relación coas materias que se impartirán en cada idioma.

Esta proporcionalidade estenderase aos centros trilingües nos que se tentará que 1/3 das horas de docencia se impartan nas tres linguas vehiculares: castelán, galego e inglés.

2.2. El caso de la Administración pública

La polémica sobre la educación nos abre la puerta a nuestra siguiente controversia. Aquí esbozaremos brevemente la cuestión de los usos lingüísticos de la Administración y de los requisitos lingüísticos exigibles para trabajar en su seno.

Más allá de la cuestión de la lengua vehicular, la normalización lingüística en el ámbito educativo ha llevado a las lenguas propias de las comunidades autónomas relevantes a convertirse en la lengua habitual de la Administración educativa, de la misma manera que lo son, de un modo general, en la Administración autonómica y local.

Por lo que respecta a la Administración autonómica y local, véase el artículo 5 de la Ley de normalización lingüística en Cataluña¹⁵:

1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de la Generalitat i de l'Administració local i de les altres corporacions públiques dependents de la Generalitat.
2. El català i el castellà, com a llengües oficials a Catalunya, hi han d'ésser emprats preceptivament per l'Administració en la forma determinada per la llei.

Para el uso del catalán y del castellano «en la formada determinada por la ley» debe consultarse el Decreto 107/1987¹⁶. Según este Decreto, de una manera «general» la Administración autonómica de Cataluña utilizará el catalán, con solo dos posibles excepciones: la documentación destinada a administraciones públicas o a personas físicas o jurídicas de fuera del ámbito lingüístico catalán y la documentación destinada a personas físicas o jurídicas residentes en este ámbito que la soliciten expresamente en castellano.

En el caso específico de la educación, la misma Ley de normalización lingüística ya estableció en su artículo 20 que «els centres d'ensenyament han de fer de la llengua catalana vehicle d'expressió normal, tant en les activitats internes, incloent-hi les de caràcter administratiu, com en les de projecció externa».

¹⁵ Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya.

¹⁶ Decret 107/1987, de 13 de març, pel qual es regula l'ús de les llengües oficials per part de l'Administració de la Generalitat de Catalunya.

Y la Ley también previó de modo pionero un doble requisito lingüístico para los profesionales de la enseñanza. En su artículo 18, la Ley establecía que «D'acord amb les exigències de llur tasca docent, els professors han de conèixer les dues llengües oficials».

(Nótese la formulación mucho más suave del artículo 17 de la Ley gallega: «Nas Escolas Universitarias e demais centros de Formación do Profesorado será obrigatorio o estudo da lingua galega. Os alumnos destes centros deberán adquirir-la capacitación necesaria para facer efectivos os dereitos que se amparan na presente Lei»).

Ahora se trataría de rastrear también las alternativas a este modelo de lengua-preferente-con-requisito-lingüístico-universal. En este sentido, el partido que ha abanderado con mayor vehemencia la oposición al modelo es UPyD.

Ya en el Manifiesto por la lengua común se recomienda la rotulación y la documentación bilingües y se rechaza de modo explícito que se expresen únicamente «en lengua autonómica»; también se rechaza el requisito lingüístico universal:

En las autonomías bilingües, cualquier ciudadano español tiene derecho a ser ATENDIDO INSTITUCIONALMENTE EN LAS DOS LENGUAS OFICIALES. Lo cual implica que en los centros oficiales habrá siempre personal capacitado para ello, no que todo funcionario deba tener tal capacitación.

Por lo que respecta a los usos lingüísticos de la Administración, en su Proposición de Ley Orgánica antes mencionada, UPyD apuesta por una suerte de «bilingüismo por defecto»:

4.4. En los tratos con los ciudadanos y las personas jurídicas, las Administraciones públicas presentes en las Comunidades bilingües, y las instituciones que de ellas dependen, asegurarán en todos los casos, sin excepciones, la comunicación ordinaria en ambas lenguas oficiales, en cualquier soporte y medio, sin otro requisito ni petición por parte de los ciudadanos.

6.2. Los Poderes Públicos velarán por la observancia del bilingüismo en todos los espacios públicos de las Comunidades Autónomas bilingües, tanto físicos como virtuales, incluyendo la totalidad de los rótulos, instrucciones, formularios, impresos, señalizacio-

nes, avisos y cualquier otra forma pública de comunicación en cualquier formato o soporte.

Sin embargo, al establecer el uso obligatorio del castellano en la documentación, el texto de la Proposición se desliza de este modelo LP = ES a un modelo ES > LP, que corre el riesgo incluso de vaciar de contenido a la oficialidad de LP:

6.3. Todas las Administraciones públicas de todos los niveles territoriales redactarán toda su documentación al menos en castellano. En las Comunidades Autónomas con lengua cooficial se incluirá la versión en dicha lengua. En ningún caso se tendrá por válido en España ningún documento público que no cuente con una versión en castellano.

Por otra parte, la Proposición también rechaza el requisito lingüístico universal en términos parecidos a los del Manifiesto:

4.3. El conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad sólo podrá ser exigido, como requisito para acceder a un empleo público, relacionarse con las Administraciones públicas o desarrollar alguna actividad, cuando las funciones inherentes al puesto de trabajo o la naturaleza de la relación o actividad a desarrollar conlleven de modo inseparable el uso imprescindible de la lengua cooficial. En los demás casos, sólo podrá valorarse como un mérito no excluyente.

6.5. Las Administraciones públicas no podrán exigir el conocimiento de una lengua oficial distinta del castellano como requisito para el acceso a las funciones públicas, sin perjuicio de que pueda valorarse como un mérito de forma proporcionada, salvo en aquellos casos concretos donde constituya un requisito imprescindible por la naturaleza de la función pública encomendada.

El rechazo del modelo también es visible en el programa de UPyD para las elecciones gallegas de 2009. Por un lado, se postula el «bilingüismo por defecto»:

Proponemos que todos los anuncios, informaciones y señalizaciones de los organismos públicos de Galicia o instituciones sostenidas con fondos públicos estén redactados en las dos lenguas cooficiales, al igual que todos los impresos. Esto incluye instituciones culturales sostenidas con fondos públicos.

Por el otro, se rechaza el requisito lingüístico:

[Proponemos] la derogación del artículo 35 del Decreto Legislativo 1/2008, de 13 marzo, que aprueba el texto refundido de la Ley de la función pública de Galicia, en cuanto impone la obligación de demostrar el conocimiento de la lengua gallega en todas las pruebas selectivas que se realicen para el acceso a las plazas de la Administración de la Comunidad Autónoma y en las entidades locales. Proponemos la presencia en la Administración de personal de habla gallega dentro del conjunto de funcionarios a los que corresponda un determinado servicio, como modo de garantizar el derecho a usar esta lengua cooficial por parte de los ciudadanos que lo deseen, sin que el conocimiento de dicha lengua pueda en ningún caso exigirse como requisito excluyente o valorarse de forma desproporcionada frente a la capacidad, conocimientos e idoneidad exigibles para el desempeño de las funciones concretas que sean competencia de la plaza que pretenda cubrirse.

El PP no ha tratado el asunto con la misma intensidad. En el programa de 2008 figura el desafío 179, que sugiere implícitamente la existencia del requisito lingüístico en algunas comunidades autónomas: «La lengua no puede convertirse en un factor de discriminación ni una barrera cultural para restringir derechos, impedir la movilidad geográfica, o romper la unidad de mercado».

Pero este desafío no conlleva ninguna propuesta de suprimir tal requisito. Y tampoco se observan propuestas sobre los usos lingüísticos de la Administración en general. En el caso del PPC y del PPdeG tampoco se observan posiciones favorables a la supresión sin más del requisito lingüístico universal. Si UPyD proponía la simple derogación del artículo 35 del Decreto Legislativo 1/2008, lo que ha dispuesto el PPdeG, como ustedes saben, es su reforma en los términos siguientes (Vid. tabla 9).

- Tabla 9. Comparación entre la formulación del requisito lingüístico antes y después de la reforma

Formulación anterior a las elecciones

Para lle dar cumprimento á normalización do idioma galego na Administración pública de Galicia e para garantir o dereito das administradas e dos administrados ao uso da lingua propia de Galicia nas relacións coa Administración pública no ámbito da comunidade autónoma, e en cumprimento da obriga de promover o uso normal do galego por parte dos poderes públicos de Galicia que determina o artigo 6.3º da Lei de normalización lingüística, nas probas selectivas que se realicen para o acceso ás prazas da Administración da Comunidade Autónoma de Galicia, e nas entidades locais de Galicia, terase que demostrar o coñecemento da lingua galega.

Para estes efectos, as bases das convocatorias establecerán que unha ou máis das probas do proceso selectivo se deberán realizar exclusivamente en lingua galega, e iso sen prexuízo doutras probas adicionais, que se puidesen prever, para aqueles postos de traballo que requiran un especial coñecemento da lingua galega.

Formulación según la Ley 2/2009

Para lle dar cumprimento á normalización do idioma galego na Administración pública de Galicia e para garantir o dereito das administradas e dos administrados ao uso do galego nas relacións coa Administración pública no ámbito da comunidade autónoma, e a promoción do uso normal do galego por parte dos poderes públicos de Galicia, que determina o artigo 6.3º da Lei de normalización lingüística, nas probas selectivas que se realicen para o acceso ás prazas da Administración da Comunidade Autónoma de Galicia e das entidades locais de Galicia incluírase un exame de galego, agás para aqueles que acrediten o coñecemento da lingua galega conforme a normativa vixente. As bases das convocatorias dos procesos selectivos establecerán o carácter e a valoración deste exame. Todo isto sen prexuízo daquelas probas que teñan que realizarse en galego para aquelas prazas que requiran un especial coñecemento da lingua galega.

En el caso del PPC, su programa para las elecciones catalanas de 2003 proponía «invertir la exigencia previa del conocimiento de la lengua con una política de fomento del conocimiento posterior», pero no se conocen iniciativas legislativas de este partido que concreten la modalidad de esta inversión.

3. ¿ES POSIBLE EL CONSENSO?

Como he dicho al comienzo, para terminar me gustaría valorar brevemente las posibilidades de alcanzar el consenso en las dos áreas de controversia identificadas, que quedan resumidas en la tabla 10.

- Tabla 10. Comparación entre las posiciones de la interpretación 1 y la interpretación 2

	Interpretación 1	Interpretación 2
	LP > ES	LP = ES
Educación	LP única lengua vehicular	Alternativa 1: Libertad de elección que incluya la opción es única lengua vehicular (y no siempre la opción LP) Alternativa 2: LP + ES lenguas vehiculares
Administración	LP uso preferente LP requisito universal	LP + ES por defecto (o solo ES) LP mérito

A primera vista, las posiciones parecen irreconciliables. Fijémosnos primero en el caso de la educación. Si la lengua propia de la comunidad autónoma debe ser la única lengua vehicular para todos los alumnos no es posible que los alumnos elijan la lengua vehicular, y si los alumnos eligen como lengua vehicular la lengua propia no podrá ser la única lengua vehicular para todos los alumnos. Solo hay dos maneras de salir de ahí. Una posibilidad es consagrar simplemente el modelo que prefiere la mayoría política; en Cataluña la mayoría de actores políticos (118 diputados sobre 135, para entendernos) apuesta por el catalán como lengua vehicular para todos los alumnos. En Galicia hay una mayoría (ciertamente exigua: 38 sobre 75) que al parecer apuesta por un modelo alternativo. Pero existe una segunda posibilidad, que es cambiar los términos del debate. Si en lugar de fijarnos en la lengua vehicular nos fijamos en los objetivos del sistema educativo, hay lugar para el acuerdo entre la mayoría y la mino-

ría. En Cataluña, por ejemplo, todas las propuestas críticas que se han lanzado desde 1981 para acá contra el principio del catalán como lengua vehicular han asumido siempre que los alumnos deben aprender las dos lenguas oficiales.

Pues bien, una manera de disolver el debate estaría en fijar, escuela por escuela, la(s) lengua(s) vehicular(es) en función de ese objetivo. El resultado sería que no habría una sola lengua vehicular para todos los alumnos pero tampoco libertad de elección de la lengua vehicular; más bien tendríamos un amplio espectro teórico de casos, desde la escuela en que el 100% de las materias se imparten en LP en todos los niveles hasta la escuela en que el 100% de las materias se imparten en ES en todos los niveles, con la única condición de que se garantice el bilingüismo terminal.

Si ahora nos fijamos en el caso de la Administración, la reflexión es parecida. Si la lengua propia de la comunidad autónoma debe ser la lengua «normal i preferent» de la Administración no es posible que la Administración practique habitualmente el uso de las dos lenguas oficiales, y si la Administración practica habitualmente ese uso no podrá tener la lengua propia de la comunidad como lengua «normal i preferent». Como antes, hay dos maneras de salir de ahí: o la mayoría absoluta o un cambio en los términos del debate. Si en lugar de fijarnos en la(s) lengua(s) por defecto de la Administración nos fijamos en los derechos lingüísticos de los administrados, también aquí hay lugar para el acuerdo. En 1995 el PPC prometía garantizar «el uso de las dos lenguas en el ámbito de la Administración autonómica, local y estatal para que las instituciones aseguren a todos los ciudadanos el uso de cualquiera de las lenguas oficiales». Aquí, de nuevo, para disolver la polémica se trataría de fijar, Administración por Administración, la(s) lengua(s) de comunicación que de(n) mayor respaldo a esos derechos lingüísticos. Un «concello» en el que todos los administrados prefieren comunicarse en gallego, por ejemplo, podría hacer un uso exclusivo del gallego en su documentación, y al revés, siempre que se garantice el derecho de los posibles discrepantes a ser atendidos en la otra lengua oficial.

Por lo que respecta al requisito lingüístico, habría que hacer una operación parecida. Más que el requisito en sí lo que importa es qué derechos lingüísticos va a garantizar y modularlo a partir de ahí. Es posible que no en todos los casos sea necesario acreditar el mismo nivel de conocimiento de la lengua propia de la comunidad o acreditarlo en el mismo momento. Y por otra parte sería prudente-

te empezar a hablar no de un requisito de gallego, o de catalán (o de la lengua propia correspondiente), sino de un requisito *de bilingüismo*, donde el conocimiento del castellano también sea requerido explícitamente y cuente con los mismos posibles atenuantes de nivel exigido y momento de la acreditación.

El resultado de esta breve reflexión es altamente revisionista y muy descorazonador para los que reducen su política lingüística a eslóganes digamos westfalianos del tipo «en España en español» o «en Galiza en galego». En otras palabras, para que los acuerdos sean posibles en política lingüística no solo hay que «subtraer a cuestión da lingua da confrontación partidaria», como pedía Subie-la (2002: 169), sino que probablemente hay que renunciar a la tesis (nacionalista) de la lengua como trabazón de la comunidad política. En otras palabras, es probable que en una comunidad plurilingüe que quiere seguir siendo plurilingüe (léase Galicia, pero también España) una sola lengua no pueda ser, contrariamente a lo que dice el antiguo Decreto 247/1995, que ustedes conocen bien, «o máis forte vencello de unión entre as súas xentes».

BIBLIOGRAFÍA

MARCÍA MARCOS, F. J.: *Bases de planificación lingüística para Andalucía*, Almería, Universidad de Almería, 2008.

MONTEAGUDO, H.: «A lingua galega na sociedade: descrición da situación actual e perspectivas de futuro», en H. MONTEAGUDO *et al.*, *A normalización lingüística a debate*, Vigo, Edicións Xerais, 2002.

SUBIELA, X.: «Política lingüística en Galicia», en H. Monteagudo *et al.*, *A normalización lingüística a debate*, Vigo, Edicións Xerais, 2002.

TRUDGILL, P.: *A Glossary of Sociolinguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2003.

VALLVERDÚ, F.: *El conflicto lingüístico en Cataluña: historia y presente*, Barcelona, Ediciones Península, 1981.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL ESTADO

Ángel López García-Molins

Universitat de València

Que en un simposio te pidan que hables de un determinado tema y, más aún, que te lo den con el título puesto tiene una ventaja y un inconveniente. El aspecto negativo es que tal vez no puedas dar lo mejor de ti: no soy un especialista en política lingüística, sino alguien que se ha dedicado a reflexionar sobre las ideologías lingüísticas, que no es igual, así que espero no defraudarles. Pero también hay un aspecto positivo y es que te obliga a considerar el título en sí mismo. Quiero decir con esto que un gramático no reflexiona a la hora de escribir sobre el subjuntivo, se lanza a tumba abierta cualquiera que sea su idea sobre el particular. Pero a alguien que no está versado en las complejidades de la política lingüística, de las leyes de normalización y de las medidas educativas adoptadas en comunidades bilingües, el título que me propuso el Consello da Cultura Galega no deja de hacerle pensar. ¿La política lingüística del Estado (español, supongo)? ¿Y si no tuviera ninguna? ¿Por qué se da por supuesto que existe una política lingüística del Estado español como hay una política fiscal o una política económica? Como mucho, lo que hay es un reparto constitucional de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas que Vernet¹ caracteriza en estos términos:

1. Las competencias en materia lingüística no son exclusivas del Estado.
2. Cada comunidad autónoma establecerá el alcance de sus medidas de política lingüística, dentro del marco constitucional y conforme a la jurisprudencia que vaya estableciendo el Tribunal Constitucional.
3. La competencia es transversal: el alcance y los efectos de las medidas son imputables a todas las administraciones (estatal, autonómica, local, universitaria y judicial).
4. Las normas se aplican en todo el territorio de la comunidad autónoma, no solo en la administración.

¹ J. Vernet (coord.): *Dret lingüístic*, Valls, Cossetània, 2003.

5. Las prescripciones autonómicas tienen aplicabilidad inmediata.

Claro que estas son las reglas del juego, pero el partido se puede desarrollar de muchas maneras. Vaya por delante que una cosa es el Estado y otra el gobierno de turno. Podría suceder que el Estado tuviera una política sistemáticamente incumplida por los distintos gobiernos, pero también podría ocurrir que no hubiera ninguna o casi ninguna. Lo que el Estado considera imprescindible lo ha plasmado en su ordenamiento constitucional y en relación con las lenguas todo el mundo sabe lo que dice la Constitución de 1978 en su artículo 3. Se lo recuerdo brevemente:

Constitución española (artículo 3): 1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla. 2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Este texto se ha glosado miles de veces desde el punto de vista ideológico, pero por lo que respecta a la política lingüística del Estado, que deberían hacer posible los gobiernos, realmente es poco explícito:

1. Distingue entre: A) la lengua española oficial del Estado; B) otras lenguas españolas oficiales en sus respectivas comunidades autónomas; y C) unas misteriosas modalidades lingüísticas que hay que proteger.

2. Denomina (i.e. da nombre) a la primera —el castellano, dice—, pero no a las segundas ni a las terceras.

3. No especifica qué efectos debe tener la oficialidad para las lenguas B, pero deja muy claro que la lengua A es un derecho y —sorprendentemente, a efectos de derecho comparado— un deber de todos los ciudadanos.

Tal y como se presenta este texto me recuerda a la jerga de los planes de estudio de las facultades de Traducción e Interpretación: la lengua A es la materna; la lengua B, la lengua extranjera dominante; y las lenguas C, otros idiomas de los que se tienen ligeras nociones. O sea, que el Estado español se concibe como una gigantesca facultad en la que los alumnos son de lengua castellana, estudian a fondo una L2 (digamos catalán o gallego) y, además, pueden elegir otras rarezas lingüísticas como el bable asturiano o la fabla aragonesa. Desde esta pers-

pectiva, no se puede decir que los gobiernos que se han sucedido, desde 1978 hasta ahora mismo, hayan desoído el mandato constitucional del Estado. Por una parte, ningún órgano de expresión estatal ha utilizado otra lengua que no sea la oficial: ni el BOE ni los discursos del presidente o de sus ministros ni los debates parlamentarios ni los dictámenes judiciales —es decir, ni el poder ejecutivo, ni el legislativo ni el judicial— se han saltado la Constitución. Por otra parte, en las comunidades autónomas se procedió a implementar la oficialidad de sus lenguas, autodenominadas *propias*, y así lo hicieron Cataluña, Galicia, Euskadi, Baleares y la Comunidad Valenciana. Este proceso provocó fricciones con los gobiernos centrales, los cuales entendieron a veces que la oficialización del catalán, del gallego y del vasco chocaba con la del castellano, sobre todo cuando la coexistencia de la lengua A y de la lengua B en un mismo espacio resultaba imposible. Se puede poner una ley a doble columna en dos lenguas distintas, pero no se puede dar clase a la vez en dos idiomas, por lo que no es sorprendente que las fricciones surgieran sobre todo en el mundo de la enseñanza. Sin embargo, hay que decir que el gobierno central como tal no interviene, pues no lo autoriza la Constitución: lo que hizo es inducir a que lo hicieran sus correligionarios partidistas que gobernaban en cada una de las comunidades autónomas. Esto explica que, por lo general, las políticas lingüísticas de implantación de la lengua B hayan sido más activas cuando el gobierno lo ocuparon partidos que se suelen llamar nacionalistas que cuando lo hicieron los partidos llamados estatales, y que en comunidades como la Valenciana, donde nunca han gobernado los primeros, la lengua B no esté tan implantada.

Ya sé lo que me van a decir, que lo de la lengua B, bien que irónico (pues las lenguas B son extranjeras, por definición, y así las ven casi en las regiones monolingües), es una denominación desafortunada. Bueno, otros la suelen llamar *particular, étnica o local*, conque me quedo provisionalmente con la metáfora de la Facultad de Traducción e Interpretación. Y, siguiendo con ella —ahora que estamos en plena guerra de los nuevos planes de estudios—, me gustaría que se fijasen en lo siguiente: nadie se ha planteado nunca que la(s) lengua(s) A pueda(n) ser otra(s), pero las disputas sobre si un idioma extranjero debe conceptuarse como B o C son constantes. En las facultades de Traducción e Interpretación de Galicia las lenguas A solo pueden ser el gallego o el español, la B suele ser el inglés, pero también pueden serlo el francés, el ruso, el alemán o

cualquier otra y estas mismas lenguas pueden ser C. En el Estado español la lengua A, la lengua por antonomasia, es el castellano. La distinción entre B y C es una novedad de la Constitución de 1978, que no se planteaba en la republicana de 1931, donde todas las demás lenguas no se consideran españolas, sino regionales:

Artículo 4. El castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene obligación de saberlo y derecho de usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones. Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se le podrá exigir el conocimiento ni el uso de ninguna lengua regional.

Art. 50. Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas.

Algo hemos avanzado, pues, pero tan poco... Una carencia grave de la Constitución de 1978 es que, al no denominar a las *demás lenguas españolas* diferentes del castellano, dejó su tipificación al arbitrio de los legisladores de los estatutos de las comunidades autónomas. El problema —salvo en Valencia, a propósito del nombre de *valencià* en vez de *català*— no estriba en la materialidad del rótulo, que reproduce el nombre de la comunidad (*euskera* como *Euskadi*, etc.), sino en la razón por la que ciertas comunidades, pero no otras, se dotaron de una *lengua propia* que automáticamente quedó asimilada a las *demás lenguas españolas* del texto constitucional. Es sabido que la Constitución de 1978 diferenciaba entre comunidades rápidas —artículo 151— y comunidades lentas —artículo 148. Nuestro ordenamiento constitucional de 1978 prevé explícitamente la posibilidad de que ciertas comunidades alcancen la aprobación de su Estatuto de Autonomía antes que las demás y, consiguientemente, que disfruten de techos más altos de competencias administrativas. Sin embargo, el fundamento de esta diferencia no es de tipo lingüístico. Lo que la Constitución dice es que, por el artículo 151, no habrá que esperar el plazo de cinco años, señalado en el apartado 2 del artículo 148, cuando la iniciativa del proceso autonómico sea acordada dentro del plazo del 143.2 por las Diputaciones y por las

tres cuartas partes de los municipios. Ni rastro, pues, de justificaciones basadas en la posesión de una *lengua propia*. Sin embargo, no interesa tanto lo que dice la Constitución, cuanto lo que fue sucediendo. Y lo que ocurrió es que las tres autonomías, unánimemente tildadas de «históricas» en los medios de comunicación y en la conversación ordinaria de los ciudadanos porque habían llegado a aprobar estatutos de autonomía durante la República, eran precisamente el solar de esas innominadas *demás lenguas españolas*, por lo que fueron las primeras en darles carta de naturaleza en su estatuto de autonomía:

18-12-1979: Estatuto de Autonomía de Cataluña (artículo 3): 1. La lengua propia de Cataluña es el catalán. 2. El idioma catalán es el oficial de Cataluña así como también lo es el castellano, oficial en todo el Estado Español.

18-12-1979: Estatuto de Autonomía del País Vasco (artículo 6): 1. El euskera, lengua propia del País Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial de Euzkadi y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.

6-4-1981: Estatuto de Autonomía de Galicia (artículo 5): 1. La lengua propia de Galicia es el gallego. Los idiomas gallego y castellano son oficiales en Galicia y todos tienen el derecho de conocerlos y de usarlos.

Pero una vez aceptado por el Estado que la diferencia lingüística conlleva una especial idiosincrasia autonómica, surge al punto la perplejidad: también en Valencia, en Navarra y en las Baleares se hablan lenguas propias, junto con el español, y sin embargo tardaron algo más en conseguir las cotas competenciales de las «autonomías históricas»:

1-7-1982: Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (artículo 70): 1. Los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma son el valenciano y el castellano. Todos tienen derecho a conocerlos y a usarlos [...] 5. La Ley establecerá los criterios de aplicación de la lengua propia en la Administración y en la Enseñanza.

10-8-1982: Estatuto de Autonomía de Navarra (artículo 9): 1. El castellano es la lengua oficial de Navarra. 2. El vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra. Una ley foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua.

25-2-1983: Estatuto de Autonomía de las Islas Baleares (artículo 3): La lengua catalana propia de las Islas Baleares tendrá, junto con la castellana, el carácter de idioma oficial, y todos tienen el derecho de conocerla y de utilizarla. Nadie podrá ser discriminado por razón del idioma.

El caso de Navarra es particularmente significativo: pese a poseer lengua propia, pese a haber sido el último territorio que se suma a la confederación de reinos origen del Estado español (asociada, en un primer momento, a la Corona de Aragón), pese a haber conservado su régimen foral cuando lo perdieron los demás territorios de la Corona oriental con los decretos de Nueva Planta en el siglo XVIII, pese a todo, curiosamente, los legisladores de 1978 le hicieron esperar. Se ve que en esto de las autonomías todas son hermanas, pero las hay más hermanas que otras. Conviene rehuir, por tanto, un análisis simplista de esta cuestión: la lengua diferencia, ciertamente, pero toda la diferencia tal vez no pueda fundamentarse en ella.

¿Qué juicio merecen estas valoraciones a los que nos ven desde fuera? Tras un largo proceso de ratificación, España se comprometió el 9 de abril de 2001 (BOE de 1 de octubre de 2001) a respetar la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias² que el Consejo de Europa había sometido a la firma de los estados miembros el 5 de noviembre de 1992 en Estrasburgo. La Carta consta de un preámbulo y cinco partes. En el preámbulo se especifica que el propósito de la misma es la protección de las lenguas minoritarias y la no discriminación de los ciudadanos por razones lingüísticas, aunque las minorías lingüísticas no aparecen reconocidas como tales, lo cual excluye una lectura nacionalista. Por lenguas minoritarias se entienden, según la parte I, los idiomas históricamente enraizados en uno de los estados contratantes, hablados por grupos inferiores al resto de la población del Estado y asentados en un territorio. Adviértase que esta especificación numérica ya resulta problemática: según esto, el catalán/valenciano sería lengua minoritaria en la Comunidad Valenciana y, con más razón, el euskera en el País Vasco, aunque no el catalán en Cataluña según determinadas estimaciones estadísticas. La parte II define genéricamente los objetivos de respeto y promoción de estas lenguas y todos los estados firmantes se deben compro-

² El texto de la Carta se puede encontrar en el BOE 222 de 15 de septiembre de 2001, pp. 34 733-34 749.

meter con ella. La parte III especifica medidas concretas en la enseñanza, justicia, administración, cultura, medios de comunicación, economía e intercambios fronterizos, si bien los estados firmantes solo están obligados a comprometerse a cumplir un mínimo de estas medidas. Las partes IV y V se refieren a la implementación y al seguimiento de estas medidas: los estados deben elaborar periódicamente un informe que será evaluado por un Comité de Expertos, el cual remitirá otro informe al Comité de Ministros de la UE para que este haga recomendaciones a los estados, si procede. Parece, pues, la historia interminable.

El Estado español, como los demás estados miembros con más de una lengua en su territorio, podía optar por varios niveles de exigencia y decidió hacerlo por el más alto (la denominada «banda ancha») para las lenguas declaradas oficiales en sus respectivos estatutos de autonomía y optó por niveles inferiores para las demás. Esta decisión era coherente con la Constitución de 1978, en la que, dichas lenguas, si bien no se especifican, quedan por encima de las otras (Vernet, 2003, 110-111), pero crea problemas evidentes. Por ejemplo, el catalán de la franja oriental de Aragón y el gallego de León y Asturias no aparecen reconocidos en sus estatutos de autonomía como lenguas oficiales. Así, nos encontramos con lenguas que en un mismo estado europeo, España, son a la vez oficiales y no oficiales y a las que, por consiguiente, se reconocen prerrogativas de banda ancha y de banda estrecha de manera simultánea. La Ley de Lenguas de Aragón, recién aprobada el 16 de diciembre de 2009, no acaba de enmendar esta inconsecuencia, pues se declara al catalán (junto con el aragonés) lengua propia, pero no oficial, lo cual representa un avance respecto al Estatuto de Autonomía, donde no se las denominaba, pero sin cooficialidad. En cuanto al Estatuto asturiano solo reconoce, junto al español oficial, el bable, y hay que acudir a informes de la Academia de la Llingua Asturiana para hacer patente la existencia del llamado gallego asturiano o *fala*.

Sea como sea, según dijimos, el artículo 15.1 de la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias prevé que los estados firmantes de la misma presenten un informe sobre su grado de aplicación un año después de la entrada en vigor. El informe remitido por el Estado español (22 de septiembre de 2002) fue duramente criticado por una institución apoyada por la Generalitat de Catalunya, el Observatori de la Llengua Catalana, la cual elaboró un contrainforme en el que se decía, entre otras cosas, lo siguiente:

Com constatarem al llarg d'aquest informe i com deixa clar l'informe presentat per l'Estat, el punt de partida de l'activitat estatal en matèria de llengües regionals o minoritàries és l'absència d'una política lingüística de l'Estat espanyol que desenvolupi els preceptes constitucionals que estableixen el pluralisme lingüístic de l'Estat, atenent a la doble oficialitat de les llengües que l'article 3.2 de la Constitució espanyola remet a la regulació en els Estatuts d'Autonomia de les Comunitats Autònomes amb llengua pròpia diferent de la castellana. Aquesta absència de desenvolupament normatiu i d'acció política del principi constitucional de pluralitat lingüística està permetent la perpetuació d'una subtil arquitectura normativa, construïda durant dos segles d'imposició del monolingüisme castellà articulat sobre la repressió de la diversitat lingüística³.

Con independencia de la valoración que se pueda hacer de este informe, en mi opinión bastante acertado en el señalamiento de los hechos, pero no siempre en la valoración de los mismos⁴, es preciso destacar que contiene una inexactitud muy significativa y es que, contra lo que se afirma, la Constitución de 1978 no remite la cooficialidad a los estatutos de autonomía en los que se reconoce una lengua propia, sino a aquellos en los que se habla alguna de las *demás lenguas españolas*, según hemos visto. El matiz no es indiferente. En realidad, el despiste —si lo hubo— se inscribe en la polémica de la lengua y la nación. No voy a entrar aquí en una discusión que considero imposible de discernir con ecuanimidad en relación con un tema tan sensible. Sin embargo, la tendencia a considerar que las lenguas sustentan las naciones, cuando no que a cada lengua corresponde una nación, se ha traducido en el uso del término *lengua propia*, que se emplea como sinónimo de *lengua nacional* ante la prohibición constitucional de usar la denominación de *nación* para otra entidad que no sea España. El informe del Observatori lo que tendría que haber dicho es que el Estado español reserva las prerrogativas de banda ancha para las *demás lenguas españolas*

³ *Informe sobre l'aplicació per l'Estat Espanyol de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries en relació a la llengua catalana*, coordinado por el Dr. Santiago Castellà i Surribas, presentado en el Consejo de Europa en Estrasburgo, el 20 de enero de 2004 (<http://www.observatoridelallengua.org>).

⁴ Por ejemplo, el tratamiento de la lengua propia en el nivel universitario no resulta perjudicado porque el Estado español lo remita al criterio de cada universidad autónoma por encima del Estatuto de autonomía. En general, las universidades de los territorios con dos lenguas oficiales han declarado la lengua propia como única lengua oficial de la universidad, y no el español. Otra cosa es que la dinámica real de las clases no siempre se ajuste a este criterio y muchas asignaturas se impartan en español, pero esto ocurre igualmente con la lengua internacional, el inglés, que ni siquiera figura en los estatutos de autonomía.

—¿de España, del Estado español?—, es decir, para el catalán/valenciano, el gallego y el vasco, con independencia de que luego cumpla su propósito declarado o no.

Fuera de España no dan la razón ni a unos ni a otros. Por ejemplo, el catedrático de la Universidad de Bochum y especialista en política lingüística Franz Lebsanft⁵ constata que:

En sus conclusiones generales, el Comité de Expertos elogia a España «por el sólido reconocimiento y el alto grado de protección asegurado en principio a las lenguas regionales o minoritarias» [...] [pues] los compromisos contraídos por España «superan con creces el límite establecido en la Carta» (125-126).

si bien concluye que:

De esta manera, la Constitución mantiene el monolingüismo de los ciudadanos del centro así como el bilingüismo individual de todos los ciudadanos de la periferia. Sin embargo este marco constitucional no impide en absoluto que el Estado pudiera dar mayor proyección a las lenguas autonómicas, dentro y fuera de España. El Estado podría incentivar el aprendizaje de las lenguas periféricas en las Comunidades autónomas monolingües y podría dar también mayor protagonismo a estas lenguas en los medios de comunicación «nacionales». Es lo que pretende llevar a cabo el nuevo gobierno socialista mediante lo que Zapatero llamó en su discurso de investidura «la renovación de la vida pública» (127-128).

Y en cuanto al informe del Observatori, le merece la siguiente opinión:

El informe catalán insiste mucho en el incumplimiento de la Carta por parte del Estado. Por consiguiente le hace al Gobierno central el grave reproche de violar un acuerdo que tiene la naturaleza jurídica de un tratado internacional... La decepción ante la anulación de determinadas normas autonómicas por el Tribunal Constitucional forma parte de un profundo victimismo difícilmente comprensible para muchos españoles, pero también para observadores europeos. En tono acusador, el informe catalán habla de la

⁵ F. Lebsanft: «Europeización de los conflictos lingüísticos españoles? Las Españas central y periférica ante la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias», en K. Süselbeck, U. Mühlshlegel y P. Masson (eds.), *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Madrid, Iberoamericana, 2008, 111-131.

«judicialización de que ha sido objeto la cuestión lingüística», como si el respeto de las normas constitucionales fuera una exigencia reprochable. Se llega así a la conclusión de que el informe catalán utiliza la Carta para luchar por un profundo cambio de política lingüística que no cabe en la Constitución vigente (122-123).

Uno tiene la impresión de que por ambas partes se aplica la norma del viejo chiste sobre aquel cura que concluía diciendo *que predicar no es dar trigo*. En efecto, el Estado dice que va a hacer muchas cosas, pero no las hace; y ciertas medidas que se toman en algunas comunidades bilingües van más allá en sus intenciones de la protección de la lengua minoritaria que dicen perseguir. En cualquier caso, no todas estas lenguas han corrido idéntica suerte al beneficiarse de la opción estatal por la banda ancha ni es la misma su situación en cada comunidad autónoma cuando aparecen en más de una. Grin y Moring⁶ establecen, para el conjunto de las lenguas regionales europeas, la siguiente gradación, de acuerdo con la escala GIDS (*Graded Intergenerational Disruption Scale*) de ruptura de la transmisión intergeneracional propuesta por Fishman⁷:

Nivel 1: catalán en Cataluña, [gallego, valenciano], galés en Gales, vasco en Euskadi

Nivel 2: catalán en Baleares, alemán en Bélgica, danés en Alemania

Nivel 3: sámi en Suecia, vasco en Navarra, turco en Grecia

Nivel 4: vasco en Francia, ladino, esloveno en Austria

Nivel 5: irlandés en Irlanda del Norte, franco-provenzal en Italia, eslovaco en Austria

Nivel 6: berebere en España, macedonio en Grecia, húngaro en Austria

Nivel 7: portugués en España, albanés en Grecia, griego en Italia

Nivel 8: córnico, arrumano

El nivel más débil es 8, solo con hablantes ancianos analfabetos en su lengua. Siguen 7, con hablantes maduros, y 6, donde la transmisión intergeneracional es posible, pero no probable. El nivel 5 conoce una tímida alfabetización sin

⁶ F. Grin & T. Moring: *Final Report: Support for Minority Languages in Europe*, Brussels, European Bureau for Lesser Used Languages, 2002.

⁷ J. Fishman: *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.

reconocimiento oficial. En 4 la lengua empieza a gozar de cierto reconocimiento oficial y entra en la escuela. En 3 aparece en las relaciones laborales de nivel bajo-medio. En 2 se emplea en la administración local y en los medios de comunicación. En 1, finalmente, la lengua minoritaria se usa en la administración y en los medios de comunicación masivos (TV), así como en la vida profesional.

Este cuadro —en el que, sorprendentemente, faltan el catalán de Valencia y el gallego, aunque es fácil imaginar que les corresponde el nivel 1 junto al catalán de Cataluña y al vasco de Euskadi— pone de manifiesto que la opción del Estado español por la banda ancha, con todas las carencias que se quiera, ha sido consecuente, aunque es verdad que el mérito cabe atribuirlo a las administraciones autonómicas y tan apenas a la administración central. Esta sigue sin resolver algo tan obvio como que estas tres lenguas se usen en ambas cámaras del Parlamento (algo que, sin embargo, ya sucede con el alemán en Bélgica, por ejemplo) o que la difusión internacional de las mismas, encomendada por sus estatutos al Instituto Cervantes, sea algo más que testimonial.

Tengo la impresión de que los sucesivos gobiernos democráticos que han regido los destinos del Estado español desde la Transición están muy influidos por las cuestiones simbólicas, de manera que aceptan —si de buen grado, ya es otra cuestión— avances realmente notables tanto diacrónica como sincrónicamente en las comunidades bilingües, pero se muestran reacios al menor progreso en el conjunto del país. Diacrónicamente: de 1978 a acá el progreso ha sido considerable y sería injusto no reconocerlo. Sincrónicamente: la comparación del catalán, del gallego y del vasco con otras lenguas minoritarias de la UE pone de manifiesto que se sitúan en niveles altos o máximos. Sin embargo, simbólicamente parece existir un fuerte rechazo a considerar las lenguas B como lenguas A del Estado, es decir, *las demás lenguas españolas* como *lenguas españolas* a secas. Esta ideología no se hace explícita por los órganos estatales, pero la Constitución y miles de disposiciones legales la avalan. Se sustenta en una aparente obviedad, la de la *lengua común*, que el malogrado lingüista Juan Ramón Lodares formulaba así⁸:

⁸ J. R. Lodares: «Un diagnóstico sociolingüístico de España», en M. Castillo Lluch y J. Kabatek (eds.), *Las Lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad*, Madrid, Iberoamericana, 2006, 19-32.

España no es Suiza ni Bélgica; no es estrictamente hablando un país plurilingüe: es un país de comunidad lingüística, es decir, un país con una lengua que conocen todos sus habitantes, lengua materna y única del 83% de la población que, en determinadas áreas, contacta con otras y que incluso en esas áreas de contacto sigue siendo notablemente mayoritaria, como es el caso del País Vasco. En este sentido, España se parece más a Alemania, Francia, Italia o Gran Bretaña que a los países plurilingües de Europa.

¿Qué quieren que les diga? Desde luego no me parecería justo demonizar a Lodaes, un lingüista polémico que ya no puede rebatir las opiniones en su contra. En realidad lo que dice es lo mismo que piensa todo el mundo en Madrid (y en Valladolid y en Sevilla y en Zaragoza...), desde Alejandro hasta su porquero, así que no hay por qué escandalizarse. Ahora bien, España no es, por lo que a las lenguas se refiere, como Alemania, Francia o Gran Bretaña: los niveles de arriba lo demuestran de manera conclusiva. Y es que el problema estriba en si el hecho de que el español sea la *lengua común* implica que por ello España se convierte automáticamente en un país de *comunidad lingüística*. En términos etimológicos, *común* y *comunidad* son palabras de la misma raíz, pero *común* es un adjetivo, *comunidad*, un sustantivo. Dicho de otra manera: la comunidad existe, lo común se da. Es como si quisiésemos equiparar *perverso* a *perversidad*. Lo perverso es un rasgo que atribuimos a ciertos fenómenos, por ejemplo, un efecto perverso del cambio climático es que cuanto más se combate el calor con el aire acondicionado más se incrementan las condiciones ambientales que aumentan la temperatura. Pero a nadie se le ocurriría hablar de la perversidad del cambio climático porque no se trata de una cualidad moral. Pues bien, la lengua española es la lengua común en el sentido de que la comparten todos los ciudadanos españoles y la compartirían igual aunque alguna región se declarase independiente, como ha visto muy bien Branchadell, pero esto no implica sin más que baste para apuntalar la comunidad de los españoles sin el concurso de otras lenguas y de muchos otros intereses compartidos (i.e. comunes).

Además *común* es una palabra polisémica que como adjetivo tiene varias acepciones (DRAE, 22º ed., s.v.):

1. adj. Dicho de una cosa: Que, no siendo privativamente de nadie, pertenece o se extiende a varios. *Bienes, pastos comunes*.

2. adj. Corriente, recibido y admitido de todos o de la mayor parte. *Precio, uso, opinión común.*
3. adj. Ordinario, vulgar, frecuente y muy sabido.
4. adj. Bajo, de inferior clase y despreciable.

En los dos grandes corpora léxicos de la RAE (el CREA y el CORDE) el sintagma *lengua común* está ampliamente representado en muestras léxicas que ilustran la polisemia del término en sus usos adjetivos⁹:

1. La acepción «que, no siendo privativamente de nadie, pertenece o se extiende a varios» podría corresponder al siguiente texto:

Pero el hecho más llamativo es que el rey de Castilla hubo de llamar a la inteligencia judía y árabe para cumplir esta tarea. Y no es menos elocuente que los escritores judíos hayan sido quienes insistieron en que las obras se escribiesen en español y no, como era entonces la costumbre académica, en latín, porque el latín era la lengua de la cristiandad. Los judíos de España querían un conocimiento diseminado en la lengua común a todos los españoles: cristianos, judíos y conversos (de Carlos Fuentes, *El espejo enterrado*, México, FCE, 1992).

Es la acepción que llamaremos *lengua puente*.

2. La acepción «admitido de todos o de la mayor parte» se ajustaría a un texto como este:

[...] la convivencia nacional, tal como es regulada por el texto constitucional, exige garantizar las posibilidades de aprendizaje de la lengua común por parte de todos los españoles como medio de expresión escrita o hablada [...] (de una carta dirigida en 1994 por Fernando Lázaro Carreter, director de la RAE, a Felipe González, presidente del gobierno español).

Es la acepción que llamaremos *lengua mayoritaria*.

⁹ Á. López García: «La polisemia del término *común* aplicado a la lengua española», en M. Schrader-Kniffki y L. Morgenthaler García (eds.), *La Rumania en interacción: entre historia, contacto y política, Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*, Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main, Vervuert, 2007, 571-589.

3. La acepción «ordinario, vulgar, muy sabido» cuadraría a:

Cualquiera que examine las fuentes de datos de la gramática de Salvador Fernández se quedará asombrado por su variedad [...] lo que llamaba la atención a Salvador en el inmenso muestrario de la realidad que reunió a lo largo de medio siglo no eran las expresiones coloquiales o insólitas en lo que se diferencia, por ejemplo, de W. Beinhauer, y tampoco solía tomar nota, por lo general, de los usos marcadamente incorrectos si no veía en ello algún interés. Lo que don Salvador anotaba era la *lengua común*, es decir, lo que nadie anotaría. Lo que le sorprendía es lo que los demás no vemos porque nos parece, simplemente, natural (de un texto publicado el 2-6-1997 en el diario ABC electrónico).

Es la acepción que llamaremos *lengua popular o vulgar*.

4. La acepción «bajo, de inferior clase y despreciable» la encontramos en:

En sentido contrario, la misma capacidad del arte para tomar la apariencia de lo efectivamente existente, de disfrazarse de realidad y ser confundido con ella, es lo que lleva a Platón a expulsar a los creadores de mitos fuera de su República, o a los lógicos a situar a las artes, y concretamente a la literatura, en lo más bajo de la escala de los saberes, como corresponde a la más ínfima de todas las doctrinas, pues en efecto el conocimiento que proporcionan las artes y, en especial, la literatura, no sólo está vacío de cualquier información fehaciente sobre la realidad de las cosas, sino que además distorsiona y oscurece el saber racional y lo desvía, de la misma manera que sucede con frecuencia en la lógica a causa de las trampas que tiende la *lengua común* (Domingo Ynduráin, *Del clasicismo al 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000).

Es la acepción que llamaremos *lengua minorizada*.

Con la expresión *lengua común* se significan, pues, valoraciones contradictorias del idioma: por un lado sería lo general, por otro lado lo bajo y despreciable. También presenta una extensión variable, desde lo mayoritario hasta lo simplemente plural. La variabilidad polisémica cualitativa la comparte con el término *regular*: *un pulso regular* refleja buena salud y *llevar un paso regular* se valora positivamente, pero *una comida regular* sugiere que ha sido más bien mala. En cuanto a la variabilidad

cuantitativa, aparece también de forma muy similar a la de *común*: el mencionado *pulso regular* se ajusta a la banda extensa que incluye el punto de inflexión de la curva de Gauss y corresponde, por tanto, a la mayor parte de los sujetos, mientras que un *polígono regular* denota un conjunto de figuras geométricas que tienen los lados y los ángulos iguales, aunque la mayoría de los polígonos sean irregulares. El adjetivo *común* es, pues, parecido a *regular* y su variabilidad no tiene nada de ideológica, responde al tipo especial de cognición que significa.

¿Significa esto que España debería ser como Suiza, el modelo descartado tajantemente por Lodares? Se comprende que la fascinación del cuatriplete alemán-francés-italiano-romanche atraiga con fuerza a nuestra serie español-catalán-gallego-vasco. Muchos autores han reclamado el paralelismo. Emili Boix¹⁰, por ejemplo, lo formula así:

¿Cómo llegar a la unidad desde lo múltiple? ¿Cómo conciliar el intercambio y la cohesión? Este es un dilema de la mayoría de estados, dado que hay como mínimo 5000 lenguas y unos 200 estados en el planeta. McRae analizó estados plurilingües occidentales prósperos, con un reconocimiento de su diversidad y con niveles de violencia bajos: la Confederación Helvética, Finlandia y su nativo Canadá. Creemos que España tendría que añadirse a esta lista, a pesar de cierta [¿] violencia en y desde Euskadi (49).

Pues no lo tengo tan claro. Porque McRae¹¹ no era suizo, sino canadiense y eso se nota. El cuadro idílico que pinta está muy lejos de la realidad. En primer lugar, en Suiza las cuatro lenguas no gozan de los mismos derechos, solo el alemán, el francés y el italiano son oficiales. En segundo lugar, contar, lo que se dice contar, solo cuentan las dos primeras. Y en tercer lugar y lo más importante de todo, ninguna de ellas funciona como lengua franca o lengua puente, una de las acepciones de *común* examinada arriba. Los ciudadanos corrientes de Genève o de Neuchâtel no hablan alemán, los ciudadanos corrientes de Zürich, de Bern o de Luzern no hablan francés. Por lo general tampoco entienden bien la lengua de los otros. Y últimamente ni siquiera la suelen estudiar en la ense-

¹⁰ E. Boix: «25 años de la Constitución española: un balance sociolingüístico desde los (y las) catalanohablantes», en M. Castillo Lluch y J. Kabatek (eds.), *Las Lenguas de España, op. cit.*, 33-59.

¹¹ K. D. McRae: *Conflict and compromise in multilingual societies*, Switzerland, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1983.

ñanza obligatoria, pues los alumnos prefieren optar por el inglés avasallador. Solo los romanches de los Grisones y parcialmente los italianohablantes del Tesino conocen además el alemán. Como destaca Bruno Pedretti¹² en un informe reciente sobre la situación lingüística helvética:

Die Schweiz kennt kaum Sprachenkonflikte; dies aber nicht etwa, weil ihre Bewohner nicht speziell verständnis- und rücksichtsvoll den anderen Sprachregionen gegenüber verhielten, sondern weil sie, ausser an der Sprachgrenze, nicht *zusammenleben*.

Y si no viven en común (*zusammenleben*), ¿para qué quieren una lengua común? Si esto ocurre en Suiza, donde la coexistencia (que no convivencia) lingüística tan apenas genera tensiones, ¿qué habría que decir de Bélgica, donde flamencos y valones se esfuerzan por darse la espalda y por no entenderse mutuamente?

A mi modo de ver, el caso de España es particular: ni Francia o Alemania ni Suiza o Bélgica. Hay algo de papanatismo en nuestra manía de buscar siempre referentes europeos para nuestros problemas. Entre 1992 y 2004 la UE promovió el *Euromosaico*¹³, un estudio sobre las lenguas europeas minoritarias a propósito de las relaciones entre diversidad y democracia. Pues bien, las conclusiones del mismo dejan bastante claro que en prácticamente todos los listados el catalán, el gallego y el vasco de España aparecen en el grupo de cabeza¹⁴. Por ejemplo, figuran en todos los niveles de enseñanza (junto con el esloveno de Austria, el alemán de Italia, el gaélico, el galés y el irlandés del Reino Unido y el sueco de Finlandia). Tienen una alta presencia en los medios de comunicación (junto con el alemán de Francia, Bélgica e Italia y el irlandés). Y en un cuadro de doble entrada (p. 182) que combina el estatus con la instrumentalidad quedan con valores máximos de ambas variables (al igual que el danés de Alemania y el alemán y el esloveno de Italia, muy por encima del corso, del sardo, del bretón, del occitano, del sorbio, etc.).

¹² B. Pedretti: «Die Beziehung zwischen den schweizerischen Sprachregionen», en R. Schläpfer y H. Bickel (eds.), *Die viersprachige Schweiz*, Aarau, Sauerländer, 2000, 273.

¹³ European Commission: *EUROMOSAIC: the Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union*, Luxembourg, OOPC.

¹⁴ G. Williams: *Sustaining Language Diversity in Europe. Evidence from the Euromosaic Project*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

Así que el balance de la política lingüística, consentida ya que no alentada por el Estado español, me parece estimable. Sin embargo, habría que matizar que el número de hablantes de las *demás lenguas españolas* destaca notablemente en el conjunto europeo. Según los datos de la última edición de Ethnologue (2009)¹⁵, se distinguen cuatro lenguas pan-regionales o mundiales (español, inglés, francés y portugués, por este orden conforme al número de hablantes), siete lenguas nacionales de más de 20 millones de hablantes (ruso, alemán, italiano, polaco, ucraniano, rumano y neerlandés), 14 lenguas nacionales entre 3 y 20 millones (griego, húngaro, checo, búlgaro, bielorruso, sueco, serbio, albanés, danés, croata, eslovaco, finés, noruego y lituano) y seis lenguas «locales» de más de tres millones (bávaro, catalán, lombardo, flamenco, siciliano y gallego). Cabría preguntarse, empero, por qué estas seis se consideran «locales» y aquellas catorce, «nacionales». Cotejando las cifras de hablantes tenemos:

Lenguas nacionales	Lenguas locales
Griego: 13 millones	Bávaro: 13 millones
Húngaro: 13 millones	Catalán: 12 millones
Checo: 10 millones	
Búlgaro: 9 millones	Lombardo: 9 millones
Bielorruso: 9 millones	
Sueco: 8 millones	
Serbio: 7 millones	
Albanés: 6 millones	Flamenco: 6 millones
Danés: 6 millones	
Croata: 6 millones	
Eslovaco: 5 millones	Siciliano: 5 millones
Finés: 5 millones	
Noruego: 5 millones	
Lituano: 3 millones	Gallego: 3 millones

Sin entrar en la exactitud de estas cifras y en lo poco adecuado científicamente de ciertas diferenciaciones (como la del serbio y el croata que hasta ayer,

¹⁵ <http://www.ethnologue.com>

hasta que se rompió la confederación yugoeslava, se consideraban como un solo y mismo idioma), nos encontramos con que en términos numéricos los llamados idiomas locales deberían ser clasificados en la misma categoría que los nacionales, e incluso llama la atención que algunos de ellos como el bávaro y el catalán triplican los hablantes del idioma nacional de Lituania. Parece que *nacional* es una etiqueta incómoda porque identifica la lengua con la nación, un concepto verdaderamente escurridizo. En España se ha discutido y se seguirá discutiendo si Cataluña es una nación y, por consiguiente, si el catalán debe ser considerado una lengua nacional, pero los austriacos y los bávaros no piensan que su lengua, con el mismo o mayor número de hablantes que el catalán, sea una lengua nacional a pesar de que Austria es un Estado independiente y de que, cuando uno entra por carretera en Baviera desde otras partes de Alemania o del extranjero, se encuentra con un cartel que dice *Freistaat Bayern*.

En realidad, lo que diferencia a las lenguas nacionales respecto de las locales en el cuadro de Ethnologue es que son lenguas estatales, pero esto ni siquiera porque tengan un estado propio, sino porque hay un estado que las reconoce como suyas, según pone de manifiesto el caso del bávaro o, en otro orden de cosas, el del lombardo, modalidad lingüística que no se ha reivindicado para sustentar los proyectos independentistas de la Liga Norte en el valle del Po. El discurso de la *lengua propia* en las comunidades bilingües del Estado español encubre la idea de la lengua *nacional* como argumento para convertirla en lengua *estatal*, de manera parecida a como obraron los grandes estados europeos en otras épocas. Lo ha señalado claramente Süselbeck¹⁶ cuando dice:

El análisis del discurso de la normalización lingüística en Cataluña mostró que en él la relación entre nación y lengua es definida como relación unidimensional e inmutable. Esta visión se expresa en el concepto de *llengua pròpia* que implica la idea de que a cada nación le corresponde solamente *una* lengua como lengua *legítima* (relación unidimensional) y la idea de que la lengua y la nación estuvieron ligadas «desde el principio» o «desde hace mucho tiempo» lo cual justifica que deben seguir estando ligadas también en el futuro (relación insoluble). El concepto de *normalització lingüística*, si se interpre-

¹⁶ K. Süselbeck: «Lengua, nación e identidad en el discurso de la política lingüística de Cataluña», en K. Süselbeck, U. Mühlshlegel y P. Masson (eds.), *op. cit.*, 164-185.

ta como un proceso que debe llevar a la sustitución de la lengua dominante, expresa las mismas ideas [...] Estas premisas hacen del discurso de política lingüística un instrumento propicio para la difusión no solamente de una determinada conciencia *lingüística* sino también de una conciencia *nacional*, ya que propaga el valor de la lengua para la nación y para la identidad (nacional) del individuo. Como tal, no difiere del discurso que acompaña(ba) a la política lingüística de las grandes naciones europeas (183).

Pienso que en este tema conviene hablar claro y no sirven de nada las medias tintas. Los gobiernos del Estado español juegan a proteger la lengua común con la táctica de su obvedad e invisibilidad, lo que Woolard¹⁷ ha llamado el anonimato. Y los de las comunidades bilingües —unos más que otros— practican, por el contrario, la estrategia de la visibilidad permanente de las reclamaciones de índole nacional basadas en el valor de autenticidad. ¿Es posible conciliar el agua y el aceite, lo dulce con lo salado? Depende: lo primero no, lo segundo sí. Un lógico diría que aquellos son contradictorios, estos simplemente contrarios. Si se adopta una visión esencialista pienso que difícilmente podremos conjugar las apetencias de instancias nacionales excluyentes, las cuales suponen el predominio absoluto de una lengua sobre otra, y esto vale tanto para el Estado español cuando entiende *común* como *nacional* y se obstina en alzar la lengua española a la condición de único representante de la sociedad española, como para los gobiernos llamados autonómicos cuando entienden *propio* como *nacional* y se obstinan en alzar el catalán, el gallego o el vasco a la condición de representantes exclusivos de sus respectivas sociedades.

¿Qué fue primero: la nación o el estado? Contra lo que pueda parecer esto no es como lo del huevo y la gallina. Según advierte Nadal¹⁸, hay dos opiniones sobre el surgimiento de la nación: la corriente esencialista de los historiadores de la lengua, los cuales sitúan —correctamente— el nacimiento de las lenguas romances peninsulares hacia los siglos VIII-IX y extrapolan dicha fecha de nacimiento a la nación, la cual caminaría hacia la consolidación al convertirse en estado¹⁹; y la corriente modernista que piensa que la nación es una construcción

¹⁷ K. Woolard: *Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*, Stanford, Stanford University Press, 1989.

¹⁸ J. M. Nadal: *La llengua sobre el paper*, Girona, Universitat de Girona, 2005, III.

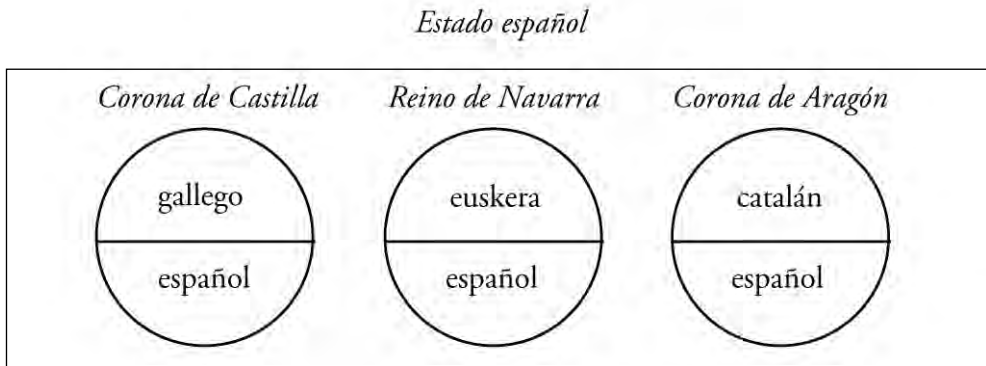
¹⁹ De ahí la idea de naciones sin estado formulada en J. Argente *et al.*, «Una nació sense estat, un poble sense llengua?», *Els Marges*, 15, 1979, 3-13.

imaginaria típica de los siglos XVIII-XIX, en los que el hundimiento de las fidelidades feudales y sobre todo religiosas, que deja huérfanos a los ciudadanos de cualquier cohesión societaria, lleva a los estados liberales a construir el sentimiento nacional a base de ciertos lazos compartidos entre los que figura muy señaladamente la lengua. Según esto, desde el punto de vista esencialista, como las lenguas españolas, al menos las románicas, surgen en la Alta Edad Media, sus naciones empiezan precisamente entonces y la nación española es tan antigua como la gallega o la catalana y esencialmente diferente de ellas. Desde el punto de vista modernista, por el contrario, la nación no tiene una fecha de nacimiento fija, pero el estado siempre: el Estado español nace en 1479, año en que por el tratado de Alcobças se reconoce a Isabel como heredera de la Corona de Castilla al tiempo que su marido, Fernando, heredaba la Corona de Aragón; el proceso se completaría con la anexión de Navarra en 1512.

Este estado, el Estado español, goza de mala prensa. Cuando alguien no quiere pronunciar la palabra *España* habla del *Estado español*, al que atribuye no solo una constitución o unas fronteras, lo que es lógico, sino también unos quesos, una lista de escritores y hasta una selección de fútbol. ¡Qué le vamos a hacer!, al fin y al cabo no es el único ejemplo de comportamiento extravagante que justifica el lema *Spain* (perdón: *The Spanish State*) *is different*. Sin embargo, este Estado es lo único tangible que tenemos. La nación española, la nación catalana son conceptos borrosos: ¿incluye la primera a todos los ciudadanos que tienen un DNI español?, ¿solo a los de las regiones monolingües?, ¿a estos y a los de las bilingües que tienen el español por lengua materna? ¿Quién sabe? Con el Estado español, en cambio, siempre salimos de dudas.

Ahora bien, el concepto mismo de *estado* conlleva una dosis inevitable de violencia, porque te hacen pagar impuestos, porque no te dejan circular por cualquier sitio, por esto y por aquello. Resulta inevitable. Pero hay violencias claramente inadmisibles, entre ellas las que caracterizan a los regímenes fascistas, los cuales, no por casualidad, gustan de hablar siempre del Estado. Pues bien, en el caso de España una de estas violencias inaceptables es la violencia lingüística. Se preguntarán cómo puedo sostener algo así después del informe básicamente positivo de la Comisión de expertos sobre el grado de cumplimiento por España de la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias. Por una razón: porque si esto se aplicase al bable asturiano o a la fabla aragonesa estaría bien

(¡qué más querrían ellos que recibir del Estado español un tratamiento de banda ancha!), *pero tratándose del catalán, del gallego y del vasco es insuficiente porque son lenguas estatales*. Vuelvo al momento fundacional, un estado es como un matrimonio y debe cumplir los pactos del momento de su constitución. ¿Cómo se formó el Estado español? Por la unión de tres entidades políticas que ya eran previamente bilingües, la Corona de Castilla, la Corona de Aragón y el Reino de Navarra:



Desde luego, no se trataba de un bilingüismo equilibrado. Les recuerdo lo que todos sabemos. En el tránsito del siglo XV al siglo XVI, en la Corona de Castilla, el gallego, que había sido lengua cortesana y de la literatura, estaba en retroceso como consecuencia de varias elecciones dinásticas desafortunadas de la nobleza de Galicia y la decidida castellanización impulsada por el clero y por la administración de la justicia. En Navarra, el euskera había perdido terreno a lo largo de la Edad Media, más que nada por ser una lengua que no procedía del latín y que no se podía considerar su continuación natural. En la Corona de Aragón, por el contrario, predominaba absolutamente el catalán, con el español refugiado en la banda occidental, si bien en Valencia ya había comenzado el proceso de castellanización de la nobleza. Pero este reparto asimétrico, que cuatro siglos más tarde se conserva en lo fundamental, no debería hacernos olvidar que, si el Estado español surge como la fusión de unas entidades con unas prerrogativas, resulta obligado garantizar su mantenimiento. En otras palabras: si el primitivo Estado español del siglo XVI era tetralingüe, lo justo es que lo sea también en el siglo XXI. La Constitución de 1978 se preocupó de garantizar el viejo pacto foral del

Estado con los vascos y navarros e incluso dejaba expedito el camino para una integración de Navarra y de Euskadi, algo que prohibía explícitamente a todas las demás comunidades autónomas. ¿Por qué no procedió de la misma manera en la cuestión lingüística?

Nunca lo sabremos, aunque podamos imaginarlo. Hubo miedo a ir demasiado deprisa, al ruido de sables y a muchas cosas más. Pero, por encima de todo, lo que hubo es ignorancia de las implicaciones del esquema de arriba, que, desde luego, no me he inventado. Por aquellos años se publica un libro en cuyo título se alude explícitamente al carácter cuatrilingüe del Estado español²⁰. Sin embargo, su planteamiento, en el que rechaza la opción personal (la elección lingüística como derecho individual del ciudadano) y opta por la territorial, no es que *el Estado español tiene cuatro lenguas relativas a su totalidad*, sino que consta de cuatro partes cada una de las cuales está caracterizada por una lengua «nacional»:

La opción territorial implica el hecho de que el plurilingüismo estatal se apoya en unidades lingüísticas homogéneas y diferenciadas. El «cuatrilingüismo» español habría de mantenerse, pues, sobre la base de unidades lingüísticas autónomas: Países Catalanes, Galicia, País Vasco y regiones castellanoparlantes (247).

Ha pasado un cuarto de siglo, se han implementado las previsiones lingüísticas de los estatutos de autonomía y, aunque los motivos de insatisfacción son muchos, se constata que estamos más lejos de la solución a la suiza propugnada por Ninyoles que cuando se publicó su libro. Los Países Catalanes no han sido aceptados ni en Valencia ni en Baleares. Las «regiones castellanoparlantes», las únicas a las que se denomina con minúscula a cuenta de su falta de entidad política y cultural, no se han integrado, sino que se organizaron siguiendo las viejas divisiones históricas. El País Vasco sigue sin incluir Navarra. Solo Galicia está como estaba. Mientras tanto, la insatisfacción por la cuestión lingüística se ha incrementado en todas partes. En las regiones bilingües es unánime la queja de que el progreso en el reconocimiento institucional de la lengua propia ha venido acompañado de un retroceso en su empleo real. En las monolingües prolife-

²⁰ R. Ninyoles: *Cuatro idiomas para un Estado (El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica)*, Madrid, Cambio 16, 1977.

ran las protestas —de las que el célebre *Manifiesto por el castellano* constituye solo la punta del iceberg— por la suerte cívica y educativa de los hispanohablantes en estas mismas comunidades. Ha llegado el momento de ensayar una solución diferente.

Claro que no hay que olvidar la asimetría de las lenguas A y B. El español, en calidad de lengua puente, es el idioma común y seguramente llegó a serlo porque en el Estado tetralingüe ya estaba presente en cada una de las entidades políticas que se unieron para formarlo, o al menos esta circunstancia favoreció su promoción —a menudo impuesta— por parte de los poderes públicos. En este sentido, resulta más sencilla la cooficialidad a la suiza que Ninyoles propugnaba para este estado cuatringüe en trance de disgregación que una oficialidad relativa al conjunto y no solo a las partes. Una aclaración terminológica: entiendo por *tetralingüe* una entidad política con cuatro lenguas oficiales en toda ella, mientras que *cuatringüe* sería una entidad política con cuatro partes en cada una de las cuales es oficial un solo idioma²¹.

El problema es que, con independencia de que un estado a la suiza, con cuatro lenguas que coexisten como compartimentos estancos cada una en su territorio, no a todo el mundo le parece un modelo deseable, en España esto ya no es posible. Solo el 40% de la población vive en comunidades bilingües y de este porcentaje solo la mitad tiene alguna de las otras lenguas españolas como materna, mientras que todos los ciudadanos son hispanohablantes, como L1 o como L2. Hasta ahora se ha trabajado con el propósito, absolutamente legítimo, de ampliar el número de hablantes del catalán, del gallego y del vasco en las comunidades bilingües. Pero no se engañen: los logros, que sería injusto no reconocer, han conseguido que estas lenguas se propaguen *además de no en vez de*. Quiero decir que el español tal vez haya retrocedido en sus atribuciones educativas y administrativas, pero no ha perdido hablantes digan lo que digan las voces airadas de la prensa de Madrid y las indignadas cartas al director a que dan lugar. En estas condiciones, no se me ocurre otra solución que ampliar el núme-

²¹ Como dice Ninyoles, 247: «Las bases de Manresa de 1893 formularon este modelo [que propugna] al afirmar: el catalán será la única lengua que con carácter oficial será utilizada en Cataluña y en la relación entre la región y el poder central». El problema es que en 1893 la mitad de la población de Cataluña no hablaba español.

ro de usuarios del catalán, del gallego y del euskera en vez de intentar reducir inútilmente los del español.

¿Acaso no se contradice lo que acabo de decir con la inmovilidad de las cifras de hispanohablantes y, lo que es peor, con un cierto aumento de las mismas, según sucede en los ambientes urbanos jóvenes de Galicia? Pues según y como. Hace tres años propuse en este mismo foro²² la idea de extender la comprensión de las otras lenguas españolas o, al menos, las romances, al conjunto del Estado, es decir, abogaba por un *plurilingüismo sesquilingüe*, idea parecida, pero no equivalente del todo, al plurilingüismo equitativo de Branchadell y Requejo²³. No voy a repetir aquí los argumentos que manejé entonces relativos a que una lengua es sobre todo lo que el conjunto de sus usuarios comprende, aspecto en el que coinciden bastante, pero tan apenas lo que son capaces de decir, pues en este punto difieren enormemente unos de otros. Hay argumentos neurolingüísticos que soportan este planteamiento con claridad²⁴. Pero ahora lo que me preocupa es la cuestión de la oficialidad, algo que ya proponía Ninyoles y reiteran Branchadell y Requejo, pero que a mi modo de ver no tiene sentido si lo planteamos en términos maximalistas. ¿Se imaginan la que podría armarse si las cuatro lenguas fuesen declaradas oficiales de golpe y porrazo? Al español le ha costado cinco siglos convertirse en la lengua común y el empujón definitivo, más que los decretos de Nueva Planta o las prohibiciones del franquismo, lo supusieron las oleadas migratorias provocadas por la revolución industrial y, sobre todo, la aldea global. ¿Cuánto nos llevaría hacer extensiva esta condición a las demás?

Por intentarlo que no quede. Pero como el camino del infierno está sembrado de buenas intenciones, entiendo que habría que tener claro lo necesario, lo conveniente y lo inadecuado:

1. Es necesario que la gradación constitucional que distingue lenguas A, B y C se transforme en dos niveles: lenguas estatales, incluyendo explícitamente el español, el catalán, el gallego y el vasco; y lenguas regionales, que serían las demás.

2. Es necesario sensibilizar a toda la población española en el sentido de que España es históricamente un país tetralingüe y, por lo mismo, un Estado con

²² Á. López García-Molins: «Manifiesto plurilingüe», *Grial*, 178, XLVI, 70-80 y «Cara ao plurilingüismo equitativo», *Grial*, 179, 68-79, 2008.

²³ A. Branchadell y F. Requejo: «Plurilingüismo del Estado», *La Vanguardia*, 29/06/2005.

²⁴ Á. López García: *Estudios sobre neurolingüística y traducción*, Valencia, LynX, 2008.

cuatro lenguas, con una decidida labor de concienciación en los medios y en la enseñanza.

3. Es conveniente preparar a toda la población para entender (no para hablar) el catalán y el gallego escritos y orales, así como para que posean nociones de euskera.

4. Es conveniente que los poderes públicos, los líderes sociales y las distintas administraciones se acostumbren a emplear el catalán, el gallego y, siempre que no impida la comprensión, el vasco, fuera de las comunidades bilingües. Por lo mismo, es conveniente ser respetuoso con la población hispanohablante de las comunidades bilingües dejando de considerar su idioma materno como una lengua que, en expresión desafortunada, se llamó «sobreenvenida», es decir, más o menos ilegítima.

5. Es inadecuado plantear la convivencia lingüística como conflicto, incluso aunque lo haya, siempre que no resulte escandaloso. Por supuesto que se parte de una situación de desigualdad, pero esto ocurre igualmente en otros dominios de la vida, en la cuestión de género, en la de clase social, en la de diferencia cultural, etc. La marcha de la historia, al menos en las sociedades occidentales, camina hacia la lenta superación de las diferencias sabiendo que ambas partes seguirán existiendo, esto es, que siempre habrá mujeres y hombres, ricos y pobres: pues bien, el futuro está abierto, pero lo que sensatamente podemos imaginar es que en España las cuatro lenguas del país están obligadas a convivir incluso en el supuesto de que se alterase la presente configuración política, es decir, tanto si se producen fenómenos de disgregación como de agregación.

Miquel Siguán, sin duda la persona que de forma más contumaz ha propugnado una solución aceptable por todos para la pluralidad lingüística del Estado español, distingue cinco situaciones progresivamente más igualitarias²⁵: monolingüismo (p. e. Francia); protección o tolerancia de las minorías lingüísticas (p. e. Gran Bretaña con el galés); autonomía lingüística (España); federalismo lingüístico (p. e. Bélgica y Suiza); bilingüismo institucional (Luxemburgo). Este último modelo es el que, acomodado a la situación española, he intentado perfilar aquí.

²⁵ M. Siguán: *La Europa de las lenguas*, Madrid, Alianza, 2005, 63-64.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGENTE, J. *et al.*: «Una nació sense estat, un poble sense llengua?», *Els Marges*, 15, 1979, 3-13.
- BOIX, E.: «25 años de la Constitución española: un balance sociolingüístico desde los (y las) catalanohablantes», en M. Castillo Lluch y J. Kabatek (eds.), *Las Lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad*, Madrid, Iberoamericana, 2006, 33-59.
- BRANCHADELL, A. y F. REQUEJO: «Plurilingüismo del Estado», *La Vanguardia*, 29/06/2005.
- CASTELLÀ I SURRIBAS, S. (coord.): *Informe sobre l'aplicació per l'Estat Espanyol de la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries en relació a la llengua catalana*, presentado en el Consejo de Europa en Estrasburgo, el 20 de enero de 2004 [<http://www.observatoridelallengua.org>].
- EUROPEAN Commission: *EUROMOSAIC: the Production and Reproduction of the Minority Language Groups of the European Union*, Luxembourg, OOPEC.
- FISHMAN, J.: *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance oto Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- GRIN, F. & T. MORING: *Final Report: Support for Minority Languages in Europe*, Brussels, European Bureau for Lesser Used Languages, 2002.
- LEBSANFT, F.: «¿Europeización de los conflictos lingüísticos españoles? Las Españas central y periférica ante la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias», en K. Süselbeck, U. Mühlshlegel y P. Masson (eds.), *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Madrid, Iberoamericana, 2008, 111-131.
- LODARES, J. R.: «Un diagnóstico sociolingüístico de España», en M. Castillo Lluch y J. Kabatek (eds.), *Las Lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad*, Madrid, Iberoamericana, 2006, 19-32.
- LÓPEZ GARCÍA, Á.: «La polisemia del término *común* aplicado a la lengua española», en M. Schrader-Kniffki y L. Morgenthaler García (eds.), *La Rumania en interacción: entre historia, contacto y política, Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*, Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Maim, Vervuert, 2007, 571-589.
- *Estudios sobre neurolingüística y traducción*, Valencia, LynX, 2008.
- LÓPEZ GARCÍA-MOLINS, Á.: «Manifiesto plurilingüe», *Grial*, 178, abril-mayo-junio 2008, 70-80.
- «Cara ao plurilingüismo equitativo», *Grial*, 179, julio-agosto-septiembre 2008, 68-79.
- MCRAE, K. D.: *Conflict and compromise in multilingual societies*, Switzerland, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1983.
- NADAL, J. M.: *La llengua sobre el paper*, Girona, Universitat de Girona, 2005.
- NINYOLES, R.: *Cuatro idiomas para un Estado (El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica)*, Madrid, Cambio 16, 1977.
- PEDRETTI, B.: «Die Beziehung zwischen den schweizerischen Sprachregionen», en R. Schläpfer y H. Bickel (eds.), *Die viersprachige Schweiz*, Aarau, Sauerländer, 2000, 269-307.
- SIGUÁN, M.: *La Europa de las lenguas*, Madrid, Alianza, 2005.
- SÜSELBECK, K.: «Lengua, nación e identidad en el discurso de la política lingüística de Cataluña», en K. Süselbeck, U. Mühlshlegel y P. Masson (eds.), *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, Madrid, Iberoamericana, 2008, 164-185.
- VERNET, J. (coord.): *Dret lingüístic*, Valls, Cossetània, 2003.
- WILLIAMS, G.: *Sustaining Language Diversity in Europe. Evidence from the Euromosaic Project*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- WOOLARD, K.: *Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*, Stanford, Stanford University Press, 1989.

DISCUSIÓN

Goretti Sanmartín Rei

Universidade da Coruña

É evidente que é máis doado construírmonos contra algo ou contra alguén que tentar debater, escoitar e/ou convivir. A nosa experiencia política máis recente, aquela que tamén probabelmente nos une hoxe neste foro, lévanos por eses vieiros e deixa en evidencia que non é o mesmo saber o que non queremos que definir onde desexamos chegar e como queremos facelo, isto é, establecer as regras de funcionamento dun xogo en que coparticipamos. Nesta liña, calquera análise actual sobre a política lingüística do Estado «español» (claro está) que pretenda desenvolver ese exercicio de escribir sobre un papel en branco para decidirmos que queremos ser merece un gran respecto e debe ser parabenizada. Entendo por escribir sobre un papel en branco o feito de superar tanta incompreensión previa, tanto monólogo estéril, e o intento de non se deixar levar pola máxima popular de «quen fixo a lei, fixo a trampa», un tópicos quizais atrevido de máis neste espazo en que conflúen persoas con importante formación en Dereito e ante un tema como o que nos convoca, que parece convidar a sermos respectuosos tamén cos marcos xurídicos e coas normas, aínda que a historia continúe a deixarnos pegadas da utilización da lexislación para rematar cos dereitos lingüísticos das persoas que falan linguas dominadas.

Agradezo, pois, a oportunidade de debullar a proposta de Ángel López García-Molins e quero recoñecer nela, para alén do esforzo e da honestidade intelectual que o caracterizan, o atrevemento de situarnos en fronte dunha aposta diferente, que non pode deixarnos, por tanto, indiferentes, se se me permite o xogo de palabras.

Agardo, tamén, que nada do que eu poida dicir hoxe aquí soe a ese construírse en contra, pois ás veces iguálanse as necesarias interpretacións da realidade e a definición de obxectivos coas respostas mecánicas e a falta de reflexión crítica continuamente actualizada que debe conformar os nosos discursos.

Porque todas as persoas comprometidas coa causa das linguas debemos xerar espazos de coñecemento, espazos rigorosos de coñecemento, mais tamén estamos obrigadas a crear lugares de presentación de dúbidas.

Nesta liña, aínda que non xulgamos que o futuro da política lingüística estea determinado polo seu pasado nin acreditamos en que a descrición histórica das vicisitudes que sufriu o galego se sitúe no centro dunha mudanza profunda, dun cambio radical, das actitudes, dos usos e/ou das representacións lingüísticas, si defendemos que cómpre coñecer quen fomos para nos explicarmos e para nos (re)coñecermos. De aí que nos sorprendan algunhas das explicacións históricas que se deitan neste relatorio, sobre todo polo feito de eliminaren aspectos substanciais da nosa conformación identitaria. Xa que o título que nos reúne aquí é o da política lingüística do Estado, parece preciso definir que entendemos por Estado e que entendemos por nación e podemos chegar ao acordo de superar as disxuntivas de prioridade no nacemento e acudirnos, pragmaticamente, aos conceptos de maior utilidade para o tema que nos interesa. Mais o que oculta cuestións ben profundas é o intento de negar a historia anterior a 1479 ou a 1512, como se non existise un momento histórico en que o pobo galego desenvolveu a súa vida en galego, nunha situación de monolingüismo case absoluto. É significativo que esa data de consagración do Estado marque o momento en que a diglosia comeza a enraizarse na sociedade e en que o galego vai perdendo o seu uso escrito. É tamén este o momento en que o galego fica excluído da categoría de lingua «nacional», de lingua «do Estado».

Se reparamos nesta cuestión é para denunciarmos a ilexitimidade da presentación da configuración do Estado español na súa forma actual dun xeito determinista, porfiando nunha interpretación da Idade Media como un proceso que conducía, necesariamente, á hexemonía de Castela, como moi ben denunciou Camilo Nogueira, ao indicar que esta representación nega a tradición romana, sueva, galega e portuguesa do occidente da Península, e oculta particularmente a Gallaecia como principal reino cristián ante Al-Ándalus. Mesmo que decidíssemos non ter en conta estes feitos históricos, habería que recoñecer, con Nogueira, que, fronte a un Estado español que no seu proceso de estruturación se identificou coa uniformización lingüística e cultural e considerou a eliminación da diversidade como un carácter necesario e garantía da institución estatal, durante os séculos XIX e XX, as nacións periféricas presentaron diferentes e lexítimas propostas políticas para construír un Estado plurinacional.

Índomos xa á cerna da proposta, o obxectivo principal que se nos vén de presentar é o de apostar por ampliar o número de persoas usuarias do catalán, do gale-

go e do éuscaro e non tentar reducir os do español, por ser este un camiño xa tri-pado e merado. Trátase, pois, desde a perspectiva galega que nos ocupa, de facer política lingüística desde fóra máis que desde dentro. É importante subliñarmos isto, non porque non sexa relevante que as persoas do Estado español coñezan máis linguas e saiban moito das súas veciñas, sobre todo naqueles casos en que existen ligazóns importantes, senón por conducirnos este pensamento a pensar no seu beneficio. Por outra parte, existe un xermolo inicial desta idea na presenza dos lectorados de galego no mundo e na súa inclusión tamén nas universidades do Estado español. A avaliación desta política levaríanos a constatar que é noutros lugares tamén cunha lingua diferente á oficial do Estado onde con máis fortuna realizan as súas tarefas, como podemos exemplificar co caso catalán.

Non me vou deter aquí a sinalar que si hai algúns espazos en que a política lingüística, a vontade individual de desenvolver unha determinada política lingüística, que tamén conta, logrou espazos «en vez de» e non só «ademais de». Son espazos «en vez de» un proceso de alfabetización, de lectoescritura, en galego ou os espazos en que o galego, como modelo de lingua culta, serviu —e serve— como lingua vehicular en tantos núcleos de convivencia e inclúe neles as familias tradicionais. Existen eses espazos cando lemos en galego obras de autores e autoras de noso e tamén cando lemos traducións de obras da literatura universal a través da nosa lingua. Non o facemos «ademais de», facémolo «en vez de», aínda que ese «en vez de», como é lóxico, non se constituía de maneira excluín-te e nos deixe ler Delibes ou Gopegui en español. Vou subliñar, unicamente, que este cambio de perspectiva está a ser reclamado por un novo contexto de importantes intercambios e mobilidade e de forte presenza da inmigración ou do retorno dos e das emigrantes. Tamén, todo hai que dicilo, é un proceso que, como outros, viaxa a través doutros lugares do Estado para instalarse entre nós sen ter en conta especificidades de interese.

Existen, porén, desde a miña perspectiva, pezas chave imprescindíbeis para comezar —ou recomezar, se o así preferirdes— a construír conxuntamente, colectivamente. A máis importante de todas elas é, sen dúbida, o recoñecemento da dialéctica do dominio e a oposición frontal a calquera desenvolvemento normativo que non se basee na súa superación. Comezo, pois, polo final da intervención de Ángel López García-Molins, un final distinto ao do resto do conxunto da súa intervención polo feito de incidir na enumeración das bases

prioritarias para a mudanza que se precisa, algo difícil de facer dun xeito non esquemático, como se as receitas puidesen cumprir ese papel, tal e como insiste a sociedade en solicitarnos.

Mais tamén é distinto polo feito de concederse agora, e eu concordo con esa concesión, un papel moito máis relevante ás persoas que ás institucións que conforman o Estado, algo que viaxa da man do recoñecemento do que teremos que convivir, independentemente da configuración política da que nos dotemos. Nesa liña, o feito de se consideraren linguas estatais importa, mais non significa tanto, non pode solucionar todo, pois mesmo países con linguas oficiais recoñecidas e amparadas institucionalmente usan outra de máis prestixio en diferentes contextos. Só abonda con pensarmos no caso irlandés ou acudirmos ao noso veciño Portugal para observarmos a primacía doutra lingua no ámbito universitario, mesmo para discutirmos, por exemplo, de didáctica da lingua. Ai, o inglés que nos borra dos mapas!

A cuestión é especialmente significativa no caso galego, pois, para alén de pertencermos ou non ao mesmo Estado, as tensións lingüísticas, os conflitos dos que logo falaremos, están aí, así como está a nosa problemática e absolutamente imprescindible relación co portugués, idioma oficial doutro Estado.

Con todo, o máis importante é o feito de falar nestas propostas de futuro no medio dunha viaxe da historia occidental en que se produce unha «lenta superación das diferenzas» e onde «teremos que nos resignar a convivir con ricos e pobres e coa existencia de homes e mulleres». Refírese o texto, claro está, ao feito cultural de sermos xulgados os seres humanos en función do xénero e non á obviedade do recoñecemento biolóxico da diferenza. Alúdese a este esquema para insistir na inadecuación de falar de conflito «aínda que o haxa, sempre que non resulte escandaloso». A comparación é adecuada, mais xustamente, desde a miña perspectiva, para afirmar o contrario do que se di: como non podemos resignarnos a vivir nun mundo onde existan cada vez máis pobres e onde os ricos sexan cada vez máis ricos, como non podemos resignarnos a vivir nun mundo onde se nos prexulgue por sermos homes ou mulleres, tampouco podemos formular os esteos daquilo que queremos ser partindo dunha situación de desigualdade que non acordamos previamente corrixir. Queremos falar de conflito, e definimos desa maneira esa situación de dominio, pois estamos a prol de rematar con todas as situacións de dominio, tamén coa lingüística, por apostarmos

por un mundo máis xusto, en que as palabras e os matices contén. Isto é, todo pode ter sentido, a convivencia, as cesións, o diálogo, se camiñarmos cara á desaparición do reduccionismo e da homoxeneización e, por tanto, se decidirmos construírnos conxuntamente para eliminar todas as situacións de violencia. E, quizais, moitos e moitas de nós, non só como mulleres, senón como persoas sensibilizadas, xulgamos que violencia e, por tanto, escándalo, son moitas cousas. Non debemos ficar na consideración de denominar así os feitos dramáticos que conducen á morte, senón que tamén temos que incluír a violencia diaria, a da vida cotiá, a que ás veces non se ve, a exercida coas palabras, cos decretos e coa derogación de decretos, coas leis. De non iren cara a aí as nosas avinzas, nada terá sentido, porque onde fixamos o escandaloso: na porcentaxe de uso da lingua propia na universidade?, no estigma que supón ser galegofalante e no seu recoñecemento por parte de tantas crianzas?, no roubo da lingua ás xeracións vindeiras?, na utilización pexorativa do termo «galego»?, no confinamento da nosa lingua ás letras?, no problema do centro comercial que impide que as súas empregadas usen o galego?

Todo o que veño de dicir está relacionado coa falta de factores causantes e co rexeitamento da historia, algo só xustificable se entendemos que ela nos determina. Mais cómpre explicarnos e coñecer que a partir do século XVI o Estado «español» comezou un lento proceso de esmagamento do «tetralingüismo» para impor o monolingüismo español. Afirmo isto sendo moi consciente da necesidade de insistir en non procurar as mudanzas teimando no franquismo ou no papel exercido polos Reis Católicos e si nos factores actuais: falta de esforzo, falta de referentes, falta de seguranza. Non teño vagar para desenvolver esta idea que está no cerne de moitas cuestións de interese.

Desde a miña perspectiva, non nos deben servir as explicacións baseadas nas «dinámicas reais da clase» para dar conta de como un grupo, nestas universidades mercantilizadas, impón o inglés como lingua de relación. O conxunto das universidades, en canto que institucións públicas e servizos públicos, son tamén Estado e tamén desenvolven políticas lingüísticas. A máis importante parece ser nestes momentos a de renderse aos intereses do mercado, a de deixar facer. Fronte a isto, o mundo da lingüística podería facer moito pola(s) lingua(s), podería fomentar un verdadeiro plurilingüismo e negarse á progresiva implantación do inglés como lingua da ciencia con carácter exclusivo..., e excluínste.

Porque a cuestión central non é a utilización do español como lingua ponte, aínda que isto tamén poida ser sometido a debate. Eses usos non terían ningún problema, moito máis entre nós, cunha tan gran similitude lingüística entre galego e español. O conflito principal deriva de non se recoñecer as diferenzas culturais, as distintas visións do mundo que se fan presentes na heteroxeneidade lingüística. Porque, de ser así, a vicepresidenta do Estado laiaríase publicamente do falecemento dun/dunha escritor/a galego/a, tamén pertencente ao Estado e tamén contributo universal.

Hoxe en día, disinto aí coas persoas que focalizan todo no Dereito, o problema da lingua non é de oficialidade, é de identidade. Podemos camiñar retroactivamente un momento e (re)presentar un futuríbel do pasado para nos situarmos no ano 2010 mais coa continuidade do goberno bipartito que deu orixe ao Decreto 124/2007. Daquela, a principal cuestión de debate lingüístico sería a redacción dun novo Estatuto en que se recollese a obriga de coñecemento do idioma. Pois desa obriga —positiva sen dúbida— non se derivaría automaticamente unha mudanza substancial no proceso de restitución lingüística, sobre todo de non ir acompañada da intervención decidida noutras fronteas, entre elas a educativa. Alén disto, aínda que non sempre o prestixio sexa a causa principal de que unha lingua se converta en dominante, a falta de prestixio si é un coñecemento central de calquera lingua dominada.

De aí que nunha situación tan problemática como a actual, á disxuntiva de se preferimos ser máis galegos e galegas na Galiza ou seren máis galegos e galegas os españois e españolas no conxunto do Estado, só podemos responder que as dúas cousas e aínda máis, que o segundo non poderá ser sen o primeiro. Podíamos modificar este deseño binario que se nos propón, que todo o Estado coñeza (entenda e/ou lea, cando menos) as catro linguas «estatais» fronte a que cada lingua sexa a representante exclusiva do seu territorio, no sentido de combinarmos esa dupla vertente e comezarmos a traballar nela e apostar porque cada lingua sexa a representante principal (que non exclusiva) do seu territorio.

O MARCO XURÍDICO-LEGAL. SOBRE OS DEREITOS DOS FALANTES E O DEREITO DA LINGUA*

Alba Nogueira López

Universidade de Santiago de Compostela

* Este texto foi elaborado e presentado con anterioridade a que o Tribunal Constitucional fixese pública a súa sentenza 31/2010, do 28 de xuño, sobre o recurso de inconstitucionalidade n.º 8045-2006, interposto por noventa e nove deputados do Grupo Parlamentario Popular do Congreso contra diversos preceptos da Lei orgánica 6/2006, do 19 de xullo, de reforma do Estatuto de autonomía de Cataluña. Na corrección de probas adaptouse lixeiramente para introducir algunhas referencias a esta sentenza.

INTRODUCCIÓN

No debate lingüístico dos últimos tempos cuestiónanse algúns dos termos xa longamente asentados na lexislación e xurisprudencia lingüística nun intento de derrubar os alicerces que permitiron a protección das linguas propias nas comunidades autónomas con réxime de dobre oficialidade. Este traballo, máis que pretender unha análise detallada da normativa de protección do galego —por outra banda non moi extensa—, quere facer un repaso polos elementos que definen o substrato do Dereito lingüístico.

Na discusión sobre se as linguas teñen dereitos procede a aproximación ao dobre sistema de protección lingüístico desde o Dereito: normas de protección das linguas e normas de protección dos falantes. Abórdase, así, o propio concepto de lingua propia como termo que diferencia, e dá preferencia, a unha das linguas oficiais. Tamén se tratan as tensións que xeran nese sistema de protección os movementos de globalización e extensión do mercado interior europeo. E as propias limitacións do Dereito para conseguir revertir en solitario unha situación histórica de discriminación da nosa lingua.

1. A PROTECCIÓN POLO DEREITO DAS LINGUAS: DEREITO DAS LINGUAS/DEREITOS DOS FALANTES

Falarmos do status xurídico do galego debe levarnos a facer unha reflexión sobre cal é o papel do Dereito en relación co uso das linguas: un papel máis presente nas sociedades en que, por diversas razóns históricas, conviven máis dunha lingua, pero igualmente relevante en sociedades cunha soa lingua como elemento de

defensa da identidade propia fronte ao «outro»¹ (nese caso as linguas dominantes na escena internacional, as dos países veciños ou calquera outra que supoña unha ameaza para a lingua do Estado). Resulta, por iso, falaz o discurso que pretende desautorizar a protección do galego negando a existencia de dereitos das linguas, reducindo o debate a unha pura cuestión de decisións individuais dos falantes. Se, finalmente, estes renuncian á lingua faríase innecesaria a protección dos seus dereitos lingüísticos por non haber quen demande esa protección.

O Dereito protexe as linguas e os falantes. As linguas, como expresión do patrimonio cultural, como sinais de identidade, atopan o seu acubillo en normas de protección que buscan garantir a súa supervivencia, a superación dos prexuízos que impiden esta supervivencia e a transmisión ás xeracións futuras do legado nuclear dun pobo. Os falantes son defendidos polo Dereito ofrecéndolles ámbitos de expresión sen discriminación, afirmando o seu dereito a as usaren en contextos diversos e, fundamentalmente, establecendo previsións que garantan o seu ensino para favorecer a igualdade real dos falantes. A Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias recolle esta dupla visión consecutivamente no seu preámbulo:

Considerando que a protección das linguas rexionais ou minoritarias históricas de Europa, algunhas das cales corren o risco de desaparecer no curso do tempo, contribúen a manter e a desenvolver as tradicións e a riqueza cultural de Europa;

Considerando que o dereito de practicar unha lingua rexional ou minoritaria na vida privada e pública constitúe un dereito imprescritible, conforme ós principios contidos

¹ A Plataforma per la Llengua catalá publicou un informe en 2009 no que recollía cincocentas disposicións en que se impón o uso exclusivo ou preferente do castelán (http://www.plataformallengua.cat/media/assets/1583/500_lleis_que_imposen_el_castell_des_2009_DEF.pdf). Este documento non recolle o paradigmático Real decreto 564/1993, do 16 de abril, «sobre la presencia de la letra “ñ” y demás caracteres específicos del idioma castellano en los teclados de determinados aparatos de funcionamiento mecánico, eléctrico o electrónico que se utilicen para la escritura». Este Real decreto impide a importación de aparellos sen eses caracteres baixo o argumento de que: «Los artículos 3 y 46 de la Constitución encomiendan a los poderes públicos que garanticen la protección y conservación de la lengua castellana como patrimonio cultural de España. A su vez, el artículo 149.2 de la norma fundamental configura como deber y atribución del Estado el servicio de la cultura. Tales disposiciones justifican el presente Real Decreto mediante el cual se exige la presencia de los caracteres específicos del idioma castellano en los teclados de los diversos aparatos que se utilizan para la escritura y que se ponen a disposición del público. Con ello se asegura la correcta expresión escrita de dicha lengua. La medida contribuye, además, al mantenimiento de la identidad de la lengua oficial del Estado [...]».

«no Pacto Internacional relativo ós dereitos civís e políticos das Nacións Unidas, e conforme ó espírito da Convención de Salvagarda dos Dereitos do Home e das Liberdades Fundamentais do Consello de Europa.

O Dereito lingüístico é un ámbito do ordenamento, polo tanto, que ten a dupla finalidade da protección da lingua como elemento de identidade colectiva e construción cultural máis singular que posuímos como pobo —que, ademais, nos insire no contexto multilingüe internacional, como defendía Castelao²— coa defensa da igualdade dos dereitos dos falantes nun contexto de existencia de dupla oficialidade.

O equilibrio entre eses elementos colectivos —ou dereitos das linguas— e os dereitos individuais dos falantes atópase presente nos textos normativos comezando pola propia Constitución e o Estatuto de autonomía. Conceptos como o de lingua propia, «patrimonio cultural que será obxecto de especial respecto e protección», ou o mandato de potenciación do «emprego do galego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa» claramente remiten a unha dimensión colectiva de protección da lingua a fin de garantir a súa existencia como lingua primeira, na liña do discurso de G. Sanmartín, do único lugar de seu³.

Mais o Dereito lingüístico ten tamén como misión que os dereitos dos falantes a utilizaren en igualdade as dúas linguas oficiais sexa efectivo, artellando fórmulas de resolución dos conflitos que poidan producirse e tecendo un recoñecemento real de uso das linguas en todos os contextos para os seus falantes.

O status xurídico do galego e dos dereitos dos falantes constrúese sobre o marco constitucional e estatutario e os desenvolvementos xerais da Lei de normalización e outra normativa sectorial, sen esquecer avances posteriores, como os que introduce a Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias neste novo milenio. Estas trabes sosteñen unha construción en que o papel dos poderes públicos como primeiros garantes da protección da lingua propia —lingua das administracións, medios de actuación e emprego público— e a formulación sectorial desa protección —coa

² Castelao, *Sempre en Galiza*, Edición «As Burgas», Bos Aires, 2ª edición, 1961, p. 111.

³ «[...] baixo esa aparente capa de democracia de dúcias de linguas a conviviren sen problemas (ulas?), vanse introducindo dúbidas a respecto de ser a lingua o noso principal sinal de identidade, o que nos fai sermos galeg@s, o que nos constrúe como diferentes», G. Sanmartín Rei, *Nos camiños do entusiasmo. Calidade da lingua e planificación*, Xerais, Vigo, 2009, p. 55.

intervención na educación, as relacións privadas ou os medios de comunicación—son os fitos máis relevantes. Este esqueleto normativo está guiado por dous vectores claros: a declaración de oficialidade, que ten incidencia nos dereitos individuais dos falantes a non seren discriminados pola súa escolla lingüística nas súas relacións cos poderes públicos, e a declaración de lingua propia unida ao mandato de protección da lingua, que ten como efecto a preferencia nos usos lingüísticos públicos desa lingua e a súa promoción como sinal de identidade.

2. DÚAS LINGUAS OFICIAIS, UNHA LINGUA PROPIA

O Dereito —nas normas e na xurisprudencia— utilizou dous conceptos con diferentes efectos xurídicos para referirse ás linguas faladas nos territorios con lingua de seu distinta do castelán: lingua oficial e lingua propia.

O Tribunal Constitucional fixou na STC 82/1986 (FX 2) que «unha lingua é oficial cando é recoñecida polos poderes públicos como medio normal de comunicación entre eles e na súa relación cos particulares, con plena validez e efectos xurídicos, con independencia da súa realidade ou peso como fenómeno social».

Dous son, por tanto, os elementos que se deben ter presentes cando definimos unha lingua como oficial:

- A oficialidade ten consecuencias no ámbito público e garante a plena validez das comunicacións realizadas nesta lingua sen que poida alegarse descoñecemento por parte da Administración.

- A oficialidade produce plenos efectos con independencia do número de falantes da lingua.

Son os falantes os que poden usar validamente calquera das linguas oficiais sen que os poderes públicos poidan rexeitar as comunicacións nesas linguas.

O Tribunal Constitucional non derivou máis consecuencias desta definición da oficialidade, polo que existen interpretacións diversas sobre se a oficialidade tería como consecuencia o «deber de coñecemento» ou esta cuestión resulta allea á declaración de oficialidade. Milian i Massana indica que da declaración de oficialidade dun idioma se extraen tres consecuencias: a adopción como lingua de relación dos cidadáns cos poderes públicos e, polo tanto, a súa plena validez xurídica; a obriga-

toriedade do seu estudo no sistema educativo; e a imposibilidade de alegar o seu descoñecemento ou de usar unha lingua distinta cos poderes públicos⁴.

A maioría de estatutos de autonomía introduciron un novo concepto —lingua propia— para singularizar as linguas que historicamente se utilizaban no territorio respectivo. Esta denominación ten tamén efectos xurídicos recoñecidos polo Tribunal Constitucional na súa xurisprudencia.

O concepto de lingua propia viría a designar a lingua que ademais de ser oficial conta co *plus* de ser a lingua de comunicación habitual dunha Administración a través da que se establecen de forma normal as relacións cos cidadáns se estes non manifestan unha preferencia lingüística concreta. As leis de normalización utilizan de coete ese termo e o Tribunal Constitucional avalou (STC 337/1994) que a declaración dunha lingua como lingua propia fai que sexa a lingua de comunicación normal —que non exclusiva ou excluínente— cos cidadáns e de uso habitual sen prexuízo dos dereitos que estes poden ter de escoller a outra lingua oficial.

O carácter de lingua propia é ligado por diversos autores ao elemento identitario. Así, Herrero de Miñón fai unha conexión clara entre a lingua propia, a identidade política e o mandato de protección reforzado para corrixir as situacións de discriminación histórica:

[...] o del gallego en Galicia, que no es sólo lengua oficial, como lo es el castellano, sino que es oficial porque es «propia». Preeminencia jurídica que corresponde a un factor de identificación política que contrasta con una postración social debida a razones históricas y aun presentes en una sociedad mediática y globalizada, contraste que los poderes públicos deben corregir sobre la base del artículo 9.3 CE, y es claro que ello es un deber no sólo de la correspondiente autoridad autonómica, sino de todos los poderes públicos, incluidos los del Estado, según expusiera el Tribunal Constitucional en su ya citada Sentencia 337/1994, de 23 de diciembre⁵.

Como indica Vernet⁶, a primeira consecuencia xurídica da declaración de «propiedade» sería un mandato aos poderes públicos de normalización coa finalidade

⁴ A. Milian i Massana, «La regulación constitucional del multilingüismo», *Revista Española de Derecho Constitucional*, ano 4, n.º 10, 1984.

⁵ M. Herrero de Miñón, «Addenda: plurilingüismo, cooficialidad y lengua *propia* en el bloque de constitucionalidad», *Teoría y Realidad Constitucional*, n.º 2, 1998, p. 136.

⁶ J. Vernet e R. Punset, *Lenguas y Constitución*, Iustel, Madrid, 2007, pp. 50 e ss.

fixada polo TC de «corregir positivamente una situación histórica de desigualdad del castellano, permitiendo alcanzar, de forma progresiva y dentro de las exigencias que la Constitución impone, el más amplio conocimiento y utilización de dicha lengua en su territorio» (STC 337/1994, de 23 de diciembre).

Por outra parte, o carácter de lingua propia faina a lingua da Administración, isto é, a lingua de comunicación habitual das administracións autonómicas e locais. Esta circunstancia ten influencia na necesidade de que se valore esta lingua como requisito de capacidade para os que aspiran a prestar os seus servizos nestas administracións.

En definitiva, a consideración de lingua propia ten como consecuencias:

- Un mandato de normalización para as administracións.
- A súa configuración como lingua de comunicación das administracións autonómica e local: lingua de oferta positiva.
- A acreditación do coñecemento para os empregados públicos que actúan en nome da Administración.

Como recorda Agirreazkuenaga:

La doble oficialidad protege en todo caso el derecho a elegir la lengua por parte de los ciudadanos, mientras que el principio de lengua propia permitirá su uso preferente en las relaciones internas de la Administración, y su uso exclusivo —si así se desea— como lengua de trabajo. Es lo que sucede en la Administración periférica del Estado con el castellano, en virtud de lo dispuesto en el art. 36.1 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas (Ley 4/1999), y lo mismo puede suceder, pero a la inversa, en la Administración de las Comunidades Autónomas con lengua propia⁷.

⁷ I. Agirreazkuenaga, *Diversidad y convivencia lingüística*, Diputación Foral de Gipuzkoa, 2003, p. 89. Pola contra, A. López Basaguren, «Las lenguas oficiales entre Constitución y Comunidades Autónomas: ¿Desarrollo o transformación constitucional?», *Revista Española de Derecho Constitucional*, n.º 79, 2007, discute a preferencia da lingua propia en virtude dunha interpretación segundo a cal a dobre oficialidade tería unha vertente activa —o dereito de opción lingüística dos cidadáns cando se dirixen aos poderes públicos— e unha vertente pasiva —cando son destinatarios das actuacións dos poderes públicos, o que impediría a opción preferente destes últimos por unha das linguas cooficiais. Este discurso contradí a xurisprudencia constitucional —ex. STC 337/1994— e dirixe a súa argumentación en exclusiva cara á lexislación autonómica, que usa este concepto esquecendo a utilización *de facto* dos mesmos parámetros pola Administración xeral do Estado (art. 36 Lei Procedemento común) e Administración de Xustiza (LOPX), establecendo a preferencia por unha das dúas linguas oficiais como lingua «de base» desas administracións.

En definitiva, a lingua propia é aquela que define os usos lingüísticos internos da Administración e os preferentes nas súas relacións cos cidadáns, sempre e cando estes non manifesten a opción pola outra lingua oficial⁸. Estes usos serían aplicables ás administracións autonómicas e locais, ás universidades e aos entes que delas dependen (axencias, organismos autónomos, empresas públicas, fundacións, entidades públicas empresariais), do mesmo xeito que os que define a Lei de procedemento común se aplican á Administración xeral do Estado e os entes dela dependentes.

Con ocasión da STC 31/2010, referente ao Estatut de Catalunya, o Tribunal Constitucional volve tratar a cuestión da lingua propia cunha gran dose de ambigüidade. Por unha banda, declara inconstitucional a referencia ao uso *preferente* da lingua propia fixado no art. 6.1 do Estatut; mais, pola outra, indica que o lexislador «pueda adoptar, en su caso, las adecuadas y proporcionadas medidas de política lingüística tendentes a corregir, de existir, situaciones históricas de desequilibrio de una de las lenguas oficiales respecto de la otra, subsanando así la posición secundaria o de postergación que alguna de ellas pudiera tener» (FJ 14, letra *a*). Non pode haber preeminencia dunha lingua sobre a outra, pero si pode haber políticas de discriminación positiva que, en definitiva, deben introducir un trato desigual —necesariamente preferente aínda que non se lle queira dar este nome— á lingua infravalorada, para corrixir os desequilibrios⁹.

⁸ Do carácter de lingua propia derivaríase, en definitiva, a interesante argumentación da sentenza do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, 169/2001, do 14 de febreiro. Na medida en que os empregados públicos están encadrados na Administración non teñen un dereito de escolla lingüística diversa dos usos lingüísticos daquela. Nesta resolución o TSXG establece, fronte á solicitude dun empregado público de que unha comunicación administrativa referida á súa relación funcionarial —solicitude dun complemento retributivo— se realizase en castelán, que hai que diferenciar os dereitos lingüísticos dos cidadáns para os que rexe o principio de escolla lingüística do «deber de los funcionarios de conocer y utilizar la lengua cooficial autonómica y la obligación de potenciación del gallego que se impone a los poderes públicos de Galicia en el artículo 5.3 del Estatuto de Autonomía para Galicia». Este deber ten como consecuencia que «lógicamente no puede el funcionario esgrimir indefensión», mesmo se non tivo que acreditar no ingreso á función pública o seu coñecemento do galego, polo que o TSXG indica que «lo cierto es que, del mismo modo que es exigible la utilización del gallego en sus relaciones con los ciudadanos que opten por su uso, no puede oponerse a que la comunicación de la Administración se realice en dicho idioma cooficial respecto al asunto directamente vinculado a la relación estatutaria».

⁹ Para un estudo máis detallado das consecuencias da STC 31/2010, vid. A. Milian i Massana *et al.*, «La lengua (El carácter preferente y la lengua como derecho y deber. Lengua y enseñanza. Lengua y órganos constitucionales. Derechos lingüísticos y consumidores. El fomento del catalán y su uso en las actuaciones internas de las administraciones)», número monográfico, *Revista Catalana de Dret Public*, 2010, pp. 129-152.

3. PODE UN SISTEMA DE DOBRE OFICIALIDADE NUN MESMO TERRITORIO AMPARAR DEREITOS E DEBERES DESIGUAIS PARA OS SEUS FALANTES?

Nun contexto de dobre oficialidade parece contradictorio co significado último da declaración de oficialidade o mantemento de tratamentos desiguais para os falantes das dúas linguas. Un dos argumentos que se utilizou para colocar nunha posición desigual as linguas cooficiais con respecto ao castelán foi a mención ao deber de coñecer o castelán do art. 3.1 da Constitución e a inexistencia dunha mención semellante con respecto ás outras linguas oficiais. A sentenza do Tribunal Constitucional 84/1986, declarando inconstitucional o deber de coñecer o galego introducido na nosa Lei de normalización lingüística, sería o núcleo de xustificación desa interpretación que vería a protección das linguas no artigo 3 da Constitución como unha gradación en que o nivel de protección máis forte sería o referido ao castelán (art. 3.1); a continuación, o das outras linguas oficiais (art. 3.2); e, finalmente, o das «modalidades lingüísticas» —entendidas como as linguas non-oficiais— que só merecerían unha protección cultural¹⁰. Varias son as eivas que presenta esa interpretación restritiva do alcance da oficialidade do galego, o éuscaro e o catalán.

En primeiro lugar, cabe recordar que a Constitución non menciona o deber de coñecer as outras linguas oficiais porque tampouco establece cales son estas. A declaración de oficialidade correspondíalles —correspóndelles aínda, como se puido ver na segunda xeira de modificación dalgúns deles— aos estatutos de

¹⁰ A idea de que o art. 3 da Constitución ten unha estrutura de gradación xerárquica é discutida por diversos autores: Vernet, Pons, Pou, Solé e Plá, en J. Vernet (coord.), *Dret lingüístic*, Cossetània, Valls, 2003, p. 111; E. Cobreros Mendazona, *El régimen jurídico de la oficialidad del euskara*, Ivap, Oñati, 1989, pp. 46 e ss.; J. M. Pérez Fernández, *Estudios sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España*, Atelier, Barcelona, 2006, p. 59. A intervención do deputado Meilán Gil no debate do texto do artigo 3 na Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas, logo da votación das emendas, coincide con esa interpretación: «la sistemática de este artículo no supone una gradación jerárquica de tres realidades distintas, de tal manera que el párrafo primero se refiriese al castellano, el segundo, jerárquicamente establecido, se refiriese a las otras lenguas de España, como pueden ser el catalán, el euskera o el gallego, y el tercero metiésemos esas otras manifestaciones de la riqueza lingüística de España, como pudieran ser el bable, el panocho o el fragatino», en *Constitución española. Trabajos Parlamentarios*, vol. 1, Cortes Generales, Madrid, 1989, pp. 903-904.

autonomía, que debían marcar tamén os dereitos e deberes. O silencio da Constitución ao respecto non parece que poida entenderse como unha prohibición e menos aínda se sostén tan feble argumento¹¹ se se aprecia a evolución da interpretación sobre este mesmo artigo realizada polo Tribunal Constitucional deducindo unha verdadeira competencia autonómica sobre a lingua do enunciado do art. 3.2 da Constitución española. Pretender diferenciar a oficialidade, entendida como plena validez xurídica no uso da lingua, dun deber de coñecemento (que non de uso) que, á fin e ao cabo, non tería máis consecuencias xurídicas que a imposibilidade de alegar o seu descoñecemento no ámbito público, o que, en definitiva, volve levarnos ao terreo da validez xurídica, parece froito dun afán de discriminación con escaso sostén na dicción constitucional¹². Sen esquecer que a noción de deber constitucional en certa medida non é máis, como concluía S. Varela, que unha manifestación de vontade do constituínte sen alcance xurídico ningún mentres non exista un desenvolvemento lexislativo. Á derradeira, eses deberes constitucionais poden ser interpretados como «unha lexitimación para a intervención do poder público en determinadas relacións sociais ou en certos ámbitos da autonomía persoal» pero non como preceptos xeradores de deberes xurídicos para os particulares. En definitiva, estes deberes representarían ámbitos de intervención do poder público para procurar o cumpri-

¹¹ O TC na sentenza 84/1986, do 26 de xuño, sobre a Lei de normalización lingüística de Galicia, cunha pobre argumentación negou a posibilidade de fixar o deber de coñecer o galego pola Lei de normalización lingüística indicando: «ahora bien, tal deber no viene impuesto por la Constitución y no es inherente a la cooficialidad de la lengua gallega. El artículo 3.1 de la Constitución establece un deber general de conocimiento del castellano como lengua oficial del Estado; deber que resulta concordante con otras disposiciones constitucionales que reconocen la existencia de un idioma común a todos los españoles, y cuyo conocimiento puede presumirse en cualquier caso, independientemente de factores de residencia o vecindad. No ocurre, sin embargo, lo mismo con las otras lenguas españolas cooficiales en los ámbitos de las respectivas comunidades autónomas, pues el citado artículo no establece para ellas ese deber, sin que ello pueda considerarse discriminatorio, al no darse respecto de las lenguas cooficiales los supuestos antes señalados que dan su funcionamiento a la obligatoriedad del conocimiento del castellano».

¹² Herrero de Miñón, *op. cit.*, p. 138, afirma: «No sólo existen derechos lingüísticos, expresión de la libertad inherente al desarrollo de la personalidad, sino deberes lingüísticos, inherentes a la pertenencia a una comunidad. El art. 3.1 comienza estableciéndolos respecto del castellano para todos los españoles y, al remitirse a los Estatutos de Autonomía en cuanto a las otras lenguas se refiere, posibilita que estas normas establezcan a su vez deberes lingüísticos respecto de las mismas, como han hecho expresamente en los textos citados».

mento de valores superiores do ordenamento¹³. Neste sentido, as disposicións lexislativas para asegurar a aprendizaxe do castelán no ensino serían unha tradución dese deber constitucional porque son actuacións do poder público pero, seguindo o razonamento exposto, non existiría un verdadeiro deber esixible xuridicamente para a xeneralidade dos cidadáns de coñecer o castelán.

Mesmo en relación co indiscutido deber de coñecer o castelán por parte de todos os cidadáns con nacionalidade española, existen ámbitos en que, para garantir outros dereitos considerados superiores ou prioritarios, se facilitan medios para poder comunicarse noutras linguas a cidadáns suxeitos a ese deber. É este o caso dos escolares nos primeiros anos de educación nos que se admite a escolarización exclusivamente na lingua materna. Tamén é o caso da garantía de defensa efectiva e dun xuízo xusto facilitando sistemas de tradución para cidadáns españois con linguas distintas do castelán. O propio Tribunal Constitucional na sentenza 74/1987, do 25 de maio, matiza o deber de coñecer o castelán dicindo «ciertamente, el deber de los españoles de conocer el castellano, antes aludido, hace suponer que ese conocimiento existe en la realidad, pero tal presunción puede quedar desvirtuada cuando el detenido o preso alega verosíblemente su ignorancia o conocimiento insuficiente o esta circunstancia se pone de manifiesto en el transcurso de las actuaciones policiales». En definitiva, non existe un deber absoluto, temporal ou circunstancialmente, de coñecer o castelán xa que caben excepcións para garantir outros valores e dereitos superiores do noso ordenamento¹⁴.

En segundo lugar, a proclamada inexistencia dun deber parello de coñecemento das outras linguas cooficiais tamén atopa excepcións coa finalidade de garantir o mantemento da lingua e o respecto dos dereitos lingüísticos dos cidadáns nas súas relacións cos poderes públicos. Non existe dúbida de que a liberdade na configuración do ámbito lingüístico dos cidadáns cede ante a necesidade de preservar outros valores e dereitos.

¹³ S. Varela Díaz, «La idea de deber constitucional», *Revista Española de Derecho Constitucional*, n.º 4, ano 2, xaneiro-abril, 1982.

¹⁴ Non se debe esquecer aquí, tal e como indica P. García Negro, *Dereitos lingüísticos e control político*, Laiovento, Santiago, 2000, p. 21, o paradoxo de que os estranxeiros si ven recoñecido o seu dereito a poder usar a súa lingua en certas relacións coa Administración.

No caso dos deberes establecidos en relación cos estudantes, admítese que a oficialidade dunha lingua e a necesidade de protección desta —é dicir, os aspectos colectivos dos dereitos lingüísticos— prevalecen sobre os dereitos individuais dos cidadáns polo menos durante o seu período de escolarización obrigatoria. Para garantir a supervivencia das linguas cooficiais é preciso asegurar o seu coñecemento entre as novas xeracións. Esta consideración abre as portas á introdución das linguas nos *curricula* escolares como materia de estudo e como vehículo de comunicación sen que caiba alegar a inexistencia dun deber de coñecemento. Este deber non se limita, ademais, a unha mera recepción pasiva de coñecementos senón que será avaliada e é un requisito imprescindible para a obtención das certificacións oficiais de superación dos distintos niveis escolares.

A calculada ambigüidade en que se moveu a sentenza do Estatut de Catalunya sobre o ámbito educativo usando a xurisprudencia constitucional anterior, non declarando a inconstitucionalidade de moitos preceptos sempre e cando se interpretasen do xeito indicado pola sentenza e suxerindo interpretacións regresivas con respecto a esas mesmas sentenzas precedentes, provocou que con posterioridade haxa pronunciamentos xudiciais contraditorios e outros con semellante falta de claridade. Na STSX de Cataluña 10429/2011, ditada nun recurso en contra do Decreto 181/2008, do 9 de setembro, «por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil», na que se pretendía —con fundamento na STC 31/2010— atacar o sistema de inmersión catalá, o TSX de Cataluña considera que este sistema non é contrario á interpretación que o TC fai do Estatut e que o catalán é a lingua normal de uso na escola sen exclusión do castelán ao existiren previsións para garantir a atención individualizada a quen demande ensino en castelán na primeira ensinanza e para contestar en castelán no caso das relacións administrativas na educación. En cambio, tres sentenzas coetáneas do Tribunal Supremo adoptan a interpretación máis restritiva que podería derivarse da sentenza do Estatut¹⁵. Non obstante, a ambigüidade desta impídelles chegar ás consecuencias pretendidas xa que a STC 31/2010 reclama a non exclusión do castelán pero avala a discriminación positiva para o catalán en canto non se acade o obxectivo de normalización. Por ese motivo, nestas sentenzas o Tribunal Supremo tan só pode esixirle á Generalitat:

¹⁵ STS 6628/2010, do 9 de decembro; 6629/2010, do 13 de decembro; 6632/2010, do 16 de decembro.

[...] el derecho del recurrente a que el castellano se utilice como lengua vehicular en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña *en la proporción que proceda dado el estado de normalización lingüística alcanzado por la sociedad catalana*, de modo que el mismo no quede reducido en su uso al de objeto de estudio de una asignatura más, sino que se haga efectiva su utilización como lengua docente y vehicular en la enseñanza. Esta declaración abre un interrogante acerca de cuál deba ser la proporción en la que se incorpore el castellano como lengua vehicular al sistema de enseñanza en Cataluña. *La determinación de la misma y su puesta en práctica corresponde acordarla a la Generalidad de Cataluña*, de modo que si el Gobierno de la misma creyese que el objetivo de normalización lingüística estuviera ya conseguido, ambas lenguas cooficiales deberían ser vehiculares en la misma proporción y si, por el contrario, se estimase la existencia aún de un déficit en ese proceso de normalización en detrimento de la lengua propia de Cataluña, se debería otorgar al catalán un trato diferenciado sobre el castellano en una proporción razonable, que, sin embargo, no haga ilusoria o simplemente constituya un artificio de mera apariencia en la obligada utilización del castellano como lengua vehicular. Trato de favor que debería ser transitorio hasta tanto se obtenga el objetivo de normalización que constituye el modelo de conjunción lingüística o de bilingüismo integral que constituye el modelo constitucional que garantiza el principio de lealtad constitucional entre Administraciones Públicas y que de acordarse deberá estar suficientemente motivado (a cursiva é nosa).

A execución das sentenzas debería levar á Generalitat a valorar o grao de normalización acadado e as medidas pertinentes para que a proporción da presenza das linguas no ensino permita acadar a igualdade. Resulta tamén criticable nestas sentenzas a vontade de substituír o poder político —saíndo do ámbito propio do poder xudicial— facendo xuízos sobre o grao de normalización acadado¹⁶.

Dun modo semellante arguméntase o deber de coñecemento das linguas por parte dos empregados públicos. A xurisprudencia constitucional admite que a

¹⁶ «Esa política lingüística tendente a la normalización de la lengua propia de Cataluña en todos los ámbitos de la sociedad catalana sin duda ha dado sus frutos y conseguido sus objetivos legítimos». «Por otra parte es un hecho notorio y por tanto no necesitado de prueba la cierta y evidente implantación de la lengua catalana en la sociedad de Cataluña a la que más arriba nos referimos» (FX 6 da STS do 9.12.2010 ditada no recurso 793/2009).

garantía dos dereitos lingüísticos individuais dos cidadáns precisa dunha preparación activa das estruturas administrativas para estar en disposición de responder ás súas demandas na súa lingua de elección. A Administración, composta por homes e mulleres con dereitos lingüísticos nas súas relacións privadas, terá que acomodar os seus efectivos para facer reais os dereitos dos administrados. Nese contexto, os dereitos privados dos seus empregados públicos transfórmanse en deberes da Administración de cara a fóra, polo que cabe a esixencia de comunicación cos cidadáns nunha lingua distinta á habitual do empregado público se esta é a lingua de elección do cidadán e, polo tanto, existe un deber dos funcionarios de coñecer as outras linguas oficiais (STC 49/1991).

Vernet, Pons e Pla, partindo do entendemento da equivalencia entre a declaración de oficialidade do castelán e das outras linguas —no que a mención ao deber de coñecer o castelán sería *ab abundantiam*—, sosteñen que a única diferenza entre os dous estatutos de oficialidade viría do feito do alcance territorialmente circunscrito da oficialidade das linguas propias en relación co castelán¹⁷.

O paso adiante dado polo Estatuto de Cataluña de 2006 «constitucionalizando» o deber de coñecemento buscaba trazar un paralelismo claro co artigo 3 da Constitución fixando os dereitos e deberes que se derivan da oficialidade na máxima norma autonómica. Non obstante, a STC 31/2010 volve pechar as portas a unha igualdade constitucional das linguas oficiais. Mediante unha declaración interpretativa do texto do Estatut, o TC indica que o deber de coñecemento que alí figuraba non se trataría «de un deber generalizado [...], sino de la imposición de un deber individual y de obligado cumplimiento que tiene su lugar específico y propio en el ámbito de la educación [...] y en el de las relaciones de sujeción especial que vinculan a la Administración catalana con sus funcionarios, obligados a dar satisfacción al derecho de opción lingüística» (FJ 14). En definitiva, segue mantendo o deber de coñecemento limitado aos ámbitos en que sentenzas previas do TC xa o recoñeceran, concretamente na educación e no emprego público, pero non dá o paso adiante de garantir a igualdade total nas linguas oficiais cun deber de coñecemento xeneralizado.

Sendo esta a decisión en canto ao deber de coñecemento, o certo é que a STC 31/2010 afirma tamén un dereito de opción lingüística para os falantes que non

¹⁷ En J. Vernet (coord.), *Dret lingüístic, op. cit.*, pp. 95-96.

pode ser sometido a «cargas» individuais, que abre outros interrogantes e require de acción dos poderes públicos. Os falantes teñen un dereito de opción lingüística «sin privilegio o preterición de ninguna de ambas linguas» que avala «el derecho de “todas las personas” a utilizar la lengua oficial de su elección en “todas las actuaciones judiciales, notariales y registrales”», tal e como fixaba o art. 33.2 do Estatut (FX. 21 STC)¹⁸; tamén o dereito a relacionarse por escrito nas linguas oficiais coas institucións do Estado —de acordo co que estableza unha lei do Estado. Mesmo se afirma que «no puede dejar de señalarse que el deber de disponibilidad lingüística por parte de las empresas es necesaria consecuencia del derecho de opción lingüística y, en concreto, del derecho de los usuarios y consumidores a ser atendidos en la lengua oficial que elijan», polo que podería esixirse nas relacións inter-privadas o respecto dos dereitos lingüísticos co límite de que non implique obrigas individuais impostas de modo xeral, inmediato e directo¹⁹. En definitiva, a ambigüidade desta sentenza é grande e, froito dela, é preciso ver como se desenvolven as garantías lingüísticas dos cidadáns no marco que fixa. Haberá que ver como se artella o dereito en relación ao uso normal da lingua oficial propia sen que supoña cargas individuais para os cidadáns que fan escolla da outra. Terá, igualmente, que determinarse como se garante a opción lingüística no ámbito privado (ex. comercio) sen que implique obrigas xerais, inmediatas e directas para a outra parte —por exemplo, discriminando en función do tamaño dos establecementos.

¹⁸ «Por su lado, el apartado 4 del art. 102 EAC tampoco merece reproche alguno de inconstitucionalidad por cuanto el deber de acreditación del conocimiento de las dos lenguas oficiales se predica en el precepto, en términos generales y de principio, como consecuencia inherente de la cooficialidad, respecto del personal al servicio de la Administración de Justicia y de la Fiscalía en Cataluña. Será con ocasión, en su caso, del desarrollo normativo de ambas previsiones estatutarias por parte del poder político competente, estatal o autonómico, cuando, eventualmente, podrá requerirse de este Tribunal el pertinente juicio de constitucionalidad sobre los específicos términos en los que llegue a concretarse el deber de conocimiento de las dos lenguas oficiales por los referidos servidores públicos que, como consecuencia genérica de la cooficialidad, los preceptos ahora examinados se limitan a formalizar en garantía del derecho de opción lingüística que asiste a los ciudadanos» (FX. 21).

¹⁹ «Ello no obstante, es de señalar que el deber de disponibilidad lingüística de las entidades privadas, empresas o establecimientos abiertos al público no puede significar la imposición a éstas, a su titular o a su personal de obligaciones individuales de uso de cualquiera de las dos lenguas oficiales de modo general, inmediato y directo en las relaciones privadas» (FX. 22).

4. IGUALDADE FORMAL E REAL DOS FALANTES NO USO DAS LINGUAS OFICIAIS. A PROGRESIVIDADE DO PROCESO DE NORMALIZACIÓN: ATA CANDO?

Se se recoñece a plena validez xurídica das dúas linguas, inherente á declaración de oficialidade, resulta preciso adoptar políticas activas de remoción dos atrancos que poidan supoñer discriminación dos falantes dunha das linguas oficiais por razóns históricas, mantemento de prexuízos ou políticas públicas que se opoñan ao obxectivo de igualdade. Nese sentido, a mera igualdade formal que representan as declaracións dos textos legais de non-discriminación por razón de lingua non abonda para que a oficialidade despregue toda a súa potencialidade de protección dos falantes para usaren a súa lingua. O Tribunal Constitucional usou con frecuencia a tese da necesidade de condicións de igualdade non só formal, senón real, para facer efectivos os dereitos constitucionais.

O art. 9.2 CE expresa a vontade do constituínte de acadar non só a igualdade formal senón tamén a igualdade substantiva, ao ser consciente de que unicamente desde esa igualdade substantiva é posible a realización efectiva do libre desenvolvemento da personalidade; por iso o constituínte completa a vertente negativa de proscripción de accións discriminatorias coa positiva de favorecemento desa igualdade material (STC 23/1984, do 20, FX. 4).

As políticas activas —de discriminación positiva— son unha condición necesaria para garantir a igualdade dos cidadáns no exercicio dos dereitos que lle confiren as normas. O Dereito non pode amparar meras declaracións de dereitos —incluídos os lingüísticos— desprovistos de condicións reais de exercicio en igualdade.

Para favorecer esa igualdade material, os poderes públicos teñen un mandato de promover «as condicións para que a liberdade e a igualdade do individuo e dos grupos en que se integra sexan reais e efectivas» (art. 9.2 CE). Como recalca Villares Naveira, «a igualdade constitucional non só se concibe nun sentido abstencionista que impide ao Poder legislar en termos de discriminación, senón que ten a vertente material recollida no art. 9.2. CE que obriga aos poderes públicos a *actuar positivamente*, promovendo as condicións para que a igualdade

de de individuos e grupos en que se integran sexan reais, establecendo así, nun sentido de totalidade, o principio de igualdade substancial»²⁰.

A progresividade do proceso de normalización para conseguir a igualdade xurídica das linguas cooficiais: Ata cando?

O TC usou con frecuencia nas súas decisións a referencia á progresividade para atenuar os efectos da adaptación ao novo marco constitucional de recoñecemento das linguas, de xeito que tanto os cidadáns como, sobre todo, os poderes públicos debían emprender as accións necesarias para garantir os dereitos lingüísticos pero a súa esixibilidade non sería total e absoluta desde o primeiro momento. Este razoamento serviu para limitar a esixibilidade de medidas efectivas aos poderes públicos —especialmente aos estatais— dado que estes debían facer unha adaptación progresiva que podería prolongarse no tempo. Tamén contribuíu, inicialmente, unha xurisprudencia do Tribunal Supremo, finalmente freada polo Tribunal Constitucional na sentenza 49/1991, que pretendía impedir a esixencia da capacitación lingüística no acceso ao emprego público co pretexto da progresividade e a proporcionalidade²¹.

²⁰ L. Villares Naveira, «Estudo sobre a legalidade do Decreto 79/2010 para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia: unha perspectiva constitucional», en L. Villares Naveira (coord.), *Estudos xurídicos sobre o Decreto para o plurilingüismo*, Laiovento, Santiago, 2010.

²¹ Nos primeiros momentos do establecemento das estruturas administrativas propias nas comunidades autónomas con lingua propia, a xurisprudencia falaba de forma ambigua dunha obriga indeterminada de que a Administración dispuxese de medios para respectar os dereitos lingüísticos dos cidadáns, sen referir eses medios a obrigas concretas de atención por parte dos empregados públicos. Así, nun primeiro momento, o Tribunal Supremo mantivo unha posición contraria á valoración das linguas na selección dos funcionarios (STS do 25 de xaneiro, 3 de maio ou 28 de xullo de 1985, por exemplo). Posteriormente, a partir da sentenza do 23 de setembro de 1986, acepta a valoración da lingua como un mérito pero non como un requisito necesario e, por tanto, excluínte. Nun terceiro momento —STS 24 de novembro de 1989—, comeza a aceptarse a introdución das probas de coñecemento da lingua con carácter excluínte e obrigatorio en función das necesidades xustificadas dos postos de traballo.

Non obstante, a progresiva normalización fixo que desde hai case dúas décadas a xurisprudencia existente faga referencia ao deber de coñecemento do funcionario das linguas propias se a lexislación así o prevé. Logo da relevante sentenza do Tribunal Constitucional 46/1991, a xurisprudencia do Tribunal Supremo deu un xiro definitivo aceptando a esixencia xeneralizada do coñecemento das linguas propias e negando o carácter discriminatorio desa esixencia.

Mais debería abrirse unha reflexión en relación coa «duración» desa progresividade. Parece complicado seguir evitando a acción positiva de recoñecemento do carácter plurilingüe do Estado, amparándose nunha suposta progresividade de trinta anos despois de aprobada a Constitución. As distintas administracións con presenza nos territorios con lingua propia (Xustiza, Administración estatal periférica...) non parece que poidan seguir escudándose transcrido este prolongado período na progresividade para frear medidas normalizadoras efectivas nos seus ámbitos de actuación ou para poñer os medios eficaces que lles permitan aos cidadáns exercer os seus dereitos lingüísticos²². Vernet coincide en que «la llamada a la progresividad no puede ser una excusa dotada de justificación constitucional, para simplemente inaplicar u obstaculizar las determinaciones del legislador autonómico»²³.

Ademais, a predicada progresividade en relación cos dereitos lingüísticos ten que ter como contrapartida unha progresividade nos deberes. Por exemplo, cabe pensar que os estudantes escolarizados en calquera das linguas cooficiais adquiren uns deberes lingüísticos que non desaparecen unha vez rematada a súa escolarización, polo que, progresivamente, un sector maior da poboación terá non só dereito ao uso das outras linguas senón tamén un deber de coñecemento²⁴.

²² A STC 31/2010 reitera que esa obriga de respecto das linguas se estende a todas as administracións con presenza no territorio con lingua propia: «siguiéndose del art. 3.2 CE que la cooficialidad de otras lenguas españolas lo es con respecto a todos los poderes públicos radicados en el territorio autonómico, sin exclusión de los órganos dependientes de la Administración central y de otras instituciones estatales en sentido estricto» (EX. 21).

²³ J. Vernet e R. Punset, *Lenguas y Constitución*, *op. cit.*, p. 42.

²⁴ I. Agirreazkuenaga, «Reflexiones jurídicas sobre la oficialidad y el deber de conocimiento de las lenguas», en *Estudios sobre la Constitución Española. Homenaje al Prof. García de Enterría*, t. II, Civitas, Madrid, 1991, pp. 683-684, defende, en sintonía co Consello Consultivo catalán, que a ignorancia da lingua propia non poida ser alegada polas persoas escolarizadas tamén nesta lingua, polo que no futuro só poderían alegala os que residiran fóra da Comunidade Autónoma.

5. O PATRIMONIO LINGÜÍSTICO DEBE SER OBXECTO DE PROTECCIÓN POR TODOS OS PODERES PÚBLICOS

A protección da lingua como sinal de identidade é unha encomenda que reciben os poderes públicos —estatais e autonómicos— por virtude do art. 3.3 da Constitución e o Estatuto de autonomía. O art. 3.3 da Constitución sería unha cláusula de «identidade cultural do Estado constitucional» que, seguindo as teses de Arzoz, se aplica tanto ás linguas oficiais como a outras variantes ou linguas sen declaración de oficialidade, e vencella non só os poderes autonómicos e locais senón as institucións centrais nas políticas de fomento e protección das linguas²⁵. É certo que nas linguas que son oficiais a mesma declaración de oficialidade as fai acreedoras dese mandato de protección reforzado, mais o artigo 3.3 da Constitución tería a virtualidade de poder estender unha protección como patrimonio cultural ás modalidades lingüísticas non declaradas como oficiais e, sobre todo no que ao galego se refire, integra un mandato de fomento do pluralismo lingüístico para as institucións centrais.

Os compromisos adquiridos polo Reino de España ao ratificar a Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias co «recoñecemento das linguas rexionais ou minoritarias como expresión da riqueza cultural» (art. 7.1.a) ou «a necesidade dunha acción resolta de fomento das linguas rexionais ou minoritarias, co fin de salvagardalas» (art. 7.1.c) son adoito esquecidos polo goberno central, desentendéndose da protección do pluralismo lingüístico ao considerar que é un labor que lles corresponde ás comunidades autónomas con linguas oficiais²⁶. O artigo 3.3 da Constitución e a ratificación da Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias obrigan a adoptar medidas de recoñecemento do pluralis-

²⁵ X. Arzoz, «Lenguas y modalidades lingüísticas en la Constitución Española: ¿dos regímenes jurídicos diferenciados?», en A. Milian i Massana, *El plurilingüisme a la Constitució espanyola*, Institut d'Estudis Autònoms, 65, 2009, p. 110.

²⁶ A avaliación periódica que se fai do cumprimento da Carta resalta esa errada concepción estatal de seren os compromisos ratificados polas Cortes en 2001 un «asunto autonómico». Consello de Europa, *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias. Segundo ciclo de supervisión. Informe del Comité de Expertos sobre la Carta*, 2008: «En lo que respecta a la promoción de las lenguas regionales o minoritarias en la política cultural en el extranjero, el Comité de Expertos considera que el Instituto Cervantes podría desempeñar un papel fundamental a la hora de reflejar la naturaleza multilingüe de España en el extranjero» (par. 68).

mo lingüístico en ámbitos como a Administración de Xustiza nos territorios con lingua propia e nas sedes dos órganos xurisdiccionais con sede única central (Audiencia Nacional, Tribunal Supremo), os órganos constitucionais (Tribunal Constitucional, Defensor del Pueblo), as Cortes ou a promoción exterior.

6. LINGUAS, GLOBALIZACIÓN E MERCADO INTERIOR

A protección xurídica das linguas está sometida a tensións tamén polo proceso de globalización e, no noso caso, de construción do espazo europeo. A traslación de moitos ámbitos de decisión ao plano comunitario, e mesmo internacional, ten como consecuencia que o conflito lingüístico se produce entre as linguas dos Estados e o inglés como lingua internacional, quedando nun segundo plano as linguas rexionais ou minoritarias.

Por outra banda, o despregamento do mercado interior europeo serviu como escusa para reforzar os Estados fronte aos entes sub-estatais e das súas linguas fronte as rexionais. Milian i Massana apuntaba «el riesgo de que la Unión Europea, con la excusa de la unidad de mercado y la necesidad de garantizar la libre circulación de mercancías, culmine, para las lenguas oficiales regionales y el conjunto de lenguas minoritarias, la labor asimiladora que, fundamentada, entre otras, en razones económicas semejantes a las que se arguyen en la actualidad, iniciaron ya a mediados del siglo XVIII los Estados-nación»²⁷. En efecto, o avance de normas favorecedoras das liberdades comunitarias, entendidas como liberdades de extensión do mercado comunitario de bens, servizos e capitais, parece levar consigo unha redución da xa de por si estreita marxe normativa en materia lingüística nas relacións privadas.

A Lei 17/2009 sobre o libre acceso ás actividades de servizos e o seu exercicio é un significativo exemplo nesta liña ao dar un claro paso adiante na liña de intentar limitar a normativa lingüística autonómica, tanto por cuestións relacionadas co fundamento mesmo das reformas normativas que se promoven, como por decisións concretas do goberno central que limitan as escasas salvagardas en materia de lingua que permitiría introducir a Directiva comunitaria que traspón —a coñecida como «Directiva Bolkestein».

²⁷ A. Milian i Massana, *Público y privado en la normalización lingüística*, Atelier, Barcelona, 2000, p. 82.

Na tensión entre as liberdades fundamentais comunitarias e a lexislación lingüística estatal, o afondamento no mercado interior ten un «impacto» negativo, como sinala De Witte, restrinxindo a autonomía para regular a lingua²⁸.

É preciso construír un discurso de protección dos dereitos dos cidadáns e consumidores a comunicarse e ter acceso aos servizos na súa lingua fronte á tendencia dominante que considera as esixencias lingüísticas obstáculos ao mercado único europeo. Parece, cando menos paradóxico, que prevalezan os dereitos económicos das empresas de establecemento e prestación de servizos fronte aos dereitos dos cidadáns a coñecer (para o que a lingua é esencial) as características das prestacións dos servizos que usan —o que ten efectos na propia seguridade, calidade ou posibilidade de reclamación²⁹.

7. ABONDA CO DEREITO PARA A REVITALIZACIÓN DA LINGUA?

Mais o Dereito non é dabondo para reverter unha situación histórica de discriminación que creou uns prexuízos lingüísticos profundamente enraizados na sociedade³⁰. Aínda que é certo que cómpre remover os obstáculos xurídicos que impiden unha verdadeira igualdade dos falantes das dúas linguas oficiais, non o é menos que a igualdade xurídica ten que ir acompañada de pasos firmes de extensión das políticas normalizadoras a todos os ámbitos sociais. Sen recuperación de prestixio social e a introdución en novos sectores —como sucedeu coa internet—, o galego apreciárase como unha lingua eivada sen tirar proveito das

²⁸ B. de Witte, «Common market freedoms versus linguistic requirements in the EU States», en A. Milian i Massana *et al.*, *Mundialització, lliure circulació i immigració, i l'exigència d'una llengua coma requisit*, Institut d'Estudis Autonòmics, Barcelona, 2008, p. 110.

²⁹ Vid. A. Nogueira López, «Simplificación administrativa y régimen de control previo administrativo de actividades de prestación de servicios ¿Hay espacio para los Derechos lingüísticos?», *Revista Llengua i Dret*, n.º 52, 2009, pp. 205-226.

³⁰ Nisto é interesante a achega de M. Núñez Singala, *En galego, por que non? Contra os prexuízos e as simplificacións sobre a lingua galega*, Galaxia, Vigo, 2009. Tamén X. H. Costas (coord.), *55 mentiras sobre a lingua galega*, Laivento, Ames, 2010. A existencia de tópicos negativos sobre o galego, xunto con notas esperanzadoras, é sinalada tamén por A. Lorenzo, H. Monteagudo (dir.), *A sociedade galega e o idioma. A evolución sociolingüística de Galicia (1992-2003)*, Consello da Cultura Galega (Sección de Lingua), Santiago de Compostela, 2005, p. 99.

posibilidades completas de expresión que ofrece, abandonando ferramentas irrepetibles da construción da nosa identidade.

Neste proceso, o labor dos poderes públicos é ben importante, mesmo para incidir nas relacións privadas. O certo é que, desmentindo afirmacións que se escoitan con frecuencia nestes días, a normalización do galego desde o comezo das institucións de autogoberno non foi obxecto de políticas sistemáticas, comprensivas e activas. Os poderes públicos non foron capaces de usar a súa capacidade de condicionamento da vida económica e social para promover cambios substanciais na presenza do galego en ámbitos en que este está infra-representado. O amplo volume de negocio que xeran as administracións públicas coa contratación de bens, obras e actividades de asesoramento e servizos (cálculase que representa un 16% do PIB) supón un campo aberto ao condicionamento lingüístico desas actividades, das que son contratistas, non se esqueza, as administracións galegas, que teñen como lingua propia o galego. Na pasada legislatura deuse un paso adiante coa Lei de subvencións de Galicia, que permite condicionar lingüísticamente as axudas públicas, mais é na contratación pública onde esa acción podía despregar toda a súa potencialidade.

En clara sintonía co desleixo normalizador, produciuse un adiamento da normativa de desenvolvemento da oficialidade do galego *sine die*. Ao contrario do que sucedeu en Cataluña e Euskadi, en Galicia apenas se pode falar dun desenvolvemento sectorial e regulamentario máis coactivo e concreto logo da aprobación da Lei de normalización lingüística en 1983.

Co mesmo punto de partida, unhas leis de normalización lingüística declarativas e programáticas, pódese afirmar que hoxe Cataluña e Euskadi conseguiron uns niveis aceptables de normalización nos sectores afectados por esa primeira xeración de normas (función pública, procedemento administrativo, toponimia, ensino...). Isto debeuse a un intenso traballo nese segundo terreo do labor normativo que é a aprobación de leis ou decretos sectoriais que configuran obxectivos concretos e medidas para poñelos en práctica e na acción concreta de normalización.

En Galicia, o escaso alcance dos avances experimentados é o resultado evidente do desinterese por realizar ese labor de desenvolvemento normativo e traballo normalizador que precisaba claramente a Lei de normalización lingüística. Se exceptuamos o ámbito do ensino —sen incluír a Universidade— e máis relati-

vamente o da función pública, as normas con contido lingüístico son anecdóticas. A acción normalizadora é practicamente inexistente. Mesmo neses ámbitos, os retrocesos desde 2009 sitúan a lexislación lingüística galega moi preto de exemplos que pouco teñen que fachendear como o valencíá e o navarro. Ademais, neses campos evidénciase a ausencia dunha verdadeira planificación lingüística que, progresivamente, vaia fixando obxectivos de mellora e avaliando os resultados. Tan só a Lei 5/1988, do 21 de xuño, de uso do galego como lingua oficial de Galicia polas entidades locais, supuxo un certo afastamento da opción deliberada pola exclusiva acción da «providencia» no futuro da nosa lingua.

A deleiba recente coa modificación do modelo na educación, a reforma da lexislación da función pública e o abandono das políticas de fomento apuntan cara á discriminación do galego. Lembremos que o fundamento da igualdade é o tratamento igual de situacións iguais e a acción positiva para colocar en situación igual aos desiguais.

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRREAZKUENAGA, I., «Reflexiones jurídicas sobre la oficialidad y el deber de conocimiento de las lenguas», en *Estudios sobre la Constitución Española. Homenaje al Prof. García de Enterría*, t. II, Civitas, Madrid, 1991, pp. 675-696.
- *Diversidad y convivencia lingüística*, Diputación Foral de Gipuzkoa, 2003.
- ARZOZ, X., «Lenguas y modalidades lingüísticas en la Constitución Española: ¿dos regímenes jurídicos diferenciados?», en A. Milian i Massana, *El plurilingüisme a la Constitució espanyola*, Institut d'Estudis Autònoms, 65, 2009, pp. 61-122.
- CASTELAO, *Sempre en Galiza*, Edición «As Burgas», Bos Aires, 2ª edición, 1961.
- COBREROS MENDAZONA, E., *El régimen jurídico de la oficialidad del euskara*, Ivap, Oñati, 1989.
- CONSELLO DE EUROPA, *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias. Aplicación de la Carta en España. Segundo ciclo de supervisión. Informe del Comité de Expertos sobre la Carta*, Estrasburgo, 2008.
- CONSTITUCIÓN española. Trabajos Parlamentarios*, vol. I, Cortes Generales, Madrid, 1989.
- COSTAS, X. H. (coord.), *55 mentiras sobre a lingua galega*, Laiovento, Santiago, 2010.
- GARCÍA NEGRO, P., *Dereitos lingüísticos e control político*, Laiovento, Santiago, 2000.
- HERRERO DE MIÑÓN, M., «Addenda: plurilingüismo, cooficialidad y lengua *propia* en el bloque de constitucionalidad», *Teoría y Realidad Constitucional*, n.º 2, 1998, pp. 127-142.
- LÓPEZ BASAGUREN, A., «Las lenguas oficiales entre Constitución y Comunidades Autónomas: ¿Desarrollo o transformación constitucional?», *Revista Española de Derecho Constitucional*, n.º 79, 2007, pp. 83-112.
- LORENZO, A. e H. MONTEAGUDO (dir.), *A sociedade galega e o idioma. A evolución sociolingüística de Galicia (1992-2003)*, Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela, 2005.
- MILIAN I MASSANA, A., «La regulación constitucional del multilingüismo», *Revista Española de Derecho Constitucional*, año 4, n.º 10, 1984, pp. 123-156.
- *Público y privado en la normalización lingüística*, Atelier, Barcelona, 2000.
- *et al.*, «La lengua (El carácter preferente y la lengua como derecho y deber. Lengua y enseñanza. Lengua y órganos constitucionales. Derechos lingüísticos y consumidores. El fomento del catalán y su uso en las actuaciones internas de las administraciones)», número monográfico, *Revista Catalana de Dret Public*, 2010, pp. 129-152.
- NOGUEIRA LÓPEZ, A., «Simplificación administrativa y régimen de control previo administrativo de actividades de prestación de servicios ¿Hay espacio para los Derechos lingüísticos?», *Revista Llengua i Dret*, n.º 52, 2009, pp. 205-226.
- NÚÑEZ SINGALA, M., *En galego, por que non? Contra os perxuízos e as simplificacións sobre a lingua galega*, Galaxia, Vigo, 2009.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, J. M., *Estudios sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España*, Atelier, Barcelona, 2006.
- SANMARTÍN REI, G., *Nos camiños do entusiasmo. Calidade da lingua e planificación*, Xerais, Vigo, 2009.
- VARELA DÍAZ, S., «La idea de deber constitucional», *Revista Española de Derecho Constitucional*, n.º 4, año 2, xaneiro-abril, 1982, pp. 69-98.
- VERNET, J. e R. PUNSET, *Lenguas y Constitución*, Iustel, Madrid, 2007.
- VERNET, J. (coord.), *Dret lingüístic*, Cossetània, Valls, 2003.

VILLARES NAVEIRA, L., «Estudo sobre a legalidade do Decreto 79/2010 para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia: unha perspectiva constitucional», en L. Villares Naveira (coord.), *Estudos xurídicos sobre o Decreto para o plurilingüismo*, Laiovento, Santiago, 2010, pp. 9-56.

WITTE, B. de, «Common market freedoms versus linguistic requirements in the EU States», en A. Milian i Massana *et al.*, *Mundialització, lliure circulació i immigració, i l'exigència d'una llengua coma requisit*, Institut d'Estudis Autònoms, Barcelona, 2008, pp. 109-132.

**LINGUA, SOCIEDADE E
POLÍTICA EN GALICIA:
ACHEGAS PARA UN
DIAGNÓSTICO**

EVOLUCIÓN DA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN GALICIA NOS ÚLTIMOS ANOS*

Mauro Fernández
Universidade da Coruña

* Os cambios neste texto en relación co relatorio presentado polo autor no Seminario obxecto desta publicación son moi poucos, apenas os imprescindibles para pasar dun público presente e ouvinte a un lector distante e disperso. Engadíronse algunhas notas coa finalidade de achegar información suplementaria e para tomar en consideración os últimos datos sobre a situación das linguas en Galicia, os do IGE 2008, que aínda non foran dados a coñecer cando se realizou a primeira sesión do seminario, en decembro de 2009.

1.

Hai xa máis de dez anos que o principal foco do meu traballo investigador está moi lonxe do galego e de Galicia. Desde que fun vivir por algún tempo a Filipinas, un poderoso feitizo deixoume atrapado e mantén o meu traballo moi apegado a aquelas afastadas terras do oriente. Só ocasionalmente teño volto ás cousas do galego porque non podía desatender as xentís invitacións puntuais que me fixeran, como tampouco podía deixar de atender esta de agora, coa que me honran os organizadores deste Seminario. Hónranme polo tema que me encomendaron, que tan ben ou mellor ca min podería desenvolver algún deles, e hónranme por contar comigo neste momento tan especial que estamos a vivir en relación coas linguas en Galicia.

Unha parte importante da inquietude destes últimos meses procede do diagnóstico máis recente¹ sobre a situación sociolingüística, que dá por perdidas as vantaxes que lle deparaba ao galego o feito de ser a lingua maioritaria de Galicia. A mediados do pasado mes de marzo², os xornais sorprendéronnos con titulares que alertaban sobre un forte retroceso do uso do galego nestes últimos anos, como estes: «solo el 25% de los habitantes de las ciudades usa habitualmente el gallego» en *El País*, ou «el gallego está en el peor momento de su historia» en *La Voz de Galicia*, e outros polo estilo³; mesmo en Asturias destacou que «el gallegu ya non yé l'idioma más empregáu en Galicia».

Estes titulares sintetizaban unhas declaracións do voceiro da Mesa pola Normalización Lingüística, motivadas pola publicación do volume II do novo *Mapa sociolingüístico de Galicia*, que acababa de aparecer silandeiamente.

¹ «Máis recente» refírese á data da intervención do autor no seminario. Véxase a nota anterior.

² Refírese a marzo de 2009.

³ Velái algúns máis. *La Opinión*: «Una cuarta parte de los gallegos tiene como lengua habitual sólo el castellano». *O Faro de Vigo*: «El número de personas que sólo usa castellano se duplicó en una década».

O volume trae desde logo malas novas para o galego, moi malas. Son tamén noticias inesperadas, desde as expectativas que nos forxamos a partir dos datos do primeiro *Mapa sociolingüístico de Galicia*, baseado en case 39 000 entrevistas feitas no ano 1992 (en diante, MSG-92). A diferenza entre os datos sobre uso do galego naquel primeiro *Mapa* e os deste de agora (en diante MSG-04), baseado en 9309 entrevistas feitas no ano 2004, é moita. É tan grande esa diferenza que non nos explicamos, ou polo menos eu non me explico, como foi posible que non nos decataramos xa de que se estaba a dar ao noso arredor esa fuxida en desbandada do galego, en tan só doce anos, sen necesidade de que unha enquisa viñese a descubrírnolo, e sen que o descubrira antes ningunha das outras enquisas que se fixeron, nin tampouco os Censos de poboación, nos que se sustenta unha boa parte do diagnóstico que serve de fundamento ao Plan de normalización da lingua galega. A partir dos censos, máis ben tiñamos a impresión contraria: que o uso do galego se estabilizara e que había mesmo indicios de que podía estar remontando. E os censos, como é ben sabido, son a mellor ferramenta da que dispomos para aproximarnos á realidade demográfica.

Dou por ben establecido que as estimacións estatísticas contidas no primeiro *Mapa* se axustaban moito á situación real da lingua naquel momento, o ano 1992, na medida en que o permite un traballo cuantitativo deste tipo⁴. Esta seguridade miña pode parecer arrogancia xa que, como é ben sabido entre os sociolingüistas, tiven o privilexio de dirixir cientificamente aquel traballo. Pero a miña seguridade procede non só de que me considero «letrado» na sociolingüística cuantitativa e nas súas miudezas, senón tamén da crítica internacional moi favorable que mereceu o traballo e —sobre todo— das enquisas posteriores que, dirixidas por xente non menos capaz, confirmaron esas estimacións, como veremos máis adiante.

O novo *mapa*, en cambio, dá uns resultados que son, na miña opinión, moi improbables, pois desvíanse moito dos demais traballos, tanto dos anteriores como dos contemporáneos⁵. E por iso, antes de asumir como certa a desbandada da que nos informa, convén sometelo a un rigoroso exame e asegurarse de que non hai nel eivas que limiten severamente a fiabilidade destas novas estimacións.

⁴ Unha medida, xa que logo, que ten as limitacións inherentes a este tipo de enfoque cuantitativo, que necesariamente debe ser complementado con outro tipo de aproximacións.

⁵ Agora, tras facerse públicos os resultados do IGE 2008, poderíamos engadir que tamén se distancian dos posteriores.

Intento así dar cumprimento a un dos obxectivos deste encontro, tal como se explicou na súa presentación á prensa, o de aclarar, se son capaz, as contradicións entre as diversas fontes e datos dispoñibles.

Os diagnósticos das situacións sociolingüísticas son sempre complexos, con diversas facetas que non camiñan á par. Pero as contradicións que nos teñen perplexos non están en todas as facetas. Creo interpretar ben o sentir dos organizadores se me limito ao aspecto que motivou os titulares de escándalo. Realmente urxe saber se esa desbandada no uso do galego que indican os resultados recentes do Seminario de Sociolingüística se está a dar ou non. Eses resultados están a entrar xa nos discursos sobre a lingua como se fosen as verdades máis patentes e incontrovertibles. Non só nos discursos dos que viven esta situación con fonda preocupación e angustia, senón tamén nos daqueles que, desde outras sensibilidades lingüísticas e culturais, consideran que algunhas das medidas que se tomaron para incentivar o uso do galego atentan contra a liberdade. Lemos, por exemplo, nun artigo dun socio de Galicia Bilingüe, un resumo dos resultados do novo *mapa*, no que se pregunta «¿Cuál es la realidad?». A resposta, no esencial, recóllese nesta frase: «la estimación final es que el uso del gallego en Galicia es minoritario respecto al castellano». E péchase así, con redundante contundencia: «Los datos son datos, y no se discuten, sino que se comprueban». E todo iso avalado nada menos que pola Real Academia Galega, como ben recorda o autor. Pois ben, comprobemos, logo, os datos e as fontes.

2.

Comezarei por explicar as razóns para a miña suspicacia acerca dos novos datos da RAG.

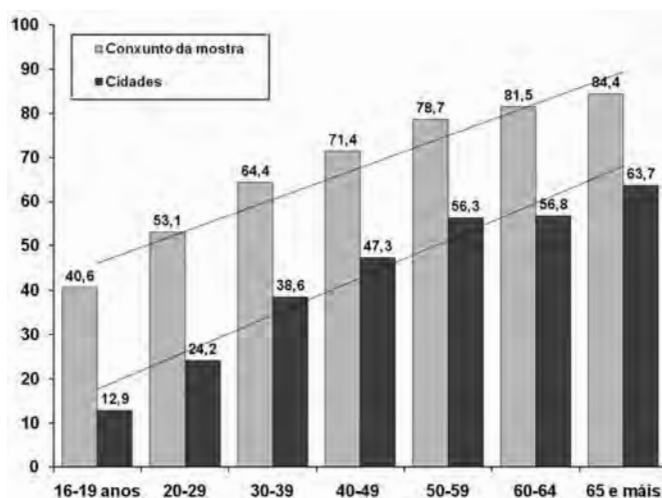
O primeiro *Mapa sociolingüístico* contiña datos sobre o uso do galego que permitían unha visión relativamente optimista da situación da lingua, e que cimentaban os discursos baseados na noción de «maioría». Por exemplo, o de que era a lingua habitual do 68,6% da poboación. Este dato desmentía os discursos catastrofistas que xa anticipara Murguía cando escribira en 1865 aquilo de «amanecen para el gallego días de verdadera desgracia», e que desde entón se veñen repetindo de cando en vez. Unha lingua falada como habitual por case o 70% da poboación parecería que está a salvo de calquera perigo inmediato.

Pero reparando nos datos de certos sectores da poboación, a percepción podía resultar ben diferente. No grupo dos máis novos, os que tiñan daquela, no ano 1992, entre 16 e 19 anos, os falantes habituais do galego xa non eran maioría, e estaban bastante por debaixo da metade: eran o 40,6%.

E se nos fixamos neste mesmo grupo dos máis novos, pero nas cidades, tan só o 12,9% tiñan o galego como lingua habitual. E peor aínda: nos casos menos favorables, non chegaban ao 8% os mozos e mozas entre 16 e 19 anos que falaban habitualmente galego en Ferrol ou na Coruña.

Na figura 1 pode apreciarse como se distribuía en 1992 o uso da lingua segundo a idade: canto máis novos eran os individuos, en menor medida tiñan o galego como lingua habitual.

• Figura 1. Galego como lingua habitual segundo a idade (MSG-92)



Esta distribución por idades suxire unha imaxe moito menos comfortable que a que nos dá ese case 70% de usuarios habituais no conxunto da poboación; e peor aínda se nos fixamos nas cidades, que adoitan ser o inicio e o modelo dos cambios culturais. Se comparamos cada parella de columnas adxacentes podemos ver canto se distancian as cidades do conxunto da mostra no uso habitual do galego, pero non se diferencian na pauta: as liñas de tendencia son case paralelas.

O volume primeiro do MSG-92 trataba da lingua inicial e nela observábase tamén a mesma distribución por idades, tanto máis negativa para o galego canto máis novos eran os individuos. Cando se publicou ese primeiro volume, no ano 1994, a revista *Luzes de Galiza* recolleu as dúas perspectivas baixo o título de «A lingua, morre ou non?». A perspectiva pesimista, que focalizaba a distribución descendente a través da idade, viña da man de Antón Santamarina, quen titulou así a súa contribución: «O galego no precipicio. Meditacións a propósito do MSG». Na posición oposta, focalizando os datos para o conxunto de Galicia, Xesús Ferro púxolle á súa contribución este título: «O galego resiste moi ben».

As dúas perspectivas tiñan a súa parte de razón, pero ningunha delas a tiña toda; ningunha esgotaba a realidade, como sucede tipicamente nas situacións de cambio social. E os datos, non só os lingüísticos, indicaban que estabamos inmersos nunha dinámica de profundo cambio cultural que estaba afectando, entre outras cousas, aos usos lingüísticos tradicionais e ao desenvolvemento de novas prácticas comunicativas e de novas lealdades lingüísticas.

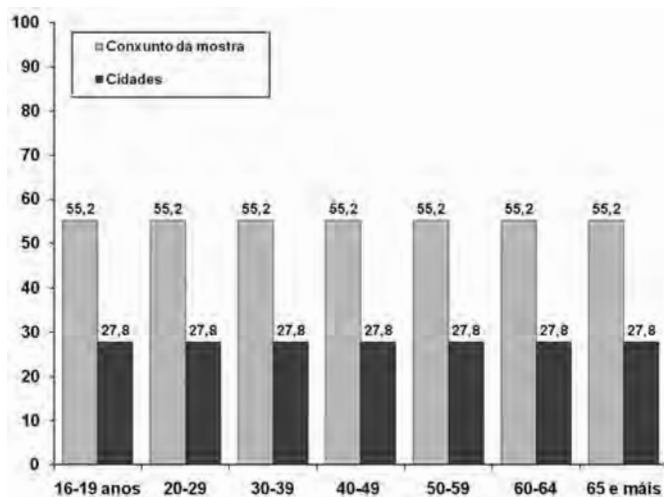
2.1.

Antes de continuar, cómpre deixar ben claro que con esta distribución decrecente por idades, mesmo no caso de que se conxelase a dinámica de cambio, unha enquisa feita en 2004 ou calquera que se fixese no futuro terían que resultar necesariamente en porcentaxes cada vez máis baixas de uso do galego, ao ir desaparecendo do teatro da vida as xeracións que máis o utilizan, as da dereita da *Figura 1*. Sería así até pasados aproximadamente uns cincuenta anos.

Imaxinemos que xa pasaron eses anos e que estamos en 2042, cunha conxelación do cambio de lingua desde 1992, co mesmo peso dos diferentes tipos de hábitat, e aparcada a catástrofe demográfica cara á que semella que nos encamiñamos en Galicia. Dados todos eses supostos imaxinarios, teríamos nas columnas de máis á dereita da figura 1 aos que agora están nas de máis á esquerda, pois, con cincuenta anos máis enriba, habería tempo que xa terían deixado de ser os máis novos e estarían empezando a pertencer ao grupo dos máis vellos. Imaxinemos tamén, para simplificar o cálculo, que coa medicina biolóxica e as novidades que o futuro nos depare todos viven até os oitenta e nove anos, ninguén morre antes nin vive máis tempo. Logo, nese grupo dos máis vellos estarían comprendidos todos os que no ano 1992 tiñan menos de corenta anos, é dicir,

os das tres primeiras columnas. Neste escenario ficticio, a porcentaxe de usuarios habituais do galego nese grupo dos máis vellos sería o 55,2%. E posto que o que estamos a imaxinar é unha *conxelación* do cambio, teríamos a mesma porcentaxe nos seguintes grupos de idade, cunha moi idealizada estabilización total, como amosa a figura 2.

- Figura 2. Escenario máis favorable aos 50 anos do MSG-92 (cambio conxelado)



Esta situación hipotética permitiría manter aínda a mediados do século XXI discursos baseados no feito de ser o galego a lingua máis falada pola maioría da poboación. Nas cidades, esa conxelación resultaría nun 27,8% de galegofalantes habituais.

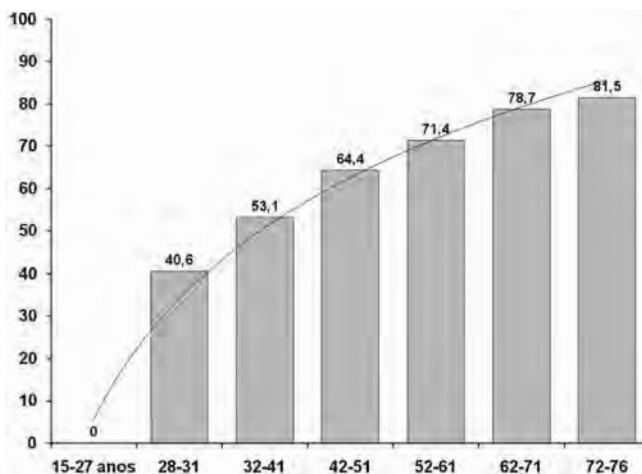
2.2.

Veñamos máis cerca no tempo e tratemos agora de imaxinar cal sería o *peor escenario posible* en 2004 —que é o ano en que se recolleron os datos do segundo *mapa*, doce anos despois do primeiro—, atendendo tan só ao cambio interxeracional, é dicir, a falla de transmisión do uso do galego ás xeracións máis novas. O peor de todo sería que non falase habitualmente galego *ningún* dos que veñen despois daqueles que eran os máis novos no MSG-92. Para simular eses datos temos, pois, que incrementarlles á idade doce anos a todos os individuos da mostra representada na figura 1, desprazando cada columna un pouco á dereita. Imos prescindir, pola

dereita do gráfico, dos que con este incremento na idade terían máis de oitenta e cinco anos, para que o peso deste grupo dos máis vellos no conxunto da mostra sexa equivalente ao que tiñan na poboación real no ano 2004.

E para completar a simulación enchemos o lugar que van deixar á esquerda os máis novos con mozos e mozas que non teñan, ningún deles, o galego como lingua habitual.

- Figura 3. Peor escenario posible aos 12 anos do MSG-92 (poboación até 85 anos)



Teríamos logo o que amosa a figura 3, unha situación en que o galego desaparecería por completo nos máis novos. Pero aínda así, no conxunto da poboación, os usuarios habituais do galego seguirían a ser a maioría, o 53,1%.

Insisto en que este escenario que estamos a imaxinar toma en conta só o cambio interxeracional, un cambio enorme, a cero nos máis novos, pero non contempla ningún cambio intraxeracional, é dicir, asumimos nesta ficción unha estabilidade total, de xeito que ningún dos que falaban habitualmente galego no ano 1992 deixou de falalo nos doce anos seguintes. Nin tampouco os que falaban castelán.

Ninguén, naturalmente, esperaría esa perda total do uso do galego nos máis novos en tan pouco tempo. Pero este escenario ficticio vai ser de utilidade como punto de referencia para explicar a miña incredulidade ante o que nos conta o MSG-04, que recolleemos na última fila da táboa 1:

• Táboa 1. O MSG-92 fronte ao MSG-04

Enquisa	Falan habitualmente en galego %	Falan habitualmente en castelán %
MSG-92	68,6	31,4
Peor escenario imaxinable en 2004 (transmisión nula aos máis novos)	53,1	46,9
MSG-04	38,4	61,6

En vez do 53% de usuarios habituais do galego que habería nese 2004 ficticio co peor escenario de transmisión imaxinable, cun uso nulo do galego nos máis novos, resulta que no 2004 da «realidade» tal como nola conta a Real Academia Galega temos aínda moito menos: só unhas décimas por riba do 38%. Se isto fose certo, entón, a partir de agora mesmo, ningún discurso sobre o galego podería sustentarse xa na noción de ser a lingua habitual da maioría da poboación.

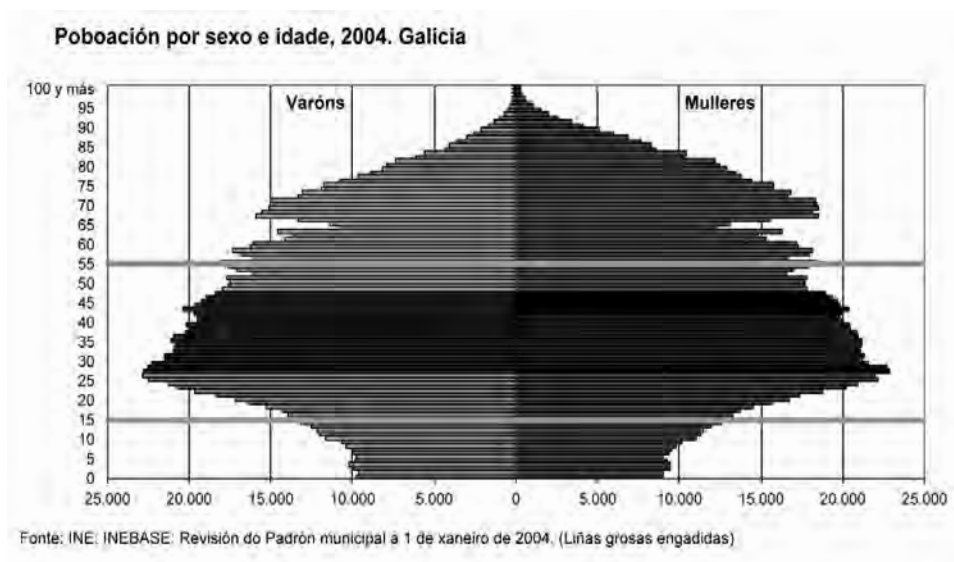
2.3.

Días despois da publicación dos titulares aos que me referín ao inicio, algún xornal matizou que as mostras dos dous mapas son diferentes en aspectos esenciais. A diferenza de deseño máis importante consiste en que a mostra do MSG-92 representaba a toda a poboación maior de dezaseis anos, sen límite superior. A do MSG-04, en cambio, ademais de baixar un pouquiño o límite inferior aos quince anos, ten un límite superior nos cincuenta e catro anos⁶. Moitos de nós, pois, non estaríamos representados nesta mostra⁷: en concreto, todos os que estamos por riba da liña grossa superior, e tamén os que están por debaixo da inferior, na figura 4, que presenta a distribución da idade da poboación galega no ano 2004 segundo o Instituto Nacional de Estadística.

⁶ Hai algunha outra diferenza entre as dúas mostras, de menor entidade, como os cortes de idade tomados en consideración para a estratificación.

⁷ Isto non ten unha xustificación doada. A ofrecida a un xornal polo director do traballo non me parece de recibo: «no vamos a normalizar a la gente de 80 años», declarou o director a un periodista de *El País* (21 de marzo de 2009). Deixando a un lado a idea implícita, que non compartimos, de que haxa que normalizar as persoas, desde a perspectiva do coñecemento da situación sociolingüística e mesmo desde a da normalización da lingua, é obvio que os que temos máis de 54 anos somos tan importantes como calquera outro.

- Figura 4. Distribución da idade da poboación de Galicia en 2004



Conscientes do problema que representa o diferente ámbito das mostras, os autores do mapa de 2004 reanalizaron os datos do de 1992, prescindindo neste dos maiores de cincuenta e catro anos; e para axustar máis a comparación, prescindiron tamén dos de quince anos da súa propia mostra, para ter así dúas mostras equiparables na idade, desde os dezaseis anos até os cincuenta e catro. Tras esa mutilación das mostras —en especial da de 1992—, de cara á comparabilidade, os resultados da comparación serían os que se amosan na táboa 2:

- Táboa 2. MSG-92 vs. MSG-04, tras axustar a idade

Enquisa	Falan habitualmente en galego %	Falan habitualmente en castelán %
MSG-92	61	39
MSG-04	38,9	61,1

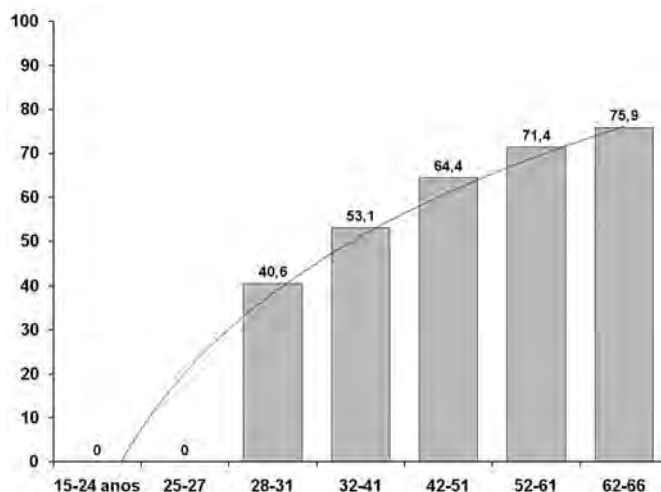
A aparente perda resulta ser agora de vinte e dous puntos porcentuais, en vez dos trinta que viamos antes na táboa 1. Axustadas as idades ao mesmo límite superior (54 anos) e inferior (16 anos), do 61% que falaban habitualmente gale-

go en 1992 pasaríamos a tan só un 39% escaso. Dicimos «aparente perda» porque, como imos ver, hai algunhas complicacións que dificultan dar por válido este dato, e con el moitos dos que contén o MSG-04.

2.4.

No apartado 2.2 simulabamos un escenario ficticio para o ano 2004 (doce anos despois do MSG-92), con límite superior de idade nos oitenta e cinco anos, con transmisión *interxeracional* nula no uso do galego, pero sen perda *intraxeracional*, é dicir, conservando cadaquén o uso do galego que facía no ano 1992. Agora ben, como sería ese escenario se puxésemos o límite superior de idade onde o pon o novo mapa, en vez de poñelo nos oitenta e cinco anos? Isto é, deberíamos poñer o límite da nosa simulación nos que tiñan cincuenta e catro anos en 1992, e que, xa que logo, tiñan en 2004 sesenta e seis, doce anos máis. Noutras palabras, se prescindimos dos moitos falantes de galego que hai nas dúas columnas da dereita da figura 3 (máis atrás) e tamén dunha parte dos da columna seguinte, e con cero usuarios do galego nos menores de vinte e oito anos, asegurándonos de que lles damos a estes o peso real que tiñan no conxunto da poboación de 2004. Ese escenario de pesadelo para o futuro do galego está representado na figura 5.

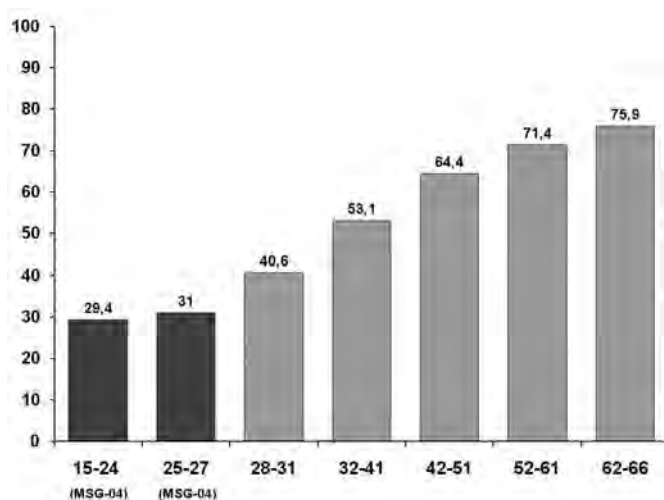
- Figura 5. Peor escenario posible aos 12 anos do MSG-92 (poboación até os 66 anos)



Pois ben, aínda que custe traballo crelo, os datos serían aínda mellores para o galego ca os que acaba de facer públicos a Academia. Fronte ao 38,9% de falantes habituais de galego que vemos na última fila da táboa 2 (máis atrás), nesta simulación habería un 44,2%.

E cal sería o panorama se en vez do cero que imaxinamos nas dúas columnas da esquerda da figura 5 puxésemos as porcentaxes obtidas no MSG-04 para eses tramos de idade? A figura 5 transformaríase nestoutra:

- Figura 6. Proxección a 12 anos do MSG-92



Coa diferenza de grises nas columnas do gráfico só quero alertar sobre a diferente procedencia dos datos. Os das dúas columnas da esquerda proceden da sondaxe de 2004, mentres que os outros proceden da de 1992. O peso de cada columna en gris claro no conxunto da mostra é o que tiñan eses tramos de idade no censo de 1991, e o peso de cada columna en gris escuro é o que tiñan eses tramos de idade no censo máis recente, o de 2001. Pois ben, nesa proxección a 12 anos, máis realista ca as anteriores, o panorama global sería moito máis favorable ao galego ca o que nos ofrece o novo mapa da Academia, como amosamos na táboa 3.

- Táboa 3. Uso habitual das linguas (MSG-04 vs. proxección a 12 anos do MSG-92)

Enquisa	Falan habitualmente en galego %	Falan habitualmente en castelán %
MSG-04	38,9	61,1
Proxección realista para 2004, a partir dos datos do MSG-92	52,4	47,6

Esta nosa nova simulación, menos fantasiosa ca as de antes, amosa que o galego sería aínda a lingua habitual maioritaria, con algo máis do 52% de falantes habituais⁸ na poboación até os cincuenta e catro anos, máis de trece puntos por riba do que nos di o MSG-04.

2.5.

Que se deduce desta serie de escenarios simulados? Teremos que facerlle máis caso a unha simulación que aos datos «reais» que nos fornece a Academia a través do seu Seminario de Sociolingüística? Non nos precipitemos, pero reparemos nun aspecto importante: o que a última simulación nos indica é que, de seren correctos os datos e as análises do MSG-04, esa enorme perda de vinte e dous puntos porcentuais no uso do galego desde 1992 (véxase a táboa 2 máis atrás) non sería toda ela interxeracional. Tería que terse dado ademais unha moi importante perda intraxeracional. Noutras palabras, esa caída no uso do galego non se debería só a que os individuos dos grupos de idade máis novos na enquisa de 2004, os das dúas columnas da esquerda na figura 6, o usen menos ca os outros; sería necesario ademais que unha parte importante dos individuos das outras columnas, en especial aqueles que están representados en ambas as dúas mostras, tivesen abandonado o uso preferente do galego nos doce anos transcorridos entre as dúas enquisas.

Os representados nas dúas mostras son os individuos que na enquisa MSG-04 teñen vinte e oito ou máis anos, pois tiñan en 1992 como mínimo dezaseis anos,

⁸ Talvez unhas décimas menos, pois á columna dos que teñen de 25 a 27 anos na figura 6 atribuímoslle o valor que no MSG-04 corresponde a todo o tramo de 25 a 34 anos. Sen dispor de acceso ao arquivo de datos do MSG-04, usando só os datos publicados, son inevitables estas pequenas imprecisións, que non afectan ao esencial da análise.

que era o límite inferior de idade para seren incluídos na enquisa do primeiro *Mapa*. Calquera diferenza, pois, entre os dous mapas para a parte da poboación representada en ambos deberase ao cambio intraxeracional, isto é, a que houbo individuos que deixaron de falar habitualmente o galego (ou o castelán) durante os doce anos transcorridos entre as dúas sondaxes.

Tendo isto en conta, para explicármonos os resultados do segundo Mapa teríamos que admitir que esa perda intraxeracional tivo que ser moi importante, abofé máis importante cá interxeracional: dos vinte e dous puntos porcentuais de perda do uso habitual do galego que amosa o mapa de 2004 en relación co de 1992 (véxase táboa 2 máis atrás), resulta que quince teñen que proceder dos individuos representados nas dúas mostras, como se recolle na táboa 4.

• Táboa 4. Suposta perda intraxeracional

Enquisa	Falan habitualmente en galego %	Falan habitualmente en castelán %
MSG-92. Poboación de 28 a 54 anos (en 2004)	56,4	43,6
MSG-04. Poboación de 28 a 54 anos	41,3 ⁹	58,7

Noutras palabras, para que os datos do novo Mapa sexan cribles, temos que asumir que de cada cen individuos que no ano 2004 tiñan entre vinte e oito e cincuenta e catro anos, quince cambiaron o uso habitual do galego polo do castelán nos doce anos precedentes.

Todo é posible, naturalmente. Pero esta mudanza é demasiado importante como para non térmonos decatado dela sen necesidade desta enquisa de 2004 e, sobre todo, como para que non fose detectada por outras enquisas, nin tampouco polos Censos de poboación. Imaxinemos calquera outra conduta que afectase ao quince por cento da poboación: adornarse con toucado de plumas,

⁹ Estimación feita atribuíndolle ao grupo entre 28 e 34 anos as porcentaxes que se indican no volume II do MSG-04 para a totalidade do grupo entre 25 e 34 anos. A diferenza co que obteríamos tendo acceso aos microdatos non pode ser moi grande, só unhas poucas décimas.

por exemplo, ou converter o inglés en lingua habitual de intercambio social dentro de Galicia, e pensemos se o fenómeno podería pasarnos tan desapercibido.

3.

Xa que nada é imposible, como acabamos de dicir, logo tamén é posible que malia o apoio que lle dá o nome da Real Academia Galega, esta enquisa de 2004, que nos vén a descubrir o que ningunha das outras nin o censo foron capaces de descubrir, teña problemas de análise, ou problemas na mostra, ou ambas as cousas, que desvirtúen as estimacións que fai sobre a poboación real.

Voume limitar aos problemas da mostra, pois outros que hai non teñen relevancia para o asunto que aquí tratamos (aínda que si a teñan para outros). Os resultados que nos interesan neste caso preséntanse como porcentaxes, polo que non se ven afectados polas inadecuacións que poida haber na análise cando se aventura máis alá das táboas de continxencia.

Nalgunha das críticas recollidas *grosso modo* pola prensa apuntábase á enorme diferenza de tamaño das mostras, e ao feito de que na do ano 2004 predominaran os individuos urbanos, mentres que na de 1992, mesmo contando cunha representación urbana máis nutrida, predominaban os individuos non urbanos. Pero ningunha desas diferenzas ten demasiada importancia. En ambos os casos hai en realidade varias mostras, que se combinan ou se agregan cando se trata de obter a imaxe global de Galicia (ou outras intermedias). Para facer esta combinación é necesario ponderar as diferentes submostras para darlle a cada unha delas o peso que lle corresponde, que terá que ser equivalente ao que teña a poboación representada no conxunto de Galicia. Así que, se temos demasiadas entrevistas procedentes do ámbito urbano, dámoslles ás de cada cidade o peso que lle corresponda a esta no conxunto de Galicia, e o mesmo se o exceso é nas entrevistas rurais.

Hai algúns problemas técnicos, e tamén de lóxica subxacente, nisto da ponderación nos que tampouco vou entrar: direi só que non é o mesmo reducir o peso dun sector da mostra porque ten máis individuos dos que lle corresponden —práctica normal e recomendable—, que aumentar o peso dun sector insuficientemente representado e cunha marxe de erro importante, práctica que é contraproducente e que debería evitarse. Pero deixarei aquí este fío.

En canto ao tamaño, as 9309 entrevistas do ano 2004 constitúen unha mostra suficiente, se non se pretende o estudo separado e fiable de tantas zonas como as que se estudaron en 1992.

Se a mostra do MSG-04 ten algún nesgo será, pois, por razóns diferentes do tamaño ou do predominio nela do hábitat urbano (no suposto, obviamente, de que a ponderación estea ben feita, e que as enquisas dos diversos tipos de hábitat sexan suficientes).

Sen acceso directo ao arquivo de datos, a detección por parte dos lectores de posibles problemas na mostra só se pode inferir dos datos publicados, que en moitos traballos son insuficientes para descubrilos. Neste caso, por fortuna, son suficientes: partindo dos marxinais de diversas táboas, temos abundantes indicios que apuntan a que a mostra ten problemas importantes, que pola súa índole afectan a case a totalidade dos resultados obtidos.

4.

Un nesgo ben notorio é o que hai no nivel de estudos dos membros da mostra. A asociación entre o uso do galego e o nivel de estudos xa quedou debidamente probada no MSG-92, e non hai indicios na sociedade de que teña cambiado de xeito importante: como regra xeral, canto máis alto é o nivel de estudos, menor é o uso habitual do galego. No MSG-04 próbase de novo esa asociación. Pero se nos fixamos na distribución dos estudos na mostra total do MSG-04, hai algo que chama atención: o grupo máis numeroso é o dos que teñen estudos universitarios, que case duplican aos que só teñen a ESO, triplican aos que teñen bacharelato, etc., como se pode ver na táboa 5, que reproduce unha parte da 2.1 (páxina 247) do Anexo 2 do segundo volume do Mapa, «Táboas de distribución da mostra»¹⁰:

¹⁰ Chama tamén a atención que a suma dos marxinais non dea sempre o número total de enquisas, mesmo naqueles casos en que non debería haber respostas en branco, como na idade ou no sexo. Neste caso, a suma de todos os tipos de estudos, incluídos os que non teñen ningún, non dá 9309, senón 9295 (sen ponderar, que baixan a 9280 tras ponderar por tipo de municipio).

- Táboa 5. Reprodución parcial da táboa 2.1 do Anexo do MSG-04

Estudos	Total
Sen estudos	117
Primarios	1491
ESO	1676
FP	1733
Bacharelato	1088
Universitarios	3190

A porcentaxe dos que teñen estudos universitarios na mostra total de Galicia, tras a ponderación pertinente para corraxir o desequilibrio entre as diferentes mostras parciais, é do 31,1%¹¹. Moito nos parece: Galicia non ten desde logo a fama de ser unha Comunidade cunha elevada porcentaxe de titulados universitarios. Deberíamos mellor fiarnos nisto do que nos diga o último Censo de poboación, o do ano 2001, só tres anos anterior á enquisa do MSG-04, xa que en tres anos non podería variar moito a porcentaxe de xente con estudos universitarios. Pois ben, no Censo, filtrados os datos para axustarse aos límites de idade do MSG-04, de 15 a 54 anos, resulta que os que tiñan estudos universitarios eran menos da metade dos que hai na mostra do Mapa; eran tan só o 14,43%. Aí temos xa un nesgo enorme: o grupo que menos uso fai do galego ten un exceso de representación na mostra, dezasete puntos porcentuais máis do que lle correspondería.

Este peso excesivo do grupo con estudos universitarios é unha constante en todas as mostras parciais que, agregadas, constitúen a mostra xeral, como se pode apreciar na táboa 6:

¹¹ Sen ponderar, sería o 34,3%.

- Táboa 6. Poboación entre 15 e 54 anos con estudos universitarios (Censo 2001 vs. MSG-04)

Tamaño do municipio	Censo 2001	MSG-04
Menos de 5000 hab.	7,9	22,0
De 5000 a 10 000 hab.	9,1	25,7
De 10 000 a 20 000 hab.	10,3	27,6
De 20 000 a 50 000 hab.	11,8	29,7
Máis de 50 000 hab.	21,7	39,9
Toda Galicia	14,4	31,1

Nos municipios de máis de 50 000 habitantes, o Censo de 2001 indica que hai un 21,7% con estudos universitarios, falamos sempre da poboación que non pasa dos 54 anos; na mostra do mapa hai case o duplo. E no resto dos municipios hai case o triplo do que ocorre na poboación real.

Isto é algo certamente asombroso. E, se vemos por separado cada unha das sete cidades, na táboa 7, confirmamos que o peso excesivo do grupo dos que teñen estudos universitarios dáse en todas elas:

- Táboa 7. Poboación urbana entre 15 e 54 anos con estudos universitarios (Censo 2001 vs. MSG-04)

Cidades	Censo 2001	MSG-04
A Coruña	24,4	38,4
Ferrol	20,3	35,0
Santiago	27,5	54,2
Lugo	22,5	41,6
Ourense	21,0	35,2
Pontevedra	20,5	43,1
Vigo	18,3	34,8

En Santiago de Compostela, máis da metade da mostra ten estudos universitarios, o 54%, o dobre do que sucede na realidade; e así nas outras cidades. Ninguén que coñeza ben o concello de Pontevedra dará por bo que haxa nel un 43% de persoas con estudos superiores.

Unha parte pequena deste exceso, arredor de dous ou tres puntos, pode deberse á diferente formulación da pregunta. No Censo rexístrase o nivel máximo de estudos rematados; no MSG-04, en cambio, recóllese o nivel máximo de estudos iniciados, aínda que non se acabasen. Pero, incluso se tomamos en consideración os que abandonaron a universidade antes de rematar, parece evidente que no MSG-04 hai unha representación excesiva dos que posúen estudos universitarios, que son os que menos usan o galego, e unha representación bastante deficitaria dos que só teñen estudos primarios, que son os que máis usan o galego. Unha mostra así non pode dar estimacións realistas sobre nada que teña que ver co galego.

Esta distribución tan nesgada dos estudos debería ter repercusión noutras variables, como no tipo de ocupación. E iso é o que en efecto sucede, como imos ver no punto seguinte.

5.

Na enquisa do MSG-04 utilizouse a Clasificación Nacional de Ocupacións (CNO), dispoñible desde 1994. Nela divídense as profesións en dez grandes grupos, numerados do cero ao nove. Cada un deles consta de varios subgrupos, que levan dous díxitos. Estes pola súa vez conteñen outros subgrupos, de tres díxitos, que conteñen outros de catro díxitos. A clasificación completa ten 784 liñas. Posto que é tamén a que se utilizou no Censo de 2001, podemos comparar a distribución das ocupacións na mostra do MSG-04 e na poboación real.

Na táboa 8¹² vemos a lista de grandes grupos de ocupación que se lles presentou nunha tarxeta aos entrevistados da mostra do MSG-04, para que situasen a súa, e as porcentaxes correspondentes obtidas para cada grupo.

¹² Reproduce os datos que figuran na táboa 2.11 do volume II do MSG-04 (páxina 72).

• Táboa 8. Distribución das ocupacións na mostra do MSG-04

Ocupacións	MSG-04 %
Profesionais, técnicos e similares	20,5
Membros do Goberno, altos directivos da Administración pública e da empresa privada	10,5
Propietarios e xerentes de hostalaría, comercio e agricultura	7,9
Cadros medios	2,4
Capataces e persoal encargado en actividades de servizos persoais	2,3
Persoal administrativo e similar	10,5
Persoal de servizos	13,2
Comerciantes, vendedores e similares	11,9
Traballadores cualificados e semicualificados	17,7
Traballadores agrícolas e non cualificados non agrícolas	2,5
Profesionais das Forzas Armadas	0,6

Unha mostra ben deseñada non ten por que coincidir co Censo en detalles como a porcentaxe de fontaneiros ou de donos de librarías, pero a representación dos macrogrupos ocupacionais debería tender a coincidir. Iso é o que ocorre aquí no caso das Forzas Armadas: na mostra son o 0,6% dos ocupados, e na poboación real, conforme ao Censo, son o 0,87%, tan só vinte e sete centésimas de diferenza. Sería completamente normal, tamén, que non aparecese ningún militar na mostra. Pero se saíse un 10% de militares, quen crería que foi simplemente unha casualidade, produto da mala sorte? Non poderíamos acusar de excesivamente suspicaz a quen sospeitase que algúns dos traballadores de campo deixaron a un lado as follas de ruta e se achegaron aos cuarteis a facer as entrevistas.

5.1.

Vexamos o que pasa co primeiro dos grupos da táboa 8, o dos profesionais, técnicos e similares, que forman o 20,5% de ocupados da mostra¹³. Parecen moitos, a quinta parte dos ocupados. Cantos son conforme ao Censo de 2001, para a poboación galega até 54 anos? Pois só o 10,7%, a metade dos que hai na mostra do MSG-04. Como se pode apreciar na táboa 9, a representación deste grupo nas cidades é en xeral aceptable, pero no resto hai unha sobrerrepresentación evidente, arredor do triplo en todos os concellos menores de 20 000 habitantes e o duplo nos que van de 20 001 a 50 000 habitantes.

Tendo en conta que nestes concellos se fixeron case catro mil das entrevistas para o MSG-04, e dado que ese grupo profesional é o que menos uso fai do galego, duplicar o seu peso no conxunto da mostra inflúe á baixa nos datos sobre o uso habitual desta lingua, especialmente nos relativos ás vilas e aldeas pequenas¹⁴.

¹³ Segundo os meus cálculos feitos a partir das frecuencias marxinais das táboas do anexo II, serían o 20,7% (o 21,4% sen ponderar). Entre as imperfeccións do libro cómpre sinalar a discordancia entre unhas táboas e outras, o que dificulta a verificación dos datos. Por exemplo, se sumamos as profesións na táboa 2.1 da páxina 247, obtemos 6466 ocupados; pero se os sumamos na táboa 3.1 da páxina 253, na que deberían estar todos, obtemos algúns menos, 6454; e se os sumamos a través das diversas mostras parciais por tamaño do municipio, baixan a 6399, contando como cero o dato verdadeiramente disparatado de que dos 885 entrevistados nos concellos que teñen entre 10 001 e 20 000 habitantes, 445 sexan militares (p. 259); é unha errata, obviamente, pero repetida en todas as táboas sobre este tipo de municipios e imposible de suplir con certeza por parte do lector, debido a esa flutuación no número total. Nes mesmos concellos habería na mostra só 76 mulleres (outra errata) fronte a 440 varóns, cuxa suma obviamente non dá 885. Se tomamos como certo o total de 6339 empregados, e calculamos as porcentaxes ponderadas a partir del, as diferenzas en xeral coas da táboa 8 son tan só de décimas, pero poden chegar a un punto, como no caso do persoal de servizos, no que traballaría o 12,1% dos ocupados (e non o 13,2% que figura nos datos publicados). Por outra banda, algunhas das porcentaxes tampouco coinciden coas publicadas no volume primeiro, no que os marxinais das táboas do anexo tiñan porcentaxes en vez de frecuencias.

¹⁴ A importancia da sobrerrepresentación depende non só da contía do exceso, senón do tamaño na poboación do grupo sobrerrepresentado. Por exemplo, duplicar os membros das Forzas Armadas, que é unha ocupación con claro predomínio do castelán, tería unha repercusión mínima nos datos xerais sobre o uso das linguas, polo pequeno tamaño do grupo.

- Táboa 9. Profesionais, técnicos e similares, até os 54 anos (Censo 2001 vs. MSG-04)

Profesionais, técnicos e similares	Censo 2001 %	MSG-04 %
Galicia	10,7	20,5
A Coruña	17,8	23,1
Ferrol	16,6	24,0
Santiago	21,8	26,1
Lugo	18,5	24,8
Ourense	16,4	16,1
Pontevedra	17,3	21,8
Vigo	14,0	22,5
Municipios de 20 001 a 50 000 hab.	8,4	19,1
Municipios de 10 001 a 20 000 hab.	8,3	22,3
Municipios de 5001 a 10 000 hab.	6,3	20,0
Municipios até 5000 hab.	5,1	15,4

5.2.

Vaiamos agora ao segundo grupo da táboa 8 (máis atrás), denominado «Membros do Goberno, altos directivos da Administración pública e da empresa privada». A denominación máis parecida a esta no Catálogo Nacional de Ocupacións é a do macrogrupo primeiro: «dirección de las empresas y de las administraciones públicas». Parece o mesmo, pero non o é. A diferenza non é en absoluto trivial, pois no MSG-04 especificase que se trata de «altos directivos»; no Catálogo, en cambio, inclúense tamén neste grupo os directivos de nivel inferior.

O Censo de 2001 informa de que na poboación de Galicia até os 54 anos de idade só un 8,2% dos ocupados pertence a este grupo profesional. Na mostra do Mapa, ao tratarse tan só de altos directivos, esperaríamos unha porcentaxe bastante menor, pero sucede ao revés: son máis os «altos directivos» na mostra do Mapa ca os directivos de todos os niveis na realidade reflectida no Censo, o que sen dúbida é moi sorprendente.

A sorpresa continúa cando reparamos no grupo seguinte na táboa 8, o dos «propietarios e xerentes de hostalaría, comercio e agricultura». Son persoal direc-

tivo? É un asunto opinable, claro está, pero na Clasificación Nacional de Ocupacións, os xerentes están considerados como persoal directivo, dentro do grupo 1¹⁵. Entón, para unha comparación correcta entre o Mapa e o Censo, teremos que desagregar os datos do Censo, e quitar deste grupo ocupacional todos os mini-directivos que xestionan empresas de hostalaría, comercio e agricultura con menos de dez asalariados ou sen ningún, e quedarmos só cos xerentes das empresas de dez ou máis empregados. É algo esaxerado aplicar esta etiqueta de «alto directivo» ao xerente dun restaurante mediano, por exemplo, que dificilmente vai funcionar con menos de dez empregados, entre os da cocíña, os de atención ao público e o persoal de limpeza; pero non hai na CNO (nin no Censo) unha categoría que teña un punto de corte máis alto no número de empregados.

Na columna esquerda da táboa 10 pode verse cantos altos directivos hai entre os ocupados da poboación real segundo o Censo de 2001, incluíndo só aqueles que xestionan empresas a partir de dez asalariados.

- Táboa 10. Membros do goberno e altos directivos, até os 54 anos (Censo 2001 vs. MSG-04)

Membros do goberno e altos directivos	Censo 2001 %	MSG-04 %
Galicia	1,9	10,5
A Coruña	3,7	7,1
Ferrol	2,1	14,0
Santiago	2,9	11,3
Lugo	2,7	17,8
Ourense	2,8	17,5
Pontevedra	2,7	22,2
Vigo	3,0	9,2
Municipios de 20 001 a 50 000 hab.	1,8	9,7
Municipios de 10 001 a 20 000 hab.	1,4	9,0
Municipios de 5001 a 10 000 hab.	1,0	8,0
Municipios até 5000 hab.	0,8	12,7

¹⁵ Subgrupos 12, 13 e 1401 para os xerentes de empresas nes tres ramos (hostalaría, comercio e agricultura) con menos de dez asalariados, e os subgrupos 15, 16 e 1701 para os xerentes de empresas sen asalariados. A CNO pódese consultar no portal do Instituto nacional de Estadística: www.ine.es.

Como vemos, non chegan ao 2%, mentres que na mostra do Mapa hai o 10,5%. E, tal como sucedía co grupo dos profesionais, este outro dos directivos, claramente sobrerrepresentado, está entre os que menos usan habitualmente o galego¹⁶.

A distribución deste grupo profesional nas mostras parciais do MSG-04 é unha sorpresa continuada. Na cidade de Lugo, case o 18% dos que traballan fano como altos directivos, e arredor do 22% en Pontevedra, oito veces máis ca no Censo de poboación. Se lles sumamos a estes de Pontevedra o 21,8% que serían profesionais e similares, resulta que máis do 40% dos ocupados nesa cidade terían profesións de alto rango social, un caso posiblemente único no mundo enteiro. E non menos impresionante é que, na mostra correspondente aos municipios de menos de 5000 habitantes, un 12,7% dos empregados sexan altos directivos, dezaseis veces máis que na poboación real conforme ao Censo, no que só hai un 0,8%.

5.3.

No sentido contrario ao exposto nos apartados anteriores, os grupos profesionais dos que sabemos que son os que máis usan o galego teñen na mostra do MSG-04 unha representación moi inferior á que lles correspondería conforme ao seu peso na poboación real. O que máis o usa é o penúltimo na táboa 8 (p. 123), o dos traballadores agrícolas e os non cualificados non agrícolas; pero ese grupo ten na mostra tan só a sexta parte do peso que ten na vida real: un 2,5% na mostra do Mapa fronte ao 14,94% no Censo de poboación de 2001¹⁷.

¹⁶ Mentres que na CNO hai dez macrogrupos ocupacionais, no *Mapa* hai once, como se pode comprobar na táboa 8 (p. 123). O grupo engadido é precisamente o dos propietarios e xerentes das pequenas empresas do comercio, hostalaría e agricultura. Xa que logo, poderíamos ter procedido doutro xeito: en vez de desagregar o grupo do Censo, poderíamos ter sumado este dos xerentes ao dos altos directivos, co que teríamos un grupo de directivos en xeral, no que traballaría o 18,4 dos ocupados na mostra do MSG-04, fronte ao 8,2% que nos dá o Censo para a poboación real, até os 54 anos de idade.

¹⁷ No grupo 6 da CNO están comprendidos os traballadores da agricultura e da pesca, e no grupo 9 os non cualificados en xeral. Para o cálculo desta porcentaxe do 14,94% no Censo de 2001 tomei en conta os traballadores agrícolas e os pecuarios, pero non os da pesca. Xuntei os sectores agrícola e gandeiro porque sospeito que así se fixo na mostra do MSG-04, dada a estreita relación que existe en Galicia entre ambos. Pero se non for como sospeito, se houber neste grupo da mostra só traballadores estritamente agrícolas (ademais dos non cualificados), a desagregación correspondente nos datos do Censo daría un 12,35%, porcentaxe aínda moi superior ao 2,5% que hai na mostra. E, ao contrario, no caso de estaren tamén incluídos os traballadores da pesca nese grupo da mostra do MSG-04, a diferenza entre ambos os dous conxuntos de datos (Censo e mostra) sería aínda maior.

Do mesmo xeito que nas outras profesións, o desequilibrio neste sector afecta tamén as mostras parciais. Na correspondente aos municipios de menos de 5000 habitantes, que é onde hai máis ocupados neste sector, temos nos datos do Mapa un 7,5% de ocupados neste tipo de actividades. Certamente, son máis que nos municipios de maior tamaño; pero son moi poucos comparados cos que hai na poboación real: o 28% segundo o Censo de 2001, case catro veces máis.

6.

Non me parece que sexa un exceso de suspicacia formular abertamente a pregunta que estamos a calar. A quen se entrevistou? Que sucedeu para que haxa na mostra do MSG-04 tanto universitario, tanto profesional titulado, tanto alto directivo? Ten iso algo que ver con que nos resultados apareza tanto falante de castelán?

Un nesgo tan grande normalmente non debería producirse nunha mostra ben planificada. Se o erro máximo probable para o conxunto de Galicia fose, como se nos di na ficha técnica, do 1,03% por riba ou por baixo, para un nivel de confianza do 95%, esperaríamos que calquera parámetro estatístico relativo á mostra global —por exemplo a porcentaxe dos que teñen estudos universitarios se formulásemos a pregunta só coas opcións «si» ou «non»— non se apartase máis dun 1,03% (por riba ou por baixo) da porcentaxe correspondente na poboación real. Se puidésemos tomar infinitas mostras aleatorias do mesmo tamaño que esta, dezanove de cada vinte destas mostras situaríanse nese intervalo de confianza, un 1% por riba ou por baixo do valor real do parámetro da poboación¹⁸. En circuns-

¹⁸ Podemos ser máis precisos na estimación do erro, que é aínda menor, pois o cálculo habitual que se ofrece nas fichas técnicas é unha estimación máxima, que se daría no suposto de que o parámetro real da poboación ante unha pregunta con só dúas opcións de resposta tivese unha distribución do cincuenta por cento en cada unha delas. Neste caso coñecemos moitos destes parámetros reais, porque nolos dá o Censo. Imaxinemos que a pregunta sobre os estudos se formulase dun xeito dicotómico: ten vostede estudos universitarios?, con dúas opcións de resposta, si ou non. O parámetro real da poboación, medido tres anos antes da enquisa (Censo de 2001), indica que o 14,43% da poboación galega menor de 55 anos ten estudos universitarios. Xa o vimos antes. Pois ben, o erro máximo para un nivel de confianza do 95% redúcese agora ao 0,73%. Segundo isto, dezanove de cada vinte enquisas que se fixesen cunha mostra do mesmo tamaño ca a do MSG-04 e con selección aleatoria simple dos entrevistados deberían resultar nunha porcentaxe de xente con estudos universitarios situada entre o 13,7% e o 15,16%. Pero na mostra do MSG-04 temos, como xa vimos, un 31,1%.

cricións máis pequenas, concretamente en Pontevedra, non deberíamos esperar desviacións superiores ao 3,7%.

Estamos simplificando moito, pero esperamos que isto lle dea aos lectores non especialistas unha idea das expectativas, baseadas na teoría da probabilidade, coas que se emprenden este tipo de traballos.

Estamos ante un caso que cae nese 5% que queda fóra do nivel de confianza? Podería ser, se houbo unha fonda e decidida intervención do demo das sondaxes. Pero é moito máis probable que se fosen acumulando, unha tras outra, desviacións do procedemento aleatorio de selección dos individuos. Se tivesen aparecido demasiados militares, non sería por unha casualidade, senón porque os militares tiveron máis posibilidades de seren seleccionados ca outros individuos. Pois o mesmo pasa se nos aparecen demasiados altos directivos, ou moi poucos labregos.

Neste tipo de traballos non sempre se dan nas fichas técnicas os detalles últimos do proceso de selección, que son habitualmente os que levan a este tipo de nesgo e a mostras que non representan debidamente a poboación real. Temos algunhas sospeitas sobre o que puido pasar pero, sen acceso a eses detalles, pouco se pode dicir. Tamén existen casos de fraude, naturalmente, de maior ou menor entidade, e casos de deficiencias na supervisión e control das rutas. Non estamos asegurando que este sexa un deles porque non o sabemos nin temos forma de sabelo desde fóra do Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, no que, abofé, deberían terse decatado destes problemas xa nos primeiros días do traballo, e obrar en consecuencia.

7.

Non será necesario, supoño, encarecer a importancia de dispor de bos datos, contrastados e válidos, sobre asuntos desta índole pois, como xa vimos, as nocións cuantitativas son as que apuntalan moitos dos discursos sobre a lingua. E son tamén as que inspiran medidas de planificación e de política lingüística. Por exemplo, o Decreto 124/2007, que regulaba o uso do galego no ensino e cuxa derogación foi anunciada polo goberno saído das eleccións de marzo de 2009¹⁹, esta-

¹⁹ Agora xa derogado, substituído polo Decreto 79/2010, de plurilingüismo no ensino non universitario.

blecía no artigo 7.2 que na etapa de educación infantil debería usarse a lingua materna predominante entre o alumnado; e engadía que, para a determinación de cal era esa lingua, deberían terse en conta, entre outros, «os datos achegados polo mapa sociolingüístico de Galicia». Menos mal que di «entre outros», que son os datos estatísticos oficiais e a información achegada polos pais e nais. Pero cales deberían prevalecer no caso de discrepancia entre eles?

Neste caso temos por fortuna outra enquisa da mesma época que o MSG-04, tan só un ano anterior a este, efectuada por xente experta do Instituto Galego de Estatística (IGE). Trátase da «Enquisa sobre as condicións de vida das familias», que se elabora anualmente e que, ademais da información básica que a Administración necesita coñecer con periodicidade anual, inclúe cada ano un módulo específico sobre un tema que require unha periodicidade menor. O módulo do ano 2003 foi sobre coñecemento e uso do galego. A mostra confórmana unhas 18 000 persoas entrevistadas en 6300 fogares²⁰.

Os resultados desta enquisa do IGE son moi diferentes dos do MSG-04. Pero, ademais, resulta que, tanto se os analizamos en groso como polo miúdo, son congruentes cos do MSG-92.

7.1.

É especialmente importante a congruencia que se dá nunha variable da que até agora non falamos, a lingua materna ou inicial, aquela en que aprenderon a falar os individuos. Nesta variable non hai cambio *intraxeracional* (só *interxeracional*). Os individuos poderán mudar o seu uso preferente das linguas, ter como lingua habitual a que aprenderon máis tarde, ou poden incluso

²⁰ Exactamente, 18 019 en 6304 fogares. No ano 2008, o IGE dedicou de novo un módulo a este tema. Os resultados fixéronse públicos en abril de 2010. Véxase a nota inicial deste relatorio. O novo estudo do IGE comprende unha mostra de 27 542 individuos en 10 271 vivendas. En xeral, os resultados deste novo estudo son congruentes co razoamento que segue, coas matizacións que se fan nos lugares oportunos.

cambiar de preferencia máis dunha vez ao longo da súa vida. Pero o dato de cal foi a lingua inicial de cada quen, aquela en que primeiro aprendemos a falar de nenos, é en cada un de nós unha constante que non muda co paso de tempo²¹. Xa que logo, dúas enquisas que comprendan parcialmente a mesma poboación deberían dar porcentaxes semellantes neste dato, nesa parte da poboación que comparten, e sempre que as opcións de resposta sexan as mesmas, naturalmente²².

Na táboa 11, na columna da dereita temos os datos de lingua inicial para aqueles enquisados polo IGE que tiñan en 2003 entre trinta e corenta e nove anos. Na da esquerda están os dos enquisados para o Mapa de 1992 que tiñan daquela entre vinte e trinta e nove anos, e que por tanto tiñan en 2003 once anos máis, isto é, entre trinta e un e cincuenta anos²³.

• Táboa 11. Lingua inicial nunha franxa de idade común (MSG-92 vs. IGE-03)

Lingua inicial (na que aprenderon a falar cando eran nenos)	MSG-92 De 31 a 50 anos (en 2003) %	IGE-2003 De 30 a 49 anos %
Galego	47,0	47,3
Castelán	36,1	37,5
As dúas	17,0	14,2

²¹ Pode haber, naturalmente, mudanzas na percepción dun mesmo, por motivos de adaptación a un patrón de desexabilidade social, condicionada polos discursos dominantes. Na Galicia actual, ese tipo de mudanzas deberían repercutir nun aumento dos que se perciben como bilingües iniciais. Pero nada indica que estas mudanzas sexan masivas, até o punto de comprometer seriamente a veracidade da información que achegan os individuos acerca de cal era a lingua que falaban de nenos no fogar. Pode haber tamén (e hai abofé) cambios na composición da poboación; ningún grupo permanece idéntico a si mesmo durante dez anos; algúns marchan, chegan outros de fóra, etc. pero en Galicia non houbo unha presión migratoria moi forte entre 1992 e 2003 que desvirtúe seriamente a estabilidade básica xeral da lingua inicial nunha cohorte de idade.

²² Desafortunadamente, na pregunta sobre lingua inicial do MSG-04 cambiaron as opcións de resposta utilizadas no de 1992, polo que carece de sentido comparar os resultados dos dous mapas.

²³ Este pequeno solapamento dun ano no punto de corte é inevitable se queremos manter a estratificación orixinal por grupos de idade.

Como ben se pode apreciar, a congruencia é practicamente total. Esa parte da poboación que estaba comprendida nas dúas mostras respondeu o mesmo á pregunta de en que lingua aprenderon a falar primeiro; é o que esperaríamos que pasase como mínimo dezanove de cada vinte veces que fixésemos esa pregunta a mostras aleatorias extraídas entre esa parte da poboación.

Gustaríanos insistir nesta congruencia, pois é a que sustenta a fiabilidade dos resultados. Se atopamos esa congruencia alí onde é obrigado que a haxa, porque se trata de variables que non mudan ao longo da vida dos individuos, entón gañan fiabilidade os datos sobre as variables que poden mudar, como o uso preferente dunha ou doutra lingua²⁴.

7.2.

Antes dicíamos (no apartado 2.6) que os resultados do MSG-04, de seren certos, implicarían non só unha perda interxeracional no uso habitual do galego, senón tamén unha perda intraxeracional, maior aínda ca a primeira. Dicíamos tamén que, segundo eses datos aos que non dabamos crédito e que presentamos na táboa 4, un 15% da poboación comprendida nas dúas mostras²⁵ tería abandonado o uso do galego nos doce anos transcorridos entre o MSG-92 e o MSG-04.

Na enquisa do novo MSG-04 hai unha pregunta específica sobre isto, pero lamentablemente os resultados non foron publicados. No estudo do IGE tamén a hai, e resulta, en primeiro lugar, que a parte da poboación que cambiou de lingua habitual nalgún momento da súa vida é ben pequena: arredor do 5%. En segundo lugar, o cambio non foi unidireccional: houbo quen cambiou para usar máis o castelán, e tamén quen o fixo para usar máis o galego. E, ademais, o saldo entre as dúas direccións favorece lixeiramente o galego, pois deses poucos que cambiaron, algo máis da metade fixérono para pasar a falar habitualmente en galego de modo preferente ou

²⁴ Os datos do IGE-08 corroboran esta estabilidade, pois na mesma cohorte (a que ten agora entre 35 e 54 anos), hai un 45,5% que teñen o galego como lingua inicial; os que de nenos aprenderon a falar só en castelán baixan ao 30,2%, e aumentan os que se consideran bilingües iniciais, que son o 21,7%. Non son diferenzas importantes e van na liña do indicado na nota 22.

²⁵ A que tiña en 2004 entre 28 e 54 anos de idade.

único. O estudo do IGE, entón, confirma que non houbo perda intraxeracional e que incluso houbo unha pequena ganancia (máis ben irrelevante, dun 0,73%)²⁶. Como ese saldo favorable ao galego é moi pequeno e cae dentro da marxe de erro da mostra, podemos afirmar con razoable seguridade que, en xeral, a xente mantivo a súa lingua habitual nos doce anos transcorridos entre os dous mapas. Sendo así as cousas, novamente chegamos á conclusión de que os resultados do novo MSG-04 da RAG están moi lonxe da realidade, pois deberían reflectir ese mantemento na parte da mostra que comparten co MSG-92²⁷. Pero recordemos que foi precisamente aí, nesa parte da mostra, onde vimos ese increíble quince por cento de suposta mudanza por abandono do galego. Se non houbo mudanza en tal proporción, e se a pouca que houbo foi nas dúas direccións cun resultado final neutro (lixeramente favorable ao galego), deberíamos ter na segunda fila da táboa 4 unha porcentaxe de falantes habituais do galego bastante próxima da que hai na primeira fila.

Son malos os datos do MSG-04? Ou sono os do IGE? Vimos que estes últimos eran plenamente cogruentes cos do MSG-92 no que respecta á lingua inicial. Pero tamén no que se refire á lingua habitual presentan unha congruencia case perfecta (e nada sorprendente, posto que, como acabamos de ver, foron moi poucos os que mudaron a súa lingua habitual).

Na figura 7 presentamos unha proxección dos datos do MSG-92 ao ano 2003, suprimindo os que terían máis de 84 anos²⁸ e atribuído aos máis novos, na columna da esquerda, o resultado que nos ofrece o IGE para o grupo de 5 a 29 anos de idade²⁹.

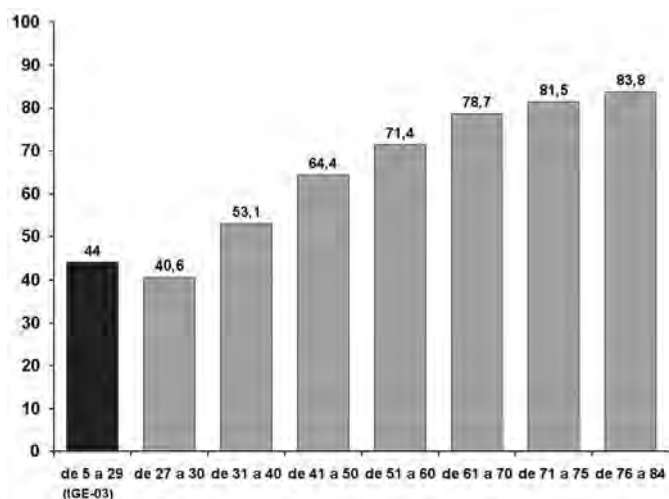
²⁶ Os que cambiaron de lingua foron en total o 5,47%: o 3,1% a favor do galego e o 2,37% a favor do castelán.

²⁷ Véxase a nota 25.

²⁸ Como xa vimos, esta supresión ten como finalidade manter o peso dos máis vellos semellante ao do Censo de 2001. Por iso na proxección que vimos antes a doce anos, o límite superior estaba nos 85 anos.

²⁹ Hai un solapamento de tres anos coa columna seguinte, a dos máis novos do MSG-92. Non é posible axustar a columna do IGE para que conteña só até os 26 anos, porque a institución non fixo públicos os microdatos desa enquisa. Poderíamos evitalo suprimindo a última barra do MSG, pero perderíamos unha información moi importante, que se explica no apartado 8.

- Figura 7. Proxección a once anos do MSG-92 (con datos do IGE-03 nos máis novos)



Esta proxección dá para o conxunto de Galicia un 61,5% de usuarios habituais do galego, que, como mostramos na táboa 12, é o mesmo que obtén o IGE, cunha diferenza tan só de medio punto.

- Táboa 12. Uso habitual das linguas (proxección a 2003 do MSG-92 vs. IGE-03)

Lingua habitual	MSG-92 (proxección a 2003) %	IGE-2003 %
Galego	61,5	61,0
Castelán	38,5	39,0

Se tomamos en conta tan só un tramo de idade presente nas dúas mostras, como fixemos coa lingua inicial, aparece de novo a semellanza que se recolle na táboa 13, que é precisamente o que esperaríamos no caso de non terse producido unha mudanza intraxeracional³⁰.

• Táboa 13. Uso habitual das linguas na poboación entre 30 e 50 anos (proxección do MSG-92 vs. IGE-03)

Lingua habitual	MSG-92 (proxección a 2003) %	IGE-2003 %
Galego	58,4	57,2
Castelán	41,6	42,8

8.

Para rematar, botemos unha nova ollada á figura 7. A segunda columna pola esquerda corresponde aos que en 1992 tiñan de dezaseis a dezanove anos, e que tiñan logo en 2003 entre vinte e sete e trinta. A columna primeira da esquerda, que corresponde aos que lles seguen en idade³¹, é un pouco máis alta, o que indica que se rompeu o ritmo descendente na reprodución social do galego, que constituía a principal ameaza para o seu futuro. Pero no MSG-04 dise que entre eses novos mozos hai só un 29,4% de falantes habituais do galego³². Quen ten a razón? Eu non teño dúbidas, aposto polo IGE. Abofé, hai vinte e sete anos que, a partir de datos moi imperfectos, xa observáramos unha desaceleración no ritmo de perda na transmisión inter-

³⁰ Se entrásemos nun maior grao de detalle, veríamos que en realidade si hai unha mudanza pero é doutra clase: hai unha tendencia cara a unha polarización, unha maior radicalización, posta de manifesto no aumento sistemático das opcións monolingües, só en galego ou só en castelán. Na miña opinión, iso, de ser certo, podería indicar máis unha mudanza na percepción de si mesmos ca unha mudanza real no uso; é un tema que haberá que investigar máis polo miúdo. Pero tanta sistematicidade na polarización é sospeitosa, como tamén o é que no IGE-2008 a tendencia desapareza tamén sistematicamente. Tanto a sistematicidade de 2003 como a da súa desaparición en 2008 suxire algunha anomalía nos datos de 2003, imposible de precisar se non se fan públicos os microdatos ou se os autores non o aclaran. Pode tratarse dalgún erro nas fórmulas de ponderación, ou dalgunha diferenza na forma de presentar as opcións de resposta aos entrevistados (ou das dúas cousas).

³¹ Véxase a nota 29.

³² Nun grupo de idade máis reducido, dos 15 aos 24 anos.

xeracional, e manifestabamos a nosa esperanza de que coas medidas de normalización, daquela aínda incipientes, o proceso podería deterse e talvez reverter³³. Indica este dato do gráfico unha inversión da tendencia? Aínda non o sabemos, pois necesita ser confirmado por outros medios ou por outras enquisas. Pero o que queda claro de todo isto é que non chegou aínda o momento de entoar o *de profundis* polo galego. Os discursos de defensa e promoción da lingua poden seguir utilizando a noción de lingua maioritaria. Agora ben, non vai ser así para sempre, e non é así en todas as partes. Non é así nas cidades. Isto tamén o sabemos xa desde o MSG-92, e por iso hai que ir ensaiando outros discursos, como xa se está a facer —na miña opinión non sempre con tino—, pero sen esquecer que polo de agora o discurso da maioría, con certa cautela, aínda vale.

³³ Foi unha gran sorpresa para min ver que, anos máis tarde, ese traballo foi interpretado nalgún caso como unha profecía da desaparición do galego nunhas poucas xeracións, atribuíndolle xusto a intención contraria da que eu pretendía transmitir. Espero ter sido máis claro nesta ocasión.

OS MODELOS DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE GALICIA

Antón Losada

Universidade de Santiago de Compostela

AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN GALICIA DURANTE A ERA FRAGA

A Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística desenvolve o disposto na Constitución española de 1978 (art. 3) e no Estatuto de autonomía de Galicia de 1981 (art. 5). A raíz de ambos os textos legais, a lei garante que o galego e o español son idiomas oficiais en Galicia, e tamén garante o proceso de normalización do galego como lingua propia da Comunidade Autónoma.

Esta Lei consta de 6 títulos e 25 artigos. Por primeira vez, un texto legal inclúe unha regulación completa e planificación para a promoción do uso do galego como lingua oficial, incluso en áreas e espazos nos que tradicionalmente non se permitía —mesmo se perseguía— o uso do galego como consecuencia dunhas circunstancias históricas, políticas e sociais concretas. Deste xeito, a Lei regula a normalización no uso do galego nas diferentes administracións (autónomas, locais e de xustiza) e no sistema educativo, os medios de comunicación e tamén nas comunidades de fóra de Galicia.

O primeiro artigo declara o galego como a lingua propia de Galicia. Os galegos teñen o dereito, pero non a obriga, de coñecela e utilizala. Isto ten unha dobre consecuencia: (i) o galego é o idioma oficial (o español tamén) nas institucións da Comunidade Autónoma e na Administración, Administración local e sociedades públicas en función da Comunidade Autónoma, e (ii) a Administración galega ten que adoptar as decisións precisas para garantir un uso xeneralizado e un uso legal do galego (igual que do español).

A Lei regula o uso do galego nos diferentes niveis administrativos no territorio galego. A Administración autonómica asume a dirección técnica e seguimento de todo o proceso de normalización lingüística: regulación, orzamento, promoción, información, etc. A Xunta ten que elaborar un plan. O plan de nor-

malización do idioma galego forma parte da herdanza histórica da Comunidade e debe aplicar as decisións dos seguintes obxectivos específicos:

- (i) estender o uso do galego entre o funcionariado público autonómico;
- (ii) asegurar o dereito da cidadanía a usar o galego na súa relación coa Administración;
- (iii) asegurar o uso do galego en calquera tipo de documento oficial;
- (iv) asegurar que os topónimos en galego sexan os únicos recoñecidos pola Xunta de Galicia;
- (v) favorecer a promoción e uso do galego como lingua normal no comercio, publicidade, cultura, deportes e actividades polo estilo;
- (vi) dirixir e asegurar unha progresiva normalización do uso do galego na xustiza e na Administración local.

A cidadanía pode usar o galego e o castelán na súa relación co sistema de xustiza. Ten dereito a recibir notificacións na lingua oficial que elixa. O coñecemento do galego dentro desta Administración é concibido coma un mérito para a promoción.

A Lei 3/1983, desenvolta no Decreto 247/1995, considera o galego como lingua oficial de educación e establece o estudo do galego como unha materia obrigatoria en todos os niveis educativos. A aposta era o bilingüismo hamónico, protexido por dous preceptos: os estudantes teñen dereito á primeira educación na súa lingua materna (aprendizaxe da lingua oficial de Galicia ao mesmo tempo) e prohíbese calquera separación dos estudantes en aulas e escolas por idiomas.

Galicia e Cataluña son as únicas comunidades autónomas históricas que optaron polo modelo AA de bilingüismo total: o goberno autonómico elixe o idioma oficial dun sistema educativo bilingüe. Dentro dese sistema, cada escola tiña un grao considerable de autonomía para desenvolver o proceso de normalización de acordo cos recursos dispoñibles, o coñecemento da lingua oficial entre o profesorado e as asociacións de pais de alumnos.

A promoción do galego nas escolas operaba de dúas maneiras: (i) o uso obrigatorio do galego en calquera tipo de traballo administrativo interno, (ii) polo menos, ensino parello do galego e do español. Neste sentido, o Decreto especificaba as áreas de coñecemento e as materias que se imparten en galego. Tanto na educación primaria como na secundaria obrigatoria, o galego emprégase para ensinar as materias máis próximas ao medio natural: ciencias sociais (xeo-

grafía e historia) e ciencias naturais. Por un lado, nos niveis elevados a oferta está diversificada: filosofía, tecnoloxía, debuxo, arte, ciencias políticas, socioloxía...; por outro lado, na formación politécnica (nivel intermedio) os estudantes tenden a recibir a educación en galego para as áreas técnicas de coñecemento práctico.

O obxectivo xeral desta proposta era garantir que cando os estudantes conclúan esta fase educativa saiban galego, tanto a nivel oral como escrito. Pero este obxectivo vese atenuado polo que podemos chamar «un dereito básico á educación»: asegurar que a educación (formación) prevalece sobre o uso ou non do galego. Os profesores adoptarán as medidas precisas para asegurar que aqueles estudantes que non teñen coñecemento suficiente do galego poidan aprender as materias impartidas nesta lingua sen problemas.

O dereito a elixir prevalece no nivel universitario. Os estudantes e profesores teñen dereito a usar a lingua oficial que prefiran; aínda que a Xunta de Galicia e as autoridades universitarias teñen que tomar as decisións axeitadas para normalizar o uso do galego. Deste xeito, a Lei 3/1983 obriga a (i) estudar a lingua galega nas escolas universitarias e en calquera tipo de centros de formación profesional para docentes e (ii) promover o uso do galego entre o profesorado en todos os niveis de educación.

A Lei tamén contemplaba que o galego fose a lingua de uso normal na radio, na televisión e noutros medios sociais de comunicación que sexan propiedade das institucións da Comunidade Autónoma. O goberno da Xunta de Galicia debe dar apoio económico e material aos medios de comunicación co fin de promover e estimular as manifestacións culturais, espectáculos, así como a exhibición e produción de filmes e a divulgación de libros feitos en galego.

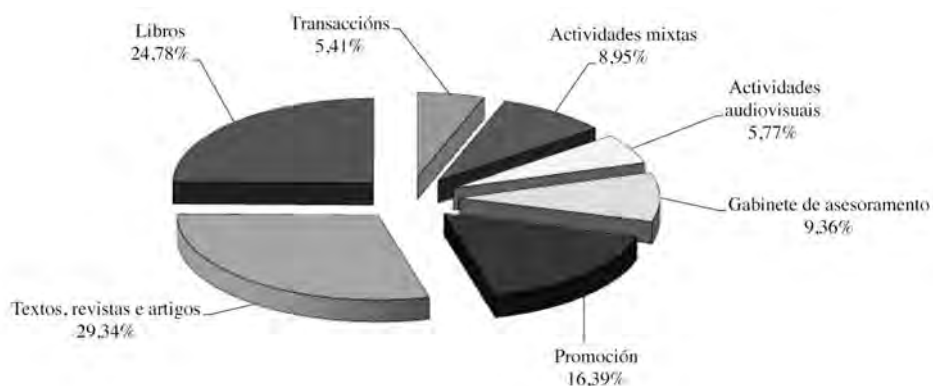
Falando en termos económicos, no orzamento e recursos, os datos mostran un incremento notable e constante dos recursos totais asignados para apoiar e estender o uso do galego ao longo deste ano.

Especialmente relevantes son os recursos destinados a incrementar o uso do galego nos medios de comunicación, xa que este diñeiro público estase a converter nunha fonte moi importante de recursos para os medios de comunicación de Galicia e o seu mercado moi limitado de lectores e espectadores.

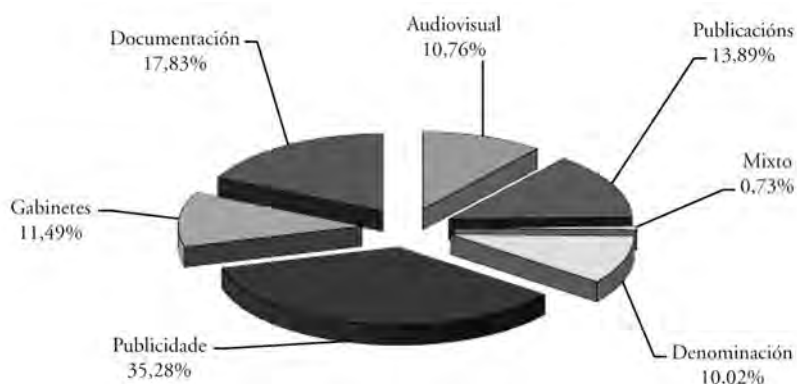
Tamén os recursos empregados a favor da edición e impresión de libros en galego son moi importantes para crear e consolidar un mercado específico para

os lectores en galego e a produción cultural mediante o galego. De feito, a Xunta é o principal editor galego: máis do 50% dos libros escritos en galego son editados e impresos polo goberno autonómico.

- A actividade de promoción da lingua galega: asociacións, institucións sen fins de lucro, entidades similares



- As actividades da lingua galega dos fondos de promoción no sector empresarial



Unha maioría moi clara e firme mostrou un constante apoio durante este período ás políticas e recursos destinados a fomentar o uso do galego. Só de vez en cando os conflitos moi locais chegaron ao público e promoveron o debate arredor da cuestión lingüística.

Pero isto non significa que toda a cidadanía galega teña a mesma opinión e percepcións acerca do galego. Hai diferenzas moi claras no referente ás actitudes cara ao galego en razón do sexo, familia, educación e hábitat. O galego é máis valorado entre os homes, na escola pública e nos hábitats rurais ou semirurais. O español é máis valorado entre as mulleres, na escola privada e nos ámbitos urbanos; tamén, en termos de motivación para a aprendizaxe do galego, unha clara maioría ten unha percepción positiva (Lameiras Fernández e González Lorenzo, 1996).

- Táboa 1. Lingua propia, por lugar de aprendizaxe

Lugar	Só español	Máis español	Máis galego	Só galego
Familia	3,0%	16,1%	34,0%	47,0%
Escola	42,1%	50,0%	6,5%	1,4%
Amigos	26,1%	47,2%	23,0%	3,7%
Veciños	38,0%	41,6%	17,7%	2,7%
Traballo	25,1%	54,6%	18,5%	1,7%

Fonte: MSG, vol. II, 1995

Unha parte moi significativa da xente que ten o galego como idioma de preferencia son persoas maiores, de clase social baixa e tamén con baixos niveis de educación; pero, dende o inicio deste proceso de normalización, hai unha incorporación cada vez maior e constante dos mozos de clase media urbana, con altos niveis de educación, que prefiren e valoran o uso do galego.

Esta etapa vén marcada por unha clara maioría que apoia abertamente a galeguización dos sistemas de educación (MSG, vol. II, p. 557). Isto significa que a maioría da xente en Galicia apoia a extensión da aprendizaxe en galego a todos os niveis do sistema educativo.

- Táboa 2. Utilidades comparativas dos idiomas

	Galego máis usado	Ambos	Español máis usado
Persoas que estudaron galego	11,4%	67,9%	20,7%
Persoas que non	11,3%	54,3%	34,3%

Fonte: MSG, vol. III, 1996

- Táboa 3. Lingua que debe ser ensinada aos nenos na casa

Español	Ambos	Galego
6,6%	72,0%	21,4%

Fonte: MSG, vol. III, 1996

O galego recuperou espazo en Galicia: máis da metade da poboación galega fala galego de xeito exclusivo (38,7%) ou como lingua preferente (29,9%) (MSG, datos de 1995). Pero o bilingüismo é habitual para a xente en Galicia. A maioría ten unha percepción positiva sobre o español en termos da súa utilidade e uso no traballo, pero tamén hai unha nova maioría en aumento que ten tamén unha percepción positiva acerca dos usos e utilidades do galego (Lameiras Fernández e González Lorenzo, 1996). Especialmente relevante foi o crecemento e a consolidación do uso do galego nas zonas urbanas e nas clases medias, onde tradicionalmente fora a segunda e incluso a terceira opción.

- Táboa 4. Distribución da primeira lingua en Galicia

Idioma	%
Galego	62,4%
Español	25,6%
Ambos	11,4%
Outros	0,6%

Fonte: MSG, vol. I, 1994

- Táboa 5. Idioma principal: por hábitat

Hábitat	Só español	Máis español	Máis galego	Só galego
Urbano	21,6%	35,8%	30,9%	11,8%
Semiurbano	10,6%	24,1%	33,6%	31,8%
Rural	3,2%	9,6%	28,2	59,0%

Fonte: MSG, vol. II, 1995

- Táboa 6. Idioma principal: por clase social

Clase social	Só español	Máis español	Máis galego	Só galego
Media-baixa	6,0%	14,7%	31,6%	47,7%
Media	14,4%	27,0%	29,4%	29,2%
Media-alta	27,7%	37,7%	21,2%	14,1%

Fonte: MSG, vol. II, 1995

É posible falar dunha especie de reequilibrio do bilingüismo en Galicia: máis xente fala, usa e valora o galego. Isto non significa que esas persoas non falen, usen ou valoren o español ao mesmo tempo. Máis xente fala, escribe e le en galego ca nunca na nosa historia recente. Logo da persecución que sufriu o galego no marco do réxime de Franco, podemos falar agora dunha clara recuperación do uso do galego, á parte dunha restauración completa dos valores sociais e apreciativos do galego como lingua propia de Galicia. Isto non se fixo por oposición ou competencia co español. Os galegos coñecen as dúas linguas e usan ambas.

- Táboa 7. Evolución da lingua habitual (1877-1995): monolingüismo

	1877	1897	1917	1924	1947	1967	1974	1995
Só galego	88,5%	84,7%	79,0%	71,6%	32,4%	30,8%	17,7%	38,7%
Só español	2,9%	3,8%	5,8%	5,7%	9,0%	13,0%	20,5%	10,6%

Fonte: MSG, vol. II, 1995

- Táboa 8. Evolución da lingua habitual (1877-1995): bilingüismo

	1877	1897	1917	1924	1947	1967	1974	1995
Máis galego	7,3%	8,9%	10,2%	18,0%	38,5%	29,1%	22,0%	29,9%
Máis español	1,4%	2,6%	5,0%	4,6%	20,1%	26,9%	39,8%	20,8%

Fonte: MSG, vol. II, 1995

- Táboa 9. Coñecemento efectivo nas catro habilidades básicas

Habilidades	%
Entenden	97,1%
Falan	86,4%
Len	45,9%
Escriben	27,1%

Fonte: MSG, vol. I, 1994

- Táboa 10. Coñecemento efectivo nas catro habilidades básicas, por primeira lingua

Habilidades	Galego	Español	Ambos
Entenden	99,4%	91,7%	97,3%
Falan	97,9%	58,7%	87,3%
Len	40,1%	56,1%	53,7%
Escriben	22,2%	34,4%	36,3%

Fonte: MSG, vol. I, 1994

Alguns datos adicionais, pero moi significativos, pódennos axudar a comprender a verdadeira extensión e significado deste reequilibrio do bilingüismo tradicional en Galicia:

(i) a interacción entre a Xunta e a Administración local (documentos e comunicación formais e informais, actos oficiais, etc.) está a ter un impacto significativo sobre un uso crecente e percepción do galego como idioma oficial da rexión (MSG, vol. II, p. 364);

(ii) existe unha crecente maioría que percibe o galego como unha lingua precisa para as súas interaccións e relacións con calquera tipo de institucións, públicas ou privadas, políticas e sociais (MSG, vol. II, p. 364),

(iii) unha maioría (60%) non lle atribúe a mesma utilidade como lingua e aínda pensa que o español é máis útil.

- Táboa 11. As percepcións da xente sobre o uso do galego

	Hai 10 anos	Hai 25 anos	Hai 40 anos
Máis usada ca	75,5%	66,9%	51,2%
Usado menos ca	12,9%	20,8%	27,6%
Igualdade de uso	11,5%	12,3%	11,1%

Fonte: MSG, vol. III, 1996

- Táboa 12. A evolución da estima cara ao galego, por idade

	Menos	Igual	Máis
Sen estudos	2,1%	60,9%	37%
Educación elemental	2,8%	49,7%	47,6%
Educación media	4,2%	42,4%	53,4%
Universidade	3,9%	41,9%	54,2%

Fonte: MSG, vol. III, 1996

Existía, tamén, unha percepción clara entre o pobo galego acerca de quen é o responsable da cuestión e o proceso de normalización lingüística, a política e os políticos, na seguinte orde: Xunta de Galicia, concellos, sistema educativo e medios de comunicación, especialmente os medios de comunicación públicos (MSG, vol. III, p. 453, 1996). Tamén hai unha percepción clara da relación entre o futuro e o destino do galego e o destino e o futuro de Galicia como nación.

De feito, o debate lingüístico en Galicia non versou nunca nestes anos sobre o uso ou non do galego. Había unha maioría social moi clara que apoiaba e favorecería as políticas activas para aumentar e mellorar o uso do galego en todos os niveis da vida pública e privada.

O verdadeiro debate xiraba máis arredor do grao de compromiso real dos actores políticos e o goberno rexional no proceso de normalización do galego como lingua oficial de Galicia.

- Táboa 13. Que pasará coa identidade nacional de Galicia e a cultura galega se o galego desaparece? Por nivel de estudos

Nivel de estudos	Tamén desaparecerá	Non desaparecerá
Sen estudos	70%	30%
Educación básica	74,8%	25,2%
Educación media	82,5%	17,5%
Universidade	80,6%	19,4%

Fonte: MSG, vol. III, 1996

A pesar das intencións formais e legais declaradas pola Lei 3/1983, e por algúns decretos que a desenvolven, a política lingüística da Administración autonómica acreditou carencias severas durante estes 17 anos de aplicación, cambios, intentos de execución e máis cambios.

Un estudo feito no seu tempo polo propio goberno autonómico sobre o Decreto 247/1995 mostrou o seu cumprimento insuficiente, en todos os niveis educativos, tanto en materias e horas impartidas en galego como na falta de planificación lingüística real na maioría das escolas primarias e secundarias.

Hai moitas razóns que poden explicar os resultados desiguais da política lingüística en Galicia. Algunhas delas veñen sintetizadas no propio Plan xeral de normalización da lingua galega (PXNLG) que o Parlamento aprobou por unanimidade en 2004 e no que se facía unha severa análise dos resultados das políticas lingüísticas e se propuñan medidas específicas de reforma e mellora:

1. A Dirección Xeral de Política Lingüística (DXPL) pertenceu sempre á Consellería de Educación. Non houbo nunca dende a Xunta nin unha visión global nin unha unidade interdepartamental que levase adiante un plan en todos os campos posibles acerca da política lingüística que Galicia precisa.

2. A política lingüística da Xunta careceu de planificación. Non había obxectivos concretos e as liñas de acción non estaban determinadas. O deseño da política non contemplaba a normalización lingüística usando unha perspectiva xeral.

3. A visión do goberno autonómico sobre a normalización non foi moi ambiciosa. O obxectivo principal pareceu ser evitar a morte do galego, aumentar e entender o seu uso. Neste sentido, a defensa do bilingüismo harmónico na edu-

cación non trouxo ningún avance significativo na normalización. Esta política deulle gran cobertura á educación en español e non tratou de resolver a non aplicación sistemática da lexislación sobre os temas e horas destinadas á educación en galego.

4. Hai unha falta de control real dos resultados das políticas. De feito, esta é unha das características esenciais do modelo do bilingüismo harmónico: dotar a súa implementación dun carácter voluntario que equilibre a potencia das súas declaracións simbólicas a prol da normalización.

A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DO GOBERNO BIPARTITO

O cambio de goberno trouxo consigo un cambio substancial da política lingüística, en boa medida moi axustado á estratexia e ás medidas de cambio incluídas no PXNLG do ano 2004. A nova política que pactan, non sen dificultades, os dous socios de goberno combina a visión de «emerxencia» da situación da lingua dominante entre os nacionalistas e a visión máis pragmática dominante entre os socialistas.

Algúns datos de partida

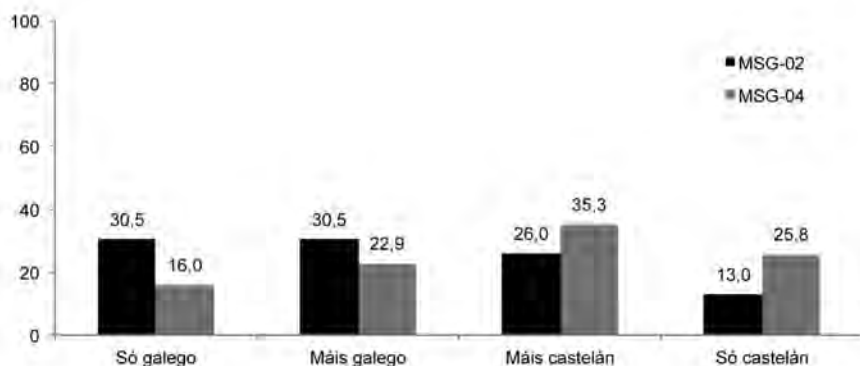
O MSG-04 analiza os usos lingüísticos en Galicia a partir dun inquérito realizado en 2004 a máis de 9000 persoas de entre 15 e 54 anos. O cambio metodolóxico con respecto á entrega anterior dificulta en extremo a comparación dos resultados obtidos, pero, aínda así, pódense remarcar algúns indicadores que nos poden servir para ter unha imaxe de como evolucionou a situación. Os datos de 2004 revelan:

O bilingüismo é claramente predominante no país (57,9%).

O uso máis estendido é o bilingüe, con predominio notable de castelán (35,3%).

O uso do galego sae minoritario respecto ao do castelán (38,4% fronte ao 61,1%).

- Evolución da lingua habitual en Galicia (tramo de 16-54 anos)



(Fonte: USC, Área de Dinamización Lingüística, 2009)

Retrocede o monolingüismo en galego (14,5 puntos) ao tempo que medra o monolingüismo en castelán (12,8 puntos). De feito, un de cada dez nenos non estudou galego.

Outros datos de interese destácanse no informe da Área de Dinamización Lingüística da USC:

Ao interrelacionar lingua habitual e lingua inicial, a retención do castelán é, en conxunto (monolingües e bilingües), maior ca a do galego. Visto en perspectiva dende 1992, hai un maior mantemento do monolingüismo, especialmente marcado nos castelanfalantes iniciais.

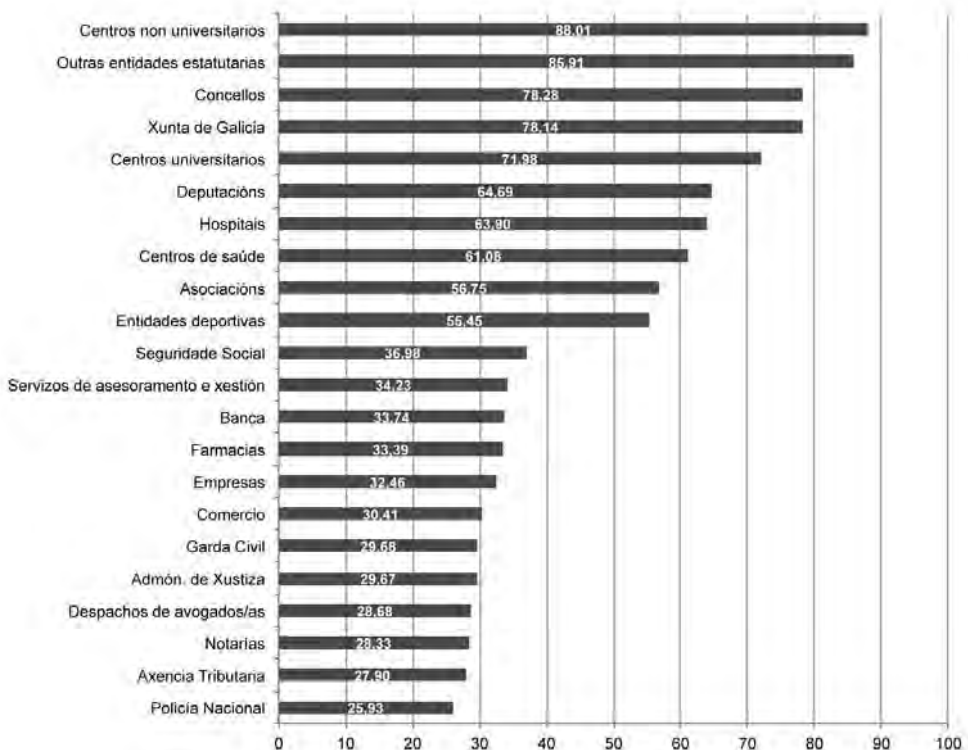
O uso do galego é maior coa competencia lingüística máis alta, mais son moi elevadas as porcentaxes de castelanfalantes habituais que se adscriben ao nivel de maior competencia en galego. Tamén en relación co MSG-92, descende o uso habitual do galego nos niveis de competencia máis altos: recuperar unha lingua non é só cuestión de competencia lingüística.

De novo o lugar de nacemento e, sobre todo, o hábitat de residencia teñen un peso marcado nos usos lingüísticos: o 70% dos falantes de só ou maioritariamente galego viven en concellos de menos de 5000 habitantes e o 75,7% dos castelanfalantes (só ou predominantemente) nos de máis de 5000.

En relación con 1992, sobrancea a estabilidade do uso exclusivo do galego e o avance do monolingüismo castelán no urbano; a caída do bilingüismo con predominio do galego nos hábitats intermedios a prol do castelán e a forte caída do galego no rural. Ferrol e Vigo son as cidades máis castelanizadas: o 57,5% e o 45,4% son monolingües en castelán, respectivamente; Santiago e Lugo, as de maior uso do galego (41,9% e 40,5%, respectivamente).

Con respecto á evolución do proceso de normalización lingüística, os datos do Observatorio da Lingua Galega parecen apuntalar un dobre resultado. A normalización avanza máis no eido institucional ca no social. As institucións falan máis galego, pero a xente non tanto.

• Táboa 14. Comparativa do Índice de Normalización Lingüística



• Táboa 15. Lingua habitual da cidadanía

	Só galego	Máis galego ca castelán	As dúas igual	Máis castelán ca galego	Só castelán	Outras linguas
Total	30,24	17,72	19,28	18,8	13,76	0,2

Base: poboación de 15 anos ou máis residente en Galicia en 2007

Fonte: Observatorio da Lingua Galega

• Táboa 16. Comparativa das competencias entre o galego e o castelán

	Galego	Castelán	As dúas igual
Total	6,96	74,36	18,68

Base: poboación de 15 anos ou máis residente en Galicia en 2007

Fonte: Observatorio da Lingua Galega

• Táboa 17. Evolución do cambio de lingua

	Máis galego	Máis castelán
Total	78,2	21,8

Base: poboación de 15 anos ou máis residente en Galicia en 2007

Fonte: Observatorio da Lingua Galega

Os indicadores de opinión seguen a reflectir a existencia dun consenso sólido arredor da conveniencia das políticas que potencien o uso e a utilidade do galego e a súa pertenza ao corpo central da identidade nacional.

• Táboa 18. Opinión sobre a potenciación do uso do galego

	Totalmente de acordo	Bastante de acordo	Indiferente	Bastante en desacordo	Totalmente en desacordo
Total	62,48	23,76	4,52	6,4	2,84

Base: poboación de 15 anos ou máis residente en Galicia en 2007

Fonte: Observatorio da Lingua Galega

• Táboa 19. Evolución do galego

	Diminuíu/diminuirá	Segue igual/seguirá igual	Aumentou/aumentará
Total	13,92	34	52,08

Base: poboación de 15 anos ou máis residente en Galicia en 2007

Fonte: Observatorio da Lingua Galega

• Táboa 20. Opinión sobre o galego como signo de identidade de Galicia

	Totalmente de acordo	Bastante de acordo	Indiferente	Bastante en desacordo	Totalmente en desacordo
Total	49,72	33	2,72	10	4,56

Base: poboación de 15 anos ou máis residente en Galicia en 2007

Fonte: Observatorio da Lingua Galega

O cambio Bipartito: novo problema, nova regulación, novos instrumentos

O cambio impulsado polo Bipartito ten a súa causa nunha nova definición do problema, que pasa por cambiar o concepto de «bilingüismo harmónico» polo de «normalización lingüística». Ou, dito doutro xeito, a política de máximos do PP convértese no mínimo, no punto de partida da política que vai formular o Bipartito.

Dunha política baseada na idea de que as dúas linguas gozan dun status semellante e que o obxectivo ten que ser o de garantir o seu uso «harmónico», pásase a definir o problema en termos de desigualdade: unha das dúas linguas está en posición de inferioridade é e preciso pór en marcha políticas activas que produzan un resultado de normalización que por si só non se vai producir.

Da política do «bilingüismo harmónico» pásase á posta en marcha dunha verdadeira estratexia de normalización lingüística, guiada polo plan de normalización lingüística aprobado por unanimidade no Parlamento en 2004. Dese xeito, o documento parlamentar deixa de ser un instrumento simbólico para converterse no referente para o desenvolvemento dunha nova política que implica cambios organizativos, regulativos e de volume de recursos asignados.

Cambio na Administración e organización do problema

O primeiro sinal do cambio será a realocalización no organigrama da Xunta. Política Lingüística abandona a visión sectorial que lle confire a súa adscrición en Educación, para pasar a ser unha Secretaría Xeral con dependencia directa da Presidencia do Goberno e unha visión interdepartamental das súas competencias e do seu traballo de impulso e potenciación do uso do galego en todos os eidos da vida galega.

Este cambio ampliou de xeito notorio tanto as competencias como a capacidade de acción do departamento de Política Lingüística e trouxo consigo a implantación dos informes de política lingüística para a acción regulativa e lexislativa do goberno ou a posta en marcha de numerosas iniciativas de carácter interdepartamental para impulsar o galego no conxunto da Administración e nas áreas de xestión. Pero, sobre todo, significou un xesto simbólico e político de alcance respecto á importancia que se lle quería dar ao proceso de normalización lingüística. Non é, polo tanto, casualidade que unha das primeiras medidas que toma Feijóo en materia de política lingüística sexa devolver o departamento á Consellería de Educación e quitarlle o seu carácter transversal e interdepartamental.

Cambio na regulación do problema

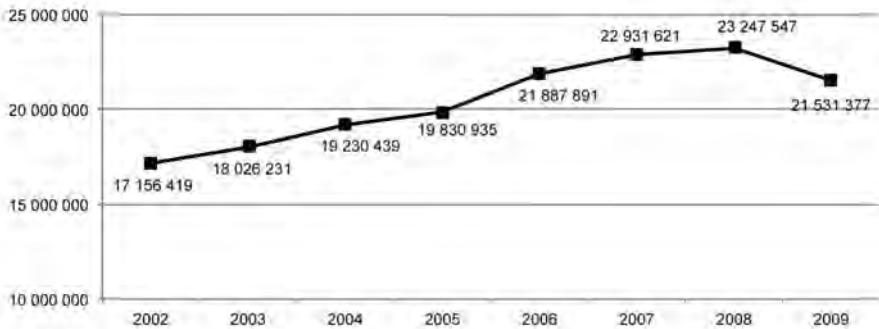
Sen dúbida, o cambio máis potente prodúcese no ámbito regulativo, co Decreto 124/2007 do 28 de xuño. É o texto legal no que se plasma xuridicamente esa nova definición do problema como un proceso de normalización lingüística, non como un proceso de «harmonía» de igualdade entres dúas linguas iguais. O Decreto toma como punto de partida os «máximos» da política lingüística na Era Fraga e fixa novos obxectivos e resultados, en sintonía cos previstos no Plan de 2004:

- fíxase como mínimo o 50% da docencia en galego en todos os niveis educativos, agás no universitario;
- fíxanse as materias obrigatoriamente para impartir en galego, e elimínase a autonomía case total que tiñan os centros;
- potenciación da figura dos equipos de normalización e dinamización lingüística;
- fíxase un proceso anual de avaliación dos avances do proceso de normalización.

Incremento de orzamentos

O Bipartito trouxo canda el un significativo aumento dos orzamentos dedicados exclusivamente á política lingüística, que medran por riba da media de crecemento doutras partidas de gasto. En troques, o primeiro goberno Feijóo trouxo un significativo recorte que devolve o orzamento ás cifras de 2004.

- Partida orzamentaria destinada polo goberno da Xunta de Galicia á Política Lingüística entre os anos 2002-2009



ACTORES E ESTRATEXIAS: UNHA HIPÓTESE SOBRE A FORMULACIÓN DOS DISTINTOS MODELOS DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN GALICIA

A análise dos datos achegados até o de agora permiten constatar:

(i) a existencia dun consenso social sólido, estable e duradeiro arredor tanto da necesidade de potenciar e mellorar a situación do galego (máis do 70%) e da importancia do galego como elemento da identidade colectiva;

(ii) que as competencias respecto do galego melloraron notablemente pero sen que iso supuxese unha redución ou empeoramento das competencias con respecto ao castelán, que de lonxe segue a ser a lingua que goza dunha mellor situación en termos de competencia e presenza social; e

(iii) que o cambio de política impulsado polo goberno bipartito tiña impactos sobre todos os *inputs* da política (organización, regulación, orzamentos) e non producira aínda efectos significativos sobre os resultados das políticas lingüísticas.

A irrupción da «cuestión lingüística» no debate político, e sobre todo na campaña electoral das Galegas 2009, non responde a cambios nos resultados das políticas, nin tan sequera a unha modificación substancial das percepcións e valoracións do conxunto da opinión galega sobre a orientación, o alcance ou os contidos desas políticas. Semella axeitado, polo tanto, formular como hipótese que a aparición do denominado «conflito lingüístico» responde a estratexias e comportamentos dos actores, máis que á existencia dun conxunto de condicións relativas á situación real dos dous idiomas, o rendemento do sistema educativo ou variacións significativas nas percepcións colectivas.

Para analizar as estratexias dos diferentes actores e a súa evolución como factores explicativos do estalido do «conflito» é de grande utilidade a ferramenta dos «roles» de Bruno Dente. De acordo co modelo, no escenario que conforma unha política pública, os diferentes actores desempeñan una serie de roles ou papeis na formulación e na súa implementación. Dente identifica os seguintes roles:

- O Promotor, que é o actor ou actores que erguen o problema e a súa definición, activa os outros actores para armar coalicións de apoio e abandeira unha solución. O que o move é o contido da política.

- O Director, que é o actor ou actores interesados en obter un resultado, necesita que haxa unha política con relativa independencia dos problemas de desenvolvemento do proceso ou das consecuencias non desexadas.

- O Opositor, que é o actor ou actores que desempeñan en contra da política animada polo promotor.

- O Mediador, que é o actor ou actores interesados máis polo proceso de produción da política que polo contido desta. O que lle importa é o grao de consenso da solución, máis incluso que a propia solución en canto que é ese consenso o que lexítima a súa presenza na política. Non ten por que ter unha definición propia.

- O Filtrador, que é o actor ou actores que non teñen un interese específico na política pero ou ben actúa como voceiro doutro que si o ten ou ben a utiliza estratexicamente para gañar posición noutra política.

- O Porteiro, que é aquel actor ou conxunto de actores que dispón do poder de frear ou vetar una solución concreta. Non ten un interese específico ou concreto na política, pero sen o seu consenso non é posible tomar unha decisión.

O bilingüismo harmónico como equilibrio

A política de «bilingüismo harmónico» que diseña e implementa a Xunta de Fraga responde ás necesidades da estratexia política desenvolvida por Manuel Fraga dende a súa volta a Galicia. É o produto da súa busca consciente do chamado «espazo galeguista» para asegurar a maioría absoluta axustada que conseguiu en 1989. A ocupación dese espazo cun uso estratéxico e simbólico das políticas da Xunta máis vencelladas á cuestión identitaria son un elemento clave da estratexia política e de crecemento electoral desenvolvida por Fraga con notable éxito e que lle permitiu revalidar e ampliar sucesivas maiorías absolutas e eliminar a competencia por ese espazo electoral que podían supor os restos de Coalición Galega.

O bilingüismo harmónico ofrécelle tamén ao PP a posibilidade de reforzar a lexitimidade do seu discurso galeguista ao presentarse a si mesmo como a forza que garante o equilibrio e unha solución de consenso entre as diversas posicións en materia de promoción e defensa da lingua. A política funciona tamén en certo grao como garantía fronte aos grupos máis radicais tanto a favor do galego como do castelán.

Neste escenario, o repartimento de roles entre os diferentes actores configúrase de tal xeito que:

- O PP actúa como Promotor do modelo do bilingüismo harmónico, é a súa solución da cuestión lingüística, activa os outros actores e impulsa a coalición de apoio baseado nun equilibrio en que aos partidarios dunha política lingüística de normalización se lles ofrece o dominio teórico e declarativo da política e aos contrarios á normalización a garantía de que a súa aplicación e implementación van ser voluntarias.

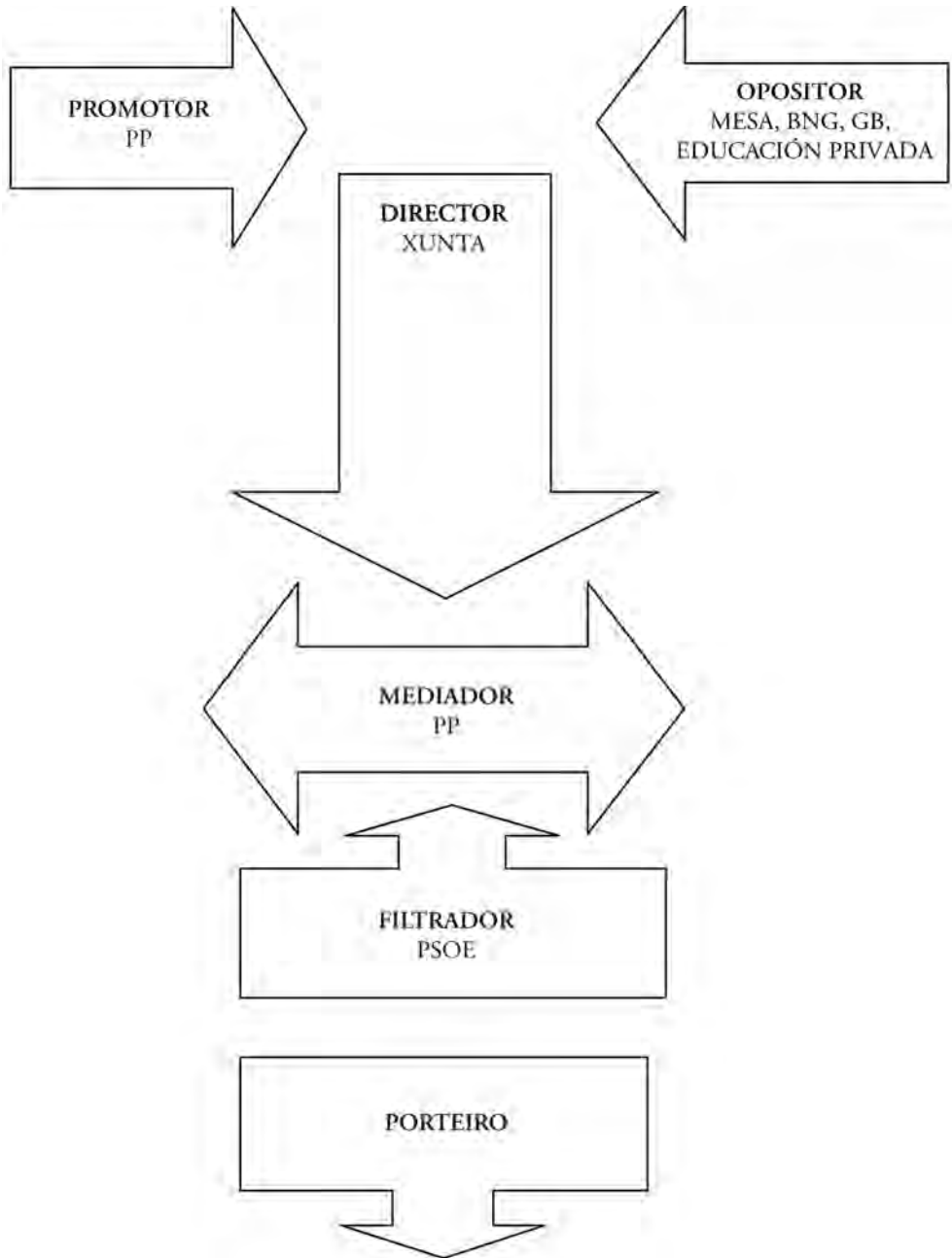
- A Xunta que preside Fraga actúa como Director en canto actor interesado en obter o resultado dunha política lingüística e relativa despreocupación sobre os problemas de implementala.

- Como Opositores actúan a Mesa pola Normalización Lingüística e as organizacións tipo Galicia Bilingüe, porque o modelo do bilingüismo harmónico non cumpre as súas expectativas a prol do galego ou do castelán, e o poderoso *lobby* da educación privada e concertada resistente á expansión do galego no sistema educativo polos custos que lles vai supor.

- O PP desempeña tamén un papel clave como Mediador, en canto que o modelo do bilingüismo harmónico se centra máis no proceso de produción da política ca no seu propio contido. O que lle importa é o grao de consenso da política, máis incluso que a propia efectividade na potenciación ou defensa do galego, en canto que ese consenso reforza a súa lexitimidade.

- O PSOE desempeñaría nesta etapa o rol de Filtrador en canto que non ten un interese específico na política, pero si a vai utilizar estratexicamente para gañar posicións no escenario político.

• Figura 1. Roles e actores na política do bilingüismo harmónico



Do equilibrio harmónico á normalización inestable

O cambio de política impulsado polo Bipartito altera significativamente os roles desenvolvidos até o de agora e, sobre todo, altera a solución de equilibrio que era o bilingüismo harmónico e despraza o PP da súa posición de centralidade, ao tempo que habilita a formación dunha poderosa coalición contra o modelo da normalización.

- BNG e PSOE pasan a desenvolver o rol de Promotores do modelo da normalización. Aínda que con distinta intensidade e compromiso por parte de cada quen, é a súa solución da cuestión lingüística.

- A Xunta Bipartita segue a actuar como Director en canto actor interesado en obter o resultado dunha política lingüística que garanta a estabilidade da coalición de goberno e unha relativa despreocupación sobre os problemas de implementala.

- Como Opositores mantense a Mesa pola Normalización Lingüística ao considerar insuficiente a política, pero a novidade é que se conforma unha poderosa coalición en contra da nova política, a que conforman as organizacións tipo Galicia Bilingüe, que a perciben como unha ameaza, e o poderoso *lobby* da educación privada e concertada resistente á expansión do galego no sistema educativo polos custos que lles vai supor, e o Partido Popular, conscientes da dominación sen competencia do espazo electoral que Fraga pretendía ocupar e busca achegarse a un voto urbano que ou ben se lle escapara cara ao Bipartito ou ben ve ameazado por novos competidores coma Rosa Díez. Ao mesmo tempo, hai tamén unha oposición que ten que ver co seu propio modelo de política lingüística, baseado na idea de voluntariedade do proceso.

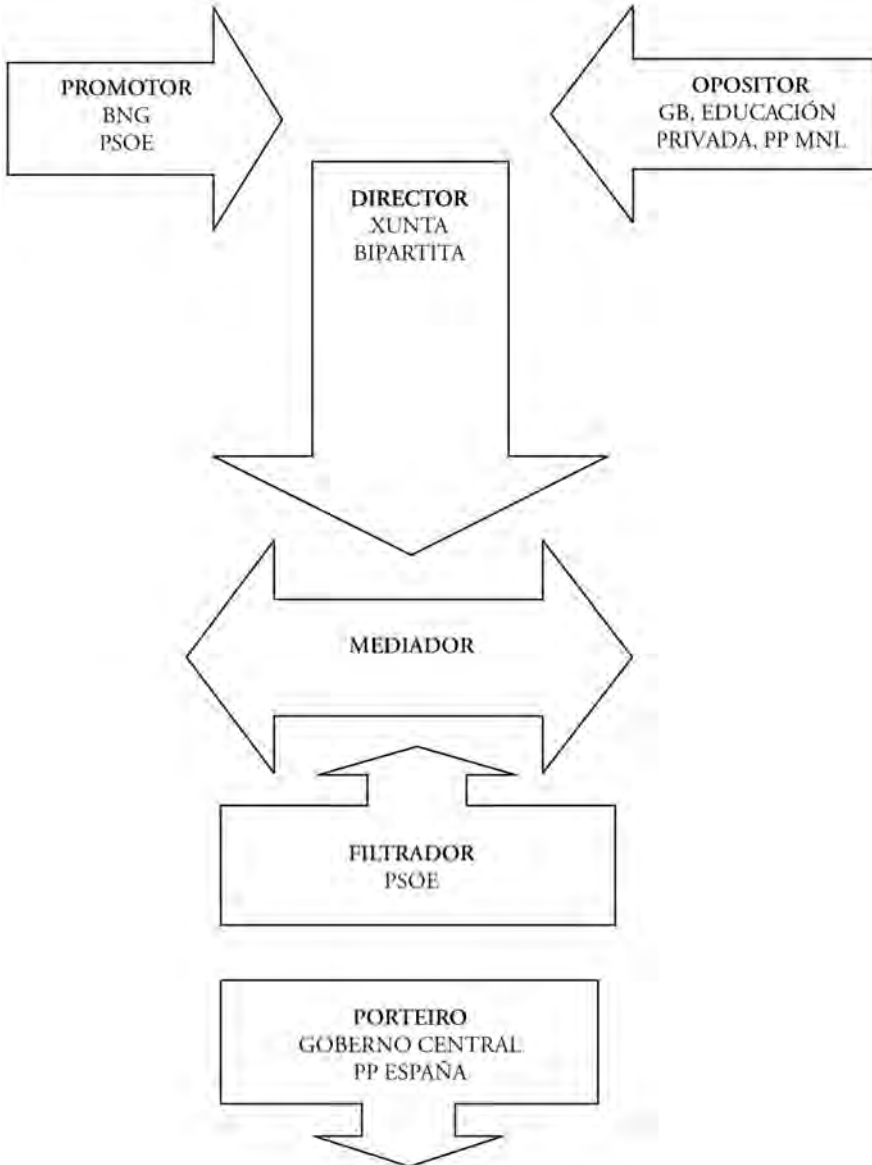
- No novo escenario ningún actor desempeña o rol de Mediador. Ningún actor —ou se acaso o PSOE, pero de xeito irregular— asume o papel que representaba o PP no modelo do bilingüismo harmónico, que se centraba máis no proceso de produción da política ca no seu propio contido. Iso tradúcese no abandono dunha das claves do éxito político do modelo Fraga: que lle importase máis o grao de consenso da política cá propia efectividade na potenciación ou defensa do galego ou do castelán.

- O PP desempeña nesta etapa o rol de Filtrador en canto que a súa oposición á política a utiliza estratexicamente para gañar posicións no escenario político.

- Outra novidade no escenario é que aparecen tamén actores que desempeñan o papel de Porteiros. Tanto o Goberno Central do PP e do PSOE como a dirección estatal do PP traducen a crecente relevancia da cuestión lingüística na política estatal nunha maior disposición a tutelar ou vetar o que se decida en Galicia, para poder

frear ou vetar una solución que poida ser percibida ou presentada fóra de Galicia coma unha «ameaza» contra o castelán.

• Figura 2: Roles e actores na política da normalización



A emerxencia do bilingüismo cordial

A nova estratexia impulsada por Feijóo durante a campaña electoral non pode explicarse unicamente en termos electorais ou de coxuntura electoral. É un movemento estratéxico que busca asegurar un dobre resultado:

1. Recuperar o papel de centralidade que lle asignaba ao PP o modelo do bilingüismo harmónico e que reforzaba a súa posición hexemónica na competencia política e electoral, coa prevención da aparición de posibles competidores polo espazo galeguista ou nacionalista moderado.

2. Impedir a consolidación dun novo escenario político de xestión moi difícil para os populares galegos, dado que comporta un agravamento das contradicións internas que supón o discurso pseudogaleguista fronte ao discurso neoespañolista da dirección estatal. O avance do proceso de normalización agudiza esas contradicións coa dirección estatal do partido e, sobre todo, despraza da súa privilexiada posición de centralidade o PP de G, o que lle podería supor arriscar importantes espazos electorais e sociais tanto a competidores na defensa do castelán como competidores nacionalistas.

Para lograr ese dobre obxectivo, o PP necesita cambiar o seu rol e volver desempeñar ese dobre papel de promotor e mediador que lle deu a posición central no modelo do bilingüismo harmónico.

- O PP volve desenvolver o rol de Promotor do modelo do bilingüismo cordial, como nova solución de equilibrio mantendo os elementos simbólicos dunha política de normalización, pero tornando á voluntariedade da implementación do modelo bilingüe.

- A Xunta segue actuando como Director en canto actor interesado en obter o resultado dunha política lingüística que garante a estabilidade da coalición de goberno e unha relativa despreocupación sobre os problemas de implementala.

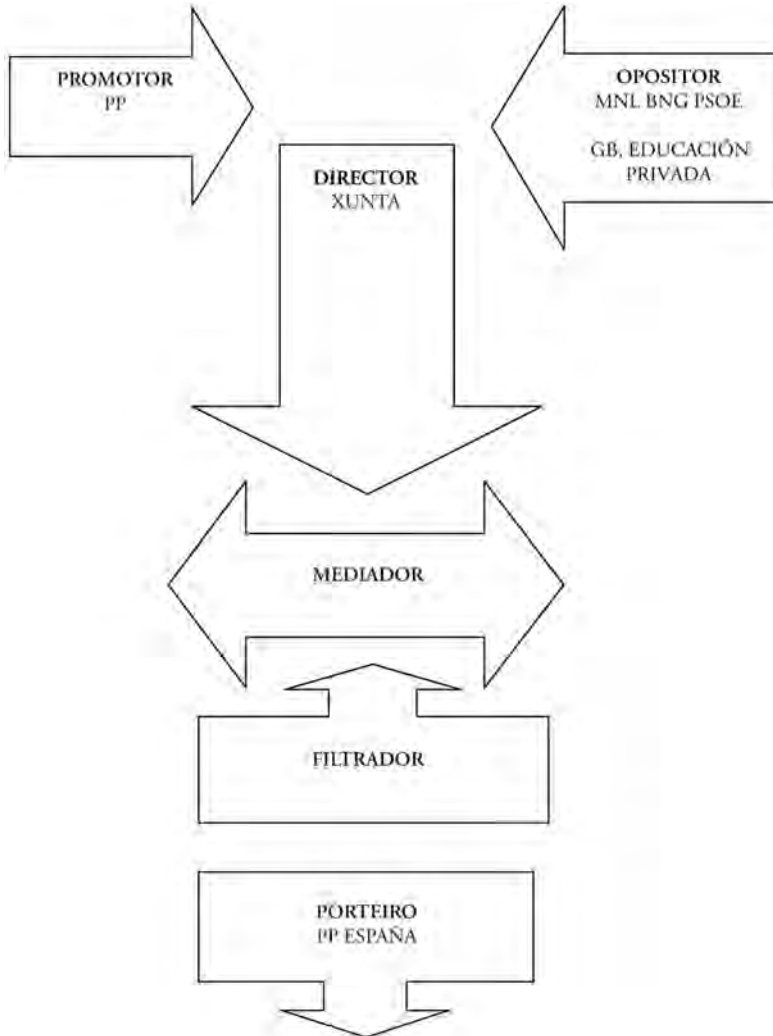
- De novo nos roles Opositores é onde se produce o cambio significativo: refórzase a coalición a prol da normalización, coa suma á Mesa, do PSOE e do BNG e de novas plataformas emerxentes. Pero ao tempo, mantense viva a poderosa coalición contraria á normalización e tamén contraria á nova política; as organizacións tipo Galicia Bilingüe, o poderoso *lobby* da educación privada e unha parte importante do Partido Popular rexeitan que se manteñan na política os elementos simbólicos dunha política de normalización e reclaman que o

discurso da libre elección non se limite á implementación senón que se conver-
ta no contido da política.

- No novo escenario, segue sen haber actores para o rol de Mediador, ningún
actor traballa por un proceso de produción consensuada da política.

- O PP estatal vai seguir desempeñando o papel de Porteiro vixiante de que a nova
política de Feijóo non se aparte da ortodoxia do discurso da defensa do castelán.

• Figura 3: Roles e actores na política do bilingüismo cordial



Esta nova distribución de roles é un elemento clave para explicar a actual situación de indefinición respecto da política lingüística e as indecisións e contradicións que ten acreditado o goberno Feijóo.

En primeiro lugar, e rachando co que era unha das constantes históricas en Galicia nesta materia, armáronse dúas poderosas coalicións con definicións totalmente opostas e excluíntes entre si do que debe ser unha política de potenciación do galego. Mantense o gran consenso social arredor do desexable dese tipo de políticas, pero agrandáronse as diferenzas na interpretación do seu significado.

En segundo lugar, o PP dende a Xunta non dá atopado o xeito de volver colocarse como ese actor-mediador que facilite o consenso entre os dous extremos, xa que ningunha das coalicións lle reconece ese papel. Dito doutro xeito, para evitar ser desprazado da súa centralidade, o PP moveuse estratexicamente e acabou perdendo a súa posición central como resultado da súa propia manobra.

Agora quere promover un modelo baseado nun consenso que rachou e que non pode volver reconstruír porque unha maioría dos restantes actores lle nega a lexitimidade para desempeñar ese rol, de aí que busque vías alternativas de lexitimación como a consulta aos pais, as constantes apelacións ao consenso ou o incerto proceso de diálogo que semella querer iniciar logo do éxito das sucesivas mobilizacións cidadás en defensa da súa lingua.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGELAGET, J.: «Las políticas lingüísticas: diversidad de modelos lingüístico-escolares», en SUBIRATS Y GOMA (eds.), *Políticas públicas en España*, Barcelona, 1998, pp. 294-316.
- CABRERA VARELA, J.: «Las precondiciones sociales de la identidad colectiva de Galicia», *Historia y Crítica*, Madrid, n.º 4, 1994, pp. 209-239.
- e J. RIVERA OTERO (dirs.): *Barómetro galego 1998: Actitudes, valores e cultura política*, Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias Políticas, Universidade de Santiago de Compostela, 1998.
- DOWDING, K. & D. KING: *Preferences, Institutions and Rational Choice*, Oxford, Clarendon, 1995.
- A ECONOMÍA galega. Informe 1995-1997*, Santiago de Compostela, Instituto de Estudios e Desenvolvemento de Galicia, Universidade de Santiago de Compostela, Fundación Caixa Galicia, 1997.
- GONZÁLEZ, L. M.: *Bilingüismo en Galicia: Problemas y alternativas*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1985.
- INFORME España 1996. Una interpretación de su realidad social*, Madrid, Fundación Encuentro, 1997, n.º 4.
- LAMEIRAS FERNÁNDEZ, M. e M. GONZÁLEZ LORENZO: «Los usos lingüísticos en Galicia», *Revista Galega de Psicopedagogía*, n.º 13, vol. 9, 1996, pp. 161-178.
- «Las actitudes lingüísticas en Galicia», *Revista Galega de Psicopedagogía*, n.º 13, vol. 9, 1996, pp. 179-192.
- LOSADA TRABADA, A.: *La política del mar: El impacto de una política sobre la consolidación institucional de la Autonomía. Análisis de la Política de Pesca en Galicia*, Madrid, Istmo, 2000.
- MÁIZ SUÁREZ, R.: «Nación de Breogán: Oportunidades políticas y estrategias enmarcadoras en el Movimiento Nacionalista Gallego (1886-1996)», *Revista de Estudios Políticos*, Nueva época, n.º 92, abril-xuño, 1996, pp. 33-78.
- «Estrategias e institución: El análisis de las dimensiones macro del clientelismo político», en ANTONIO ROBLES (comp.), *Política en penumbra*, Madrid, Siglo XXI editores, 1996.
- *A idea de nación*, Vigo, Xerais, 1997.
- «Nacionalismo y movilización política: un análisis pluridimensional de la construcción de las naciones», *Zona Abierta*, Madrid, 1997, pp. 168-216.
- REIG MARTÍNEZ, E. e A. J. PICAZO TADEO: *Capitalización y crecimiento de la economía gallega. 1955-1996*, Bilbao, Fundación BBV, 1997.
- ROJO, G.: «La situación lingüística gallega», *Revista de Occidente*, 10-11, 1982, pp. 93-110.
- RUBAL, J.: *Aproximación á situación da lingua no ensino non universitario (preescolar e EXB)*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1992.
- SEMINARIO DE SOCIOLINGÜÍSTICA DA REAL ACADEMIA GALEGA: *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega, 1994.
- *Usos lingüísticos en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega, 1995.
- *Actitudes lingüísticas en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega, 1996.
- SMITH, A. D.: *Nationalism and Modernism*, Londres, Routledge, 1998.
- STAVENHAGEN, R.: *Ethnic Conflicts and the Nation-State*, Londres, Macmillan, 1996.
- SCHARPF, F.: *Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*, Boulder, Westview, 1997.
- WEAVER, R. & B. ROCKMAN: *Do Institutions matter?*, Washington, Brookings, 1993.

POLÍTICA, SOCIEDADE E LINGUA EN GALICIA

Fermín Bouza

Universidad Complutense de Madrid

UNHA LONGA HISTORIA DE INTOLERANCIAS QUE SE QUERE CHAMAR LIBERDADE

O 23 de xuño de 2008 presentábase no Ateneo de Madrid un chamado *Manifiesto por una lengua común*¹, de gran resonancia nos medios de comunicación e punto principal de partida dunha crecente presión sobre as linguas periféricas e, no noso caso, sobre o galego, que é vista no ollo dese furacán madrileño como unha das linguas que tratan de varrer do mapa o castelán e de «imporse» aos nenos e á poboación en xeral. Ao seren os promotores deste asunto, en liñas xerais, xentes decentes e demócratas recoñecidos, é probable que a culpa deste abuso sexa nosa, das persoas periféricas e dos políticos daquel momento, e tamén das nosas linguas, que se atreven contra todo sentido común a aspirar a seren as linguas dos nosos países e a non morreren. Esa aspiración concrétese en diversas políticas de reinstalación do galego na sociedade civil galega, en particular no ensino, e esas políticas poden desprazar o idioma castelán nalgunha porcentaxe de materias ou doutro xeito. Hai que dicir que practicamente todo o mundo coñece e fala o castelán, e que esta lingua non corre o menor perigo en Galicia, que está cruzada, como as demais nacionalidades, de libros, películas, televisións, radios, etc., en castelán, mentres en galego presenta unha absoluta e ridícula minoría destas cousas. Isto, porén, non parece conmover os asinantes do manifesto, cuxa razón exemplar comeza a diluírse en canto observamos os feitos reais e as cifras reais. É posible que non anden moi ben informados sobre estas cousas, sen descartar que os problemas dos demais lles importen pouco e os seus lles importen excesivamente. Pero isto non sería coherente con certo civismo (tamén o teño chamado decencia e democracia). Pero realmente o castelán está perseguido, decae, e os seus falantes carecen de dereitos? As razóns que se expoñen non só son falsas: son absurdas e parecen inventadas para deslexitimar as nosas linguas nacionais e a nós mesmos como per-

¹ http://www.elpais.com/articulo/espana/Manifiesto/lengua/comun/elpepuesp/20080623elpepunac_29/Tes

soas que as defenden do que, a xuízo de moitos e sobre os datos coñecidos, parece a caída final de tales linguas opresoras de dereitos a través dos seus «fanáticos» (esta palabra foi usada por Carmen Iglesias, que advertiu que «o fanatismo» neste asunto vai acompañado dunha historia falseada que nos fai retroceder ao século XVIII)².

Pero, moi ao contrario do que denuncia esa tremenda agresividade dos gardiáns das esencias patrias, libertarias e democráticas, a realidade é moi teimuda cos feitos, e a verdade é exactamente a oposta: unha lingua de estado, o castelán, vai desprazando pola propia dinámica económica e polas paralelas presións políticas ou represións a tales linguas periféricas, que no momento actual mos-

² As razóns deste uso, ademais de no texto do manifesto, poden ampliarse nesta crónica. [El filósofo Fernando Savater, que en el acto de presentación ejerció de maestro de ceremonias, subrayó que “una cosa es incentivar el conocimiento de las lenguas autonómicas y otra imponerlas a costa de la lengua común”. Y señaló que “la discriminación” de los ciudadanos castellanohablantes en comunidades con dos lenguas oficiales “perjudica a los más desfavorecidos, como los inmigrantes, dañando sus posibilidades sociales y laborales”. Por eso, Savater pidió que ningún idioma autonómico sea lengua vehicular en la educación —como ocurre en Cataluña y se ha propuesto en el País Vasco— sino que también pueda elegirse el castellano. El filósofo estuvo flanqueado por Carlos Martínez Gorriarán, miembro de la dirección de Unión Progreso y Democracia \(UPyD\), la historiadora Carmen Iglesias y el escritor Álvaro Pombo, en un acto al que asistieron unas 70 personas. Ayer ya anunciaron su adhesión el Foro Ermua y la Asociación Galicia Bilingüe. Entre los promotores del manifiesto también están Mario Vargas Llosa, José Antonio Marina y Albert Boadella. Carmen Iglesias advirtió de que “el fanatismo” en este asunto “va acompañado de una historia falseada que nos hace retroceder al siglo XVIII”. Y Savater acusó a los partidos de “todos los colores” de haber jugado siempre con este tema y no haberlo planteado “de forma seria”. Rosa Díez, diputada de UPyD, afirmó que presentará una iniciativa en el Congreso encaminada a evitar “la discriminación de los ciudadanos” por razones lingüísticas. Los promotores del manifiesto invitaron a los ciudadanos a adherirse a él en la web de UPyD \(\[www.upyd.es\]\(http://www.upyd.es\)\).](http://www.elpais.com/articulo/espana/veintena/intelectuales/reclama/reformas/defender/castellano/elpepiesp/20080624elpepinac_8/Tes: Una veintena de intelectuales ha promovido un manifesto en defensa del castellano que fue presentado ayer en el Ateneo de Madrid y que reivindica la importancia de esta lengua y reclama una normativa legal —«que puede exigir una modificación constitucional y de los estatutos»— para garantizar los derechos de los españoles que quieran expresarse y estudiar en castellano, «única lengua común en todo el territorio». Los promotores del Manifiesto por la lengua común llamaron ayer a la sociedad civil a la movilización, «a hacer cosas», porque, señalaron, «los partidos van un poco por detrás» en este asunto. «El documento arranca con una conclusión lapidaria: “Desde hace algunos años hay crecientes razones para preocuparse en nuestro país por la situación institucional de la lengua castellana”. Y solicita al Parlamento “una normativa legal de rango adecuado para fijar inequívocamente” que “la lengua española es común y oficial en todo el territorio nacional”, que los ciudadanos que lo deseen tienen el derecho de ser educados en lengua castellana y atendidos en las dos lenguas oficiales, o que los funcionarios no están obligados a utilizar la lengua autonómica. El manifiesto señala que ninguna lengua “tiene derecho a conseguir coactivamente hablantes, ni imponerse como prioritaria en la educación”.</p>
</div>
<div data-bbox=)

tran unha situación agónica que esixe reaccionar e elaborar leis recuperacionistas de acordo, entre outras cousas, coa Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias, firmada polo Reino de España coa data do 9/4/2001 e que entrou en vigor o 1/8/2001, e á que España se debe.

De feito, é agora cando é posible tomar algunha medida a prol do galego. Antes disto, o castelán foi o único idioma realmente existente na burocracia do Estado. Que as primeiras medidas recuperacionistas atopen tal eco entre eses intelectuais explica por si mesmo moitas caras do fenómeno reactivo. O feito de que as teses políticas históricas contra as linguas periféricas do Estado central se traten de converter agora en teses en defensa dos dereitos humanos fala dun cinismo institucional que chega aos mesmos cidadáns que o seguen. Aquí, no noso país, non houbo máis represión e máis marxinação ca a do idioma galego. E tampouco se trata agora de mudar os termos: o castelán ten, e segue a ter, a prioridade social propia de quen manda dende hai moitos séculos, ademais de ter as leis oportunas ao seu favor como lingua oficial do Estado (co deber de coñecela, cousa que non pasa coas outras linguas que din españolas).

As políticas lingüísticas recuperacionistas teñen como obxectivo a recuperación social plena do uso das linguas, con particular insistencia no caso de antigas nacións (con estado / sen estado) que hoxe coexisten con outras no marco de estados-nación, como é o caso de Galicia no Reino de España. Esta dinámica recuperacionista foi posible grazas á recuperación da democracia no Estado español e ao traballo de partidos e organizacións sociais a prol desas linguas.

Quizais nunca como agora as linguas do Estado español en xeral e a galega en particular foron obxecto de tanta atención polos poderes públicos, os partidos políticos, as organizacións civís e, sobre todo, pola prensa. A atención mediática vai incorporando ao que os sociólogos chamamos a «axenda mediática», o tema lingüístico das comunidades autónomas. Os temas autonómicos en xeral ocupan o 23% da axenda mediática³ (dende setembro de 2008 ata setembro de 2009), e esta é unha cifra importante. Nesa porcentaxe non é menor a cuestión lingüística, que cruza, co seu nome ou co doutros subtemas, toda a problemática autonómica.

³ Datos do Grupo de Investigación «Agenda y voto» (Juan Jesús González, Palmira Chavero, Antón R. Casromil, Raquel Rodríguez e eu mesmo) de varias universidades.

Pero non sempre se miran con bos ollos as nosas linguas. Xa vimos o *Manifiesto*. No congreso de UPyD (Rosa Díez é a líder dese partido, a mesma que logo dirá aquilo de «galego en el buen sentido de la palabra» a Iñaki Gabilondo en CNN+) hai unha proposta que di (transcrito da prensa)⁴: «UPyD aboga por suprimir el artículo 3.3 de la Carta Magna, que reza que “la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas será objeto de especial respeto y protección”, y por incluir la palabra “lengua” en el artículo 14, de forma que los españoles no puedan ser discriminados por razón de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión, pero tampoco por la lengua».

Lembremos o artigo 3 da Constitución:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

E lembremos tamén o Estatuto de autonomía de Galicia:

Artigo quinto.-

Un. A lingua propia de Galicia é o galego.

Dous. Os idiomas galego e castelán son oficiais en Galicia e todos teñen o dereito de os coñecer e de os usar.

Tres. Os poderes públicos de Galicia garantirán o uso normal e oficial dos dous idiomas e potenciarán o emprego do galego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa, e dispoñerán os medios necesarios para facilitar o seu coñecemento.

Catro. Ninguén poderá ser discriminado por razón de lingua.

Neste momento, en Galicia, e tras pasar por moitos e variados momentos logo das eleccións autonómicas de 2009, o partido gañador (con menos votos

⁴ <http://www.libertaddigital.com/sociedad/upyd-pide-eliminar-de-la-constitucion-la-defensa-del-plurilinguismo-1276375600/>

ca o conxunto de perdedores, pero un escano máis, téñase presente este dato) vén de aprobar e sacar no DOG (25/05/2010) un novo decreto sobre a lingua que cambia negativamente o proceso recuperacionista e volve a un pasado previo ao propio goberno do PP en Galicia. No medio, manifestacións e mobilizacións cidadás que non fan mudar ao goberno o seu criterio, un criterio que non teño máis remedio que chamar liquidacionista: é un decreto para pór fin ao galego nas cidades, definitivamente.

De feito, o novo decreto fai desaparecer o galego no ensino na etapa preescolar (infantil) ata os 6 anos en medios maioritariamente castelanfalantes, que son todos os urbanos, ao deixar como prioritaria a chamada «lingua predominante entre o alumnado» (maioritaria):

Artigo 5º.- Educación infantil.

Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na aula a lingua materna predominante entre o alumnado, ben que deberá ter en conta a lingua do contorno e 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.

A lingua materna predominante do alumnado será determinada polo centro educativo de acordo co resultado dunha pregunta que se efectuará aos pais, nais, titores/as ou representantes legais do alumno/a antes do comezo do curso escolar acerca da lingua materna do seu fillo ou filla.

Atenderase de xeito individualizado o alumnado tendo en conta a súa lingua materna. Cada centro educativo deberá facer constar no seu proxecto lingüístico as actividades e estratexias de aprendizaxe empregadas para que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento das dúas linguas oficiais.

Só ese artigo 5.1 do novo decreto é suficiente para afastar do galego, como mínimo, o 50% da poboación. E afastalo para sempre: négaselles aos cativos a integración no galego como lingua básica e cognitiva dende a infancia. Que di a Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias sobre o ensino preescolar (0-3-6 anos)?

Artigo 8.1:

En materia de ensino, as partes comprométense, no que fai ao territorio sobre o que esas

linguas son practicadas, segundo a situación de cada unha desas linguas e sen prexuízo do ensino da(s) lingua(s) oficial(ais) do Estado:

- a prever unha educación preescolar asegurada nas linguas rexionais ou minoritarias en cuestión; ou
- a prever que unha parte substancial da educación preescolar sexa asegurada nas linguas rexionais ou minoritarias en cuestión.

Os propios membros da Carta, como Simone Klinge, do seu secretariado, falan claramente dos incumprimentos do novo goberno galego de Feijóo e, xa que logo, do mesmo Estado: «España non cumpre o que firmou»⁵.

⁵ Daniel Salgado, en *El País-Galicia* (23/02/2010): «*La Xunta incumple el tratado europeo de lenguas regionales. Los expertos de la UE analizarán en abril la política de Feijóo*». El Gobierno de España ratificó en 2001, bajo la presidencia de José María Aznar, la *Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias*. El documento, impulsado en 1992 por el Consejo de Europa y con rango de tratado internacional, fue aprobado por las Cortes en su versión de más elevada protección para “lenguas reconocidas como oficiales en los Estatutos de Autonomías de País Vasco, Cataluña, Islas Baleares, Galicia, Valencia y Navarra”. Entre los compromisos que entonces adquirió el Estado se encuentra la “garantía de una educación en las lenguas regionales o minoritarias correspondientes” en todos los niveles del sistema público de enseñanza. Ayer, en Santiago, la miembro del secretariado de la Carta, Simone Klinge, afirmó que España “no cumple con los compromisos que firmó” entonces. El secretariado vela por la aplicación del texto y pertenece al Consejo de Europa. Klinge expuso su parecer en las jornadas de análisis sobre el documento organizadas por el Consello da Cultura Galega. En respuesta a una pregunta del público asistente al seminario, la experta en sociolingüística del Consejo recordó el grado que los preceptos ratificados en su día por España implican, entre otras obligaciones, “la existencia de una educación íntegramente en gallego”. La ponente, acompañada por el secretario del Consello da Cultura y sociolingüista Henrique Monteagudo, aseguró que “impartir en gallego un 50% de las clases” no encaja con los niveles del tratado asumidos por España en 2001, por lo menos en lo referente a la educación. Del seguimiento de la Carta se encarga un comité de expertos dependiente del Consejo de Europa. El último informe emitido data de diciembre de 2008 y en él los especialistas destacaban el decreto de las lenguas del Gobierno bipartito que propugnaba una carga lectiva en gallego de, al menos, la mitad de las asignaturas. También señalaban la necesidad de establecer programas educativos con el gallego como lengua vehicular y elogiaba el proyecto de las galescolas, escuelas infantiles con el gallego como idioma vehicular. El texto valoraba, de modo general, las políticas lingüísticas desarrolladas hasta aquel momento con cierto pesimismo: “En el sector de la enseñanza en particular, a pesar de las interesantes iniciativas emprendidas por las autoridades, el número de alumnos que reciben educación escolar en gallego sigue siendo muy bajo”. Las medidas adoptadas por el Ejecutivo de Alberto Núñez Feijóo en materia lingüística han derogado la normativa de la Xunta de Emilio Pérez Touriño y eliminado el proyecto de las galescolas. El comité de expertos volverá a reunirse en abril, apuntó Simone Klinge. Entonces analizará “con cuidado” los primeros pasos de la política lingüística del Gobierno de Feijóo. Las sesiones del Consello da Cultura sobre la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias continúan hoy. Hablarán profesores de universidades escocesas, galesas y catalanas».

Con posterioridade, apareceu a nova de que se prohibía a inmersión voluntaria en áreas castelanfalantes⁶ para preparar os nenos para a seguinte etapa do ensino, onde entrarían sen a menor formación galega. Todo isto vai contra as leis pero, sobre todo, vai contra o sentido común e non augura nada bo para a nosa terra en ningún ámbito.

Non vou afondar nestes matices legais e nestes absurdos que foron amplamente comentados polos informes do Consello Consultivo de Galicia, polo informe do Consello Escolar de Galicia, polo informe da Real Academia Galega e polo informe do Consello de Cultura Galega, cando menos⁷. E todos de xeito negativo tanto para os textos-borrador do decreto como para o mesmo decreto, segundo e como e da cuestión da que se trate.

É un decreto que nace sen máis apoios que os que lle presta a maioría de goberno (un escano) ao actual partido no goberno. Quizais a miña tarefa de sociólogo sexa a de falar en termos sociais e reais do galego e dos seus problemas no medio destas continuas malas novas que se lle veñen enriba.

Creo, e de aí o título deste apartado, que unha longa historia de intolerancia, que marcou fortemente a construción do que hoxe chamamos o Reino de España, é a principal causa da desaparición das linguas que aquí chamo periféricas. Intolerancia, ignorancia, barbarie, que se fan presentes de xeito teimudo no Reino devandito con moita frecuencia. Se os intelectuais cualificados que asi-

⁶ <http://www.vieiros.com/nova/80000/educacion-prohibe-os-programas-infantis-de-inmersion-nas-cidades>: «Educación prohíbe os programas infantís de inmersión nas cidades. A consellaría comunicoulles a 47 centros educativos que non poderán continuar con este modelo de aulas no vindeiro curso, aínda que os pais as demanden. O decreto aprobado polo bipartito permitía a inmersión lingüística en galego en educación infantil nas contornas urbanas, como medida para favorecer que os máis pequenos que teñen un contacto nulo co idioma do país o puidesen ter nas escolas. Esta posibilidade existía grazas á lexislación aprobada en 1995 polo goberno Fraga e que posteriormente foi desenvolta no decreto de 2007. Algúns colexios de ámbitos castelanfalantes (por acordo da comunidade educativa) podían potenciar este modelo para garantir unha competencia mínima en galego dos rapaces de entre tres e cinco anos. O Sindicato de Traballadores do Ensino de Galiza (STEG) lembra que xa o ano pasado a consellaría optou por eliminar as axudas económicas para este programa. Agora, Educación acaba de comunicarlles a 47 centros que mantiñan estes programas de que non poderán levarse a cabo no vindeiro curso. Dende o STEG aseguran que “esta decisión non ten en conta a demanda constante de numerosas familias que constatan diariamente a imposibilidade de garantir o bilingüismo para unhas nenas e uns nenos que, a partires dos 6 anos, terán que coñecer ben o galego para comezar o ensino obrigatorio”».

⁷ No Centro de Documentación Sociolingüística do Consello da Cultura Galega pódense consultar moitos ou todos os documentos citados: <http://www.consellodacultura.org/arquivos/cdsg/>

nan ese *Manifesto* pensan así, como non pensará o pobo non ilustrado sobre a mesma cousa? O drama dun estado non moi ben estruturado reflíctese nestas liortas babecas arredor do obvio.

Tamén é certo, xaora, que a modernización de Galicia se fai en castelán, pola propia inserción de Galicia nun proceso económico de dependencia que ten unha lingua dirixente, o castelán, que non é exactamente unha *lingua franca*, isto sería falso así dito: é unha lingua forzosa e forzada, o produto dunha historia moi negativa para o noso país. Nesas condicións, as actitudes destes intelectuais e de moitos outros, a través do tempo da infamia, na liña de denunciar os «abusos» dos máis febles, non é máis ca unha guinda aceda no acedo pastel ou, mellor, o tiro de graza a un predefunto. Nunca faltaron axudantes para o matachín, unhas veces por ignorancia e outras por mala fe ou por boa fe mal informada, que vén a ter as mesmas consecuencias. O caso é que aquí andamos unha vez máis, e loitando, unha vez máis tamén, polo que é obvio, na liña que desesperaba a Dürrenmatt: os nosos dereitos como pobo e como individuos. Os nosos dereitos, sen máis. E cando digo os nosos digo os de todos: o trato xusto e cabal para todos, dende a ciencia e o sentido común, dende a Política, no sentido máis histórico e cívico do concepto.

OS DATOS CIS / IGE

Vou traballar neste artigo a partir dos datos de 2008 do Instituto Galego de Estatística (IGE) —a *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso do galego. Ano 2008*⁸, cunha mostra ampla (10 272 vivendas) e complexa— e os de 2009 do Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), e deixar agora os datos importantes e con mostras relevantes do *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004* (moi debatidos) e do *Mapa sociolingüístico de Galicia 1994*. Vou primar a actualidade para favorecer un punto de vista actualizado, non sendo este un estudo histórico ou comparativo.

No referente aos datos do CIS (Preelectoral e Postelectoral 2009 das eleccións autonómicas galegas⁹), teño publicado xa, tanto no meu blog como en diversas

⁸ http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206002001

⁹ Estudos CIS 2783 e CIS 2796.

publicacións espalladas en diversos formatos, un conxunto de datos que comezarán a saír axiña de xeito ordenado e sistemático. A maior parte deles organízanse arredor da pregunta sobre a lingua inicial:

¿Podría decirme, por favor, cuál es su lengua materna, es decir, aquella que aprendió de niño en casa?

Esta pregunta é a 25 no estudo preelectoral e a 39 no postelectoral. Comparamos as respostas:

• Táboa 1¹⁰

¿Podría decirme, por favor, cuál es su lengua materna, es decir, aquella que aprendió de niño en casa? (enunciados e categorías CIS)	Preelectoral CIS (2783; n= 2998; p. 25)	Postelectoral CIS (2796; n= 2996; p. 39) Con probable indicación ou lectura explícita da opción «las dos lenguas»
Español (castellano)	30	24,9
Gallego	55,6	50,3
Se hablaban las dos lenguas	13,1	24,2
Otros idiomas	1,1	0,5

Pode verse que se devolvemos para español e galego as porcentaxes que se van no Postelectoral a «las dos lenguas» (só a indicación ou lectura explícita da opción que agora medra pode producir eses cambios entre as dúas enquisas), os resultados son os mesmos, o que fala dunha interesante estabilidade das mostras de cara a darlles significación a outros datos das mesmas enquisas.

Tomamos como máis certos os datos do Postelectoral ao permitir esa nova opción, agora explícita, e podemos concluír que nese intre (2009: entre o 7 e o 31 de marzo) os datos eran os do Postelectoral que figuran na táboa 1.

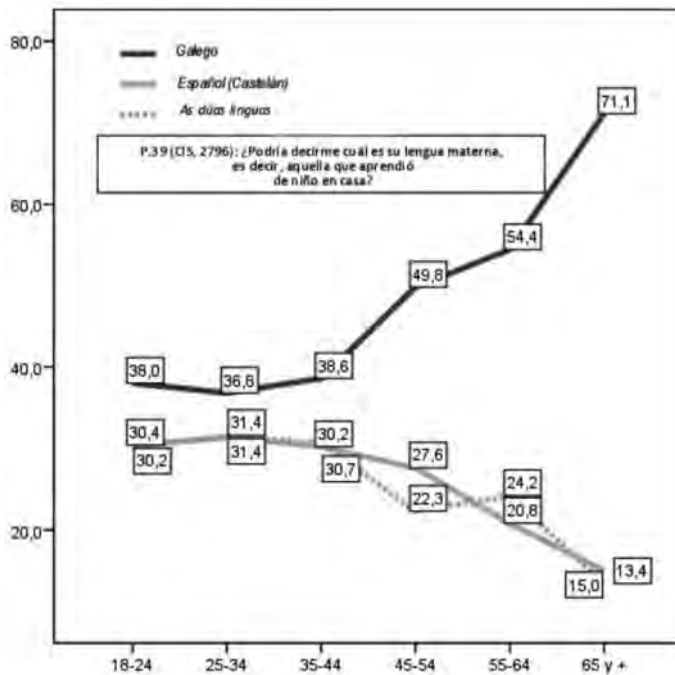
Dese 50,3% dos enquisados que tiveron o galego como lingua inicial (e que a van perdendo por tramos de idades, como imos ver), cantos falan galego deco-tío? Segundo o IGE, na enquisa mencionada (ver nota 8), fálano o 30% da poboación igual ou maior de cinco anos, unha porcentaxe que será maior se a facemos

¹⁰ Se non se di nada, os NC («Non contesta») van incluídos no cómputo (sempre é unha cifra anecdótica nesta clase de preguntas), figuren ou non as súas porcentaxes.

só para os maiores de idade, que son dos que falan as enquisas do CIS xa citadas (o 5,5% —aproximadamente— está entre os 5 e os 17 anos no censo do 2008 na pirámide de poboación de Galicia), e iso quere dicir que a ese 30% hai que sumarlle (sempre aprox.) o 1,7%, consecuencia da redución da base de cálculo da porcentaxe (agora é do 94,5% esa base), e sendo así as antigas porcentaxes soben: quédanos un 31,7% de xente maior de idade que fala sempre galego, moitos menos dos que tiveron o galego como lingua inicial no conxunto da poboación maior de idade.

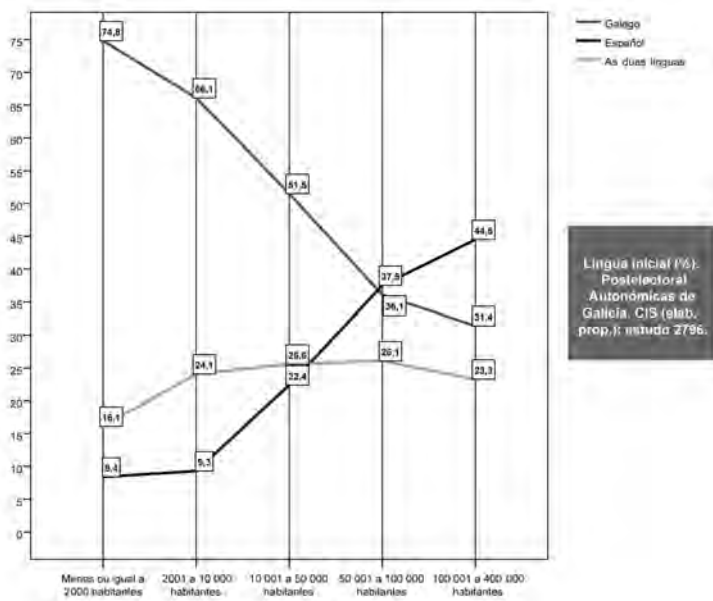
Na enquisa do Postelectoral do CIS podemos ver (gráfico 1) o declive coa idade da aprendizaxe do galego como primeira lingua:

• Gráfico 1

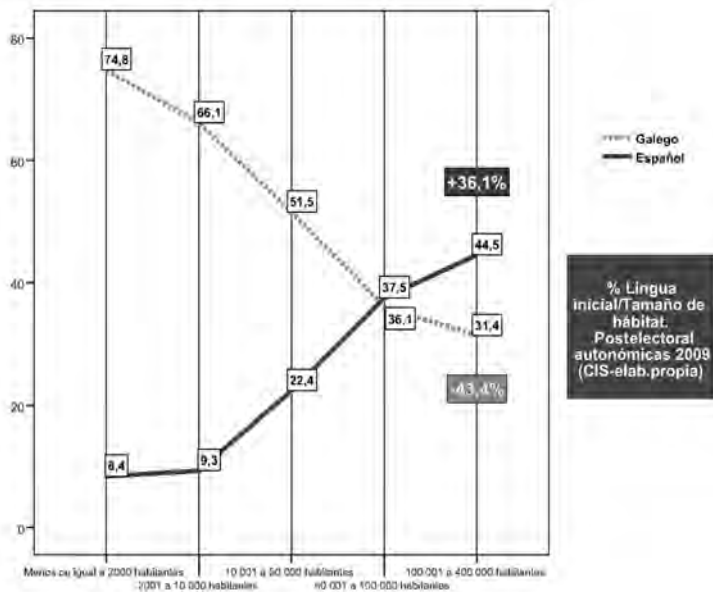


Tamén podemos ollar para o declive segundo o tamaño de hábitat (gráficos 2 e 3) na mesma enquisa do CIS, e traballar xa sen deixar de ter en conta as dúas variables quizais máis ameazantes para o galego, polo que amosan e polo que ocultan:

• Gráfico 2

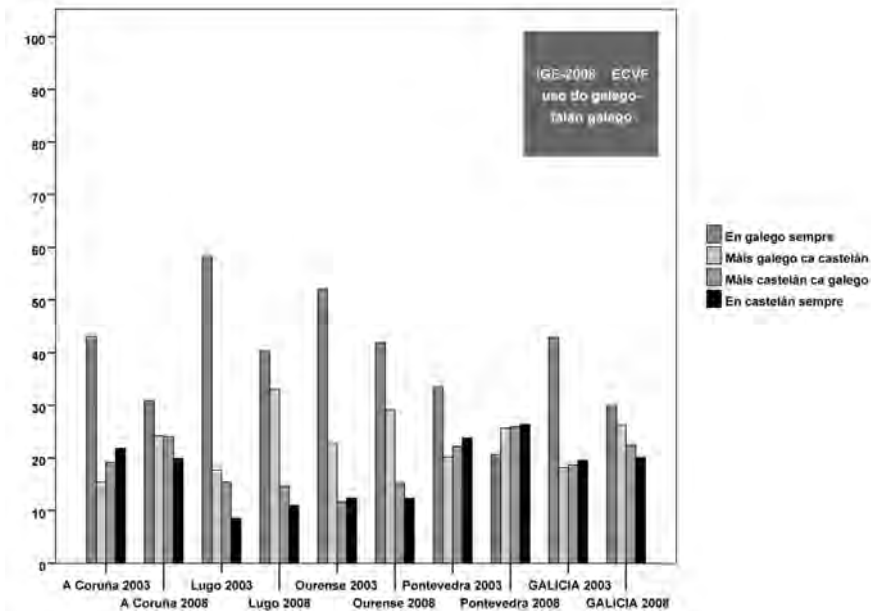


• Gráfico 3

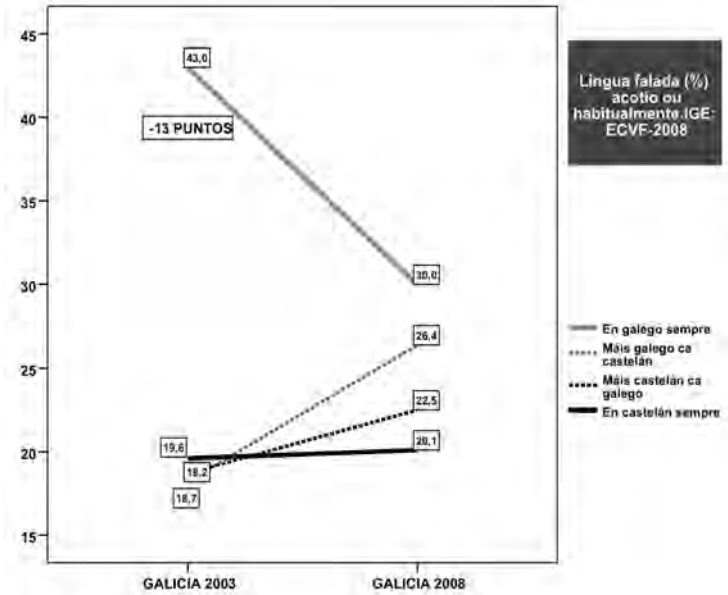


A idade e o tamaño de hábitat teñen directamente que ver co declive do galego como lingua inicial e/ou como lingua falada decotío (sempre) e isto perfílaa como lingua declinante a unha velocidade histórica, quizais coa maior velocidade de perda que nunca chegou a ter. Talvez non paga a pena pórllas cifra ás proxeccións derivadas disto: o galego tería unha vida como lingua inicial duns 50 anos para ficar á fin deste proceso cun 5-10% (rural, sobre todo) dos maiores de idade como falantes iniciais do galego, máis ou menos. Como falantes acotío (sempre) só ficarían algúns deses poucos da lingua inicial resistente. Claro, todo isto *ceteris paribus*, que non será así: a vontade, a política, a conciencia, a necesidade, os novos escenarios, a mesma economía poden mudar estas proxeccións e, sen dúbida, van mudar. Polo de agora, as cifras de caída de galegofalantes plenos do IGE-2008 son abraiante, como se pode ver nos gráficos 4 e 5 (provincias 2003-2008 e totais 2003-2008). Algún especialista fala da posibilidade de que as cifras do IGE-2003 estean erradas. Todo é posible, pero non hai datos a prol diso e hai moitos a prol da realidade da caída forte do uso pleno da lingua.

• Gráfico 4



• Gráfico 5



O DIAGNÓSTICO DO GALEGO

Con estes datos (puxen os mínimos posibles para non transformar este pequeno traballo nunha exposición de pintura *gore* e pasar á parte efectiva ou pragmática), é posible manter viva a nosa lingua?

Esa é a gran pregunta e aí hai que centrarse xa. O diagnóstico do galego está feito e ben feito, e se non fose así dou agora de novo a miña opinión como sociólogo: o galego carece de futuro como lingua viva nun prazo curto, pero tende a manterse como lingua morta para as falas familiares e intragrupoais nas xeracións criadas no galego (declinantes) e nos círculos intelectuais e universitarios de Galicia (medrando aínda).

As proxeccións dos actuais datos, se non facemos entrar no cálculo as variables subxectivas ou non doadamente medibles (vontade crecente de falalo, crecemento da ilustración popular e das clases medias, vitoria electoral dunha

maioría decidida a cambiar a rota de caída, etc.), son así de negativas e non se ve ningunha muda da tendencia.

Se houberse tan graves erros de método no IGE (ou no CIS), as cousas cambiarían, pero non semella probable que iso veña de pasar de xeito relevante. A percepción subxectiva da xente da rúa, polo que eu podoo sinxelamente observar, a xeito de antropólogo de ocasión, é moito peor ca os datos estatísticos.

En liñas xerais e con certos matices, veño a coincidir coa maioría dos lingüistas e sociólogos galegos, aos que podemos ler no portal de sociolingüística do Consello da Cultura Galega, xa mencionado, que son excelentes para tomar un contacto rigoroso co problema. Estudosos como Henrique Monteagudo, Francisco Fernández Rei ou Mauro Fernández, e tantos outros que coñezo menos (incorporeime tarde á análise do problema, e só co obxectivo de achegar a miña experiencia como sociólogo, non como sociolingüista), marcan unha relevante liña de traballo.

Hai, quizais, un pesimismo en Galicia moi moderado polo medo a que a súa difusión faga aínda máis dano á lingua. Non será así: só o coñecemento pleno da situación pode facer posibles as estratexias recuperacionistas. Se a xente non é consciente da gravidade da situación non colaborará na súa muda.

O factor político estase a amosar moi importante. Ata agora non tivemos moito en conta este factor, pero agora si debemos telo por diversas razóns recentes que paso a enumerar e que son dignas de matización. Pero tamén factores sociolóxicos e psicognitivos deben ter que ver coa situación:

1.- *O cambio producido na evolución do PP cara á cuestión lingüística* dende os vellos tempos de Fraga e aínda antes, como é sabido: as políticas restritivas de Feijóo cara ao galego, apoiadas nunha minoría social moi pouco amiga da nosa lingua e que pon por riba da recuperación da lingua propia a liberdade dos pais (no ensino) para elixir a lingua chamada «común», alén das leis e dos costumes, e mesmo do sentido común, deixan no desamparo o galego no ensino infantil e medio nas grandes urbes, onde ten maiores problemas para sobrevivir. En setembro de 2010 soubemos (polo Sindicato de Traballadoras e Traballadores do Ensino de Galiza [STEG]) que o 40% (aprox.) dos pais urbanos (sete cidades) elixen o galego como lingua infantil: ben, pois o decreto non permitirá que eses pais cumpran os seus desexos. A cifra do 40% é importante e fala dunha certa recuperación da conciencia da lingua propia. É un dato ben positivo.

2.- *A vitoria do PP nas eleccións autonómicas de 2009*, que lle permite aplicar as súas políticas, xa anunciadas moitas veces e visualizadas cando os seus líderes foron a unha manifestación da organización Galicia Bilingüe, a máis activa das organizacións pouco amigas de feito da recuperación do galego, que se apoian ás veces nun xeito de neoliberalismo lingüístico que, nalgúns casos, chega a usar a vella expresión *se está de morrer que morra*¹¹.

3.- *Os súpetos procesos de urbanización de Galicia nos últimos decenios*¹², que puxeron a moita xente diante da necesidade de deixar de lado o galego como lingua entendida como ineficiente para a vida urbana e social (e reforzada a crenza na vida decotío), xente que deixará de ter o galego como lingua inicial para os descendentes ao tempo que o idioma vai quedando como lingua de familia, exclusivamente.

4.- *A actividade antilingua de novos grupos políticos e dos medios máis centrais* (en particular UPyD e os novos medios extremadamente activos neste tema: Intereconomía, Libertad Digital, etc.) que fan da loita contra as linguas periféricas un xeito de obter votos e apoios entre a xente máis contraria á recuperación lingüística, ao tempo que consolidan unha idea unitarista do Reino de España que ía en declive dende a democracia.

5.- *Xa que logo, a politización da cuestión lingüística*, que lles resta apoios ás linguas periféricas entre a xente que vota a partidos centrais, sobre todo o PP e UPyD, ao tempo que fai do factor «lingua» unha cuestión desa clase, electoral e política.

6.- *A centralidade do tema da crise e o desemprego entre os temas relevantes da axenda pública*, que marxina o tema da lingua e o afasta da primeira plana dos medios e da axenda mediática no momento en que Galicia sofre unha actividade negativa do xeito xa citado.

7.- *A idea hiper-optimista de que o galego non pode morrer como lingua viva*, espallada dabondo, mesmo na Galicia crítica. De feito, o galego está baixando falantes a unha velocidade descoñecida.

¹¹ R. Vilas: «Y si desaparece el gallego qué?», *Libertad Digital*, 21/10/2009: <http://www.libertaddigital.com/opinion/raul-vilas/y-si-desaparece-el-gallego-que-51442/>

¹² A. Precedo, A. Míguez, M. I. Fernández: «Galicia: el tránsito hacia una sociedad urbana en el contexto de la Unión Europea», *Revista Galega de Economía*, vol. 17, número extraordinario (2008).

8.- *A idea absurda e incontrastable de que o galego-persoa ten unha complexa relación co galego-lingua*, o que explicaría a aparencia de morte, cando non é así: só serían xeitos peculiares dos galegos como pobo, que ás veces fan cousas raras, como non falar o galego.

9.- A idea normativo-sociolóxica de que ou ben a lingua, en xeral, non ten nada que ver coa economía (formas do espírito), ou ben ten que ver, de xeito non evitable, para mal no caso do galego: lingua rural, imposible como lingua urbana e de oportunidade. Negación do galego como lingua de modernidade e de progreso.

10.- A idea de que sempre hai tempo para recuperar a lingua propia, porque sempre está aí, latente.

11.- *A idea de que a lingua galega é exclusivamente un luxo cultural que non paga a pena manter* (e isto conecta co punto 9), idea esta moi típica da pequena burguesía urbana pouco ilustrada pero moi importante e activa como clase entre as clases populares e as clases medias.

Estas ideas e feitos, e moitos outros que podemos salientar, son unha teimosa e negativa presión sobre a lingua propia de Galicia, que se vai mantendo a forza de voluntarismo e de urbanización demográfica aínda insuficiente, nalgunha medida cada vez menor.

As dificultades de chegar a acordos co actual goberno da Xunta de Galicia fan máis preciso ca nunca o deseño de estratexias de futuro para afrontar a recuperación do galego con algunha esperanza de éxito. As estratexias de recuperación son a cuestión menos doada de todo isto, e reclaman unha creatividade ao servizo do galego, a posta en común de ideas, a realización de encontros nesta liña, pensando sempre en reintroducir a lingua tendo en conta as cuestións obxectivas que a están facendo desaparecer e as cuestións subxectivas que determinan as crenzas xerais e populares sobre todo isto.

OS PROXECTOS RECUPERACIONISTAS NO FUTURO DO GALEGO

As estratexias de recuperación da lingua (sempre garantindo o castelán como idioma que hai que aprender se alguén non o ten aprendido, cousa que é extremadamente rara no medio urbano de Galicia) terían que considerar, un por un, eses e outros puntos negativos posibles e traducilos en acción positiva, o que non

sempre é doado: as tentacións máis claras e extremas son ben a do amolecemento en nome de quen sabe qué datos mal interpretados de xeito erradamente optimista ou ben o sectarismo ao que nos pode levar unha certa desesperanza que nos afasta da xente.

Podiamos comezar a ordenar estratexias para levar adiante. Estas e/ou outras, a modo de suxestión:

1.- *Reintroducir a lingua galega entre os problemas que os galegos poñen na axenda pública*, o que quere dicir que é preciso espallar a situación real da lingua e a necesidade de defendela, pero non por antollo cultural, senón por necesidade económica. Neste sentido, é preciso non deixar de investigar, falar e debater do tema. O silencio é a morte.

2.- *Reintroducir o galego, cando falte, na axenda mediática*, o que debe de levarnos a facer dos medios un altofalante da lingua.

3.- *Promover un pacto lingüístico entre os principais partidos*, co PP incluído, o que permitiría, de facerse, traballar fóra da excesiva perspectiva política en que hoxe anda a moverse o tema da lingua.

4.- *Impulsar o uso do galego nas cidades, na liña dese positivo 40% de pais que o piden para os seus fillos: novos medios, internet, actos, cultura visual en galego, música...* O mundo do galego como un mundo moderno e de futuro.

5.- *Apoiarse de xeito especial nas novas clases medias emerxentes, novas profesións, novos modelos vitais, xuventude activa, etc.* É nestes sectores onde o galego se pode asentar máis doadamente no seu regreso á cidade.

6.- *Reintroducir o galego no mundo empresarial, comercial, financeiro e de servizos*, e fuxir así de calquera opción de presión ilexítima.

7.- *Ir cara á idea de que o español é unha lingua franca para todos os habitantes do Reino de España, pero a lingua propia, segundo a historia e a lei, é o galego*, lingua que ha ser democraticamente (libremente) prioritaria na comunicación interpersoal e nas demais comunicacións para que poida seguir viva.

8.- *Ir cara á idea de que a vida do galego non é só a vida dunha lingua: é a vida dunha cultura e dun pobo.* Tamén é a súa dignidade e o seu orgullo. Perdelo é perdermos.

9.- *Artellar iniciativas para servir a vontade de socializar os fillos en galego* alí onde non haxa esas posibilidades: creación de escolas mancomunadas, centros culturais, etc.

10.- *Ir contra as rutinas e impulsar a creatividade dos activistas da lingua:* erguer algo así como «todos os días unha idea para defender a nosa lingua».

11.- *Loitar contra o noso propio sectarismo*, se é que o temos, porque iso é letal para a vida do galego.

E mil ideas máis para o galego, máis necesitado ca nunca de acción eficiente.

ALGÚNS DATOS BÁSICOS PARA AS ESTRATEXIAS DE RECUPERACIÓN

Hai unha antiga crenza entre os activistas da lingua galega sobre a defensa do galego polas clases populares que non é de todo certa: as clases populares, que fóra das cidades grandes de Galicia falan máis o galego (e iso fixo que o galego se mantivese durante os últimos séculos), non son as que máis o defenden, e isto é lóxico e normal, pois son as clases populares as que foron impulsadas pola historia e polos de arriba a identificaren o galego coa miseria rural fronte ao poder económico das vilas e cidades, que xa ían asumindo o castelán, e fronte ao poder do Estado, que fixo do castelán a lingua única da Administración. Ao iren facendo propia esta última crenza arredor da identificación galego / pobreza / atraso / ruralidade, as clases populares vanse ir preparando para a inmigración interior coa idea de que unha vez posto o pé fóra da aldea o galego hai que deixalo nela.

A táboa 2 amósanos o cruzamento que enuncia o título (clase / xuízo comparativo Bipartito / PP), e nela pode verse como as novas clases medias e as clases altas teñen unha posición máis preto do Bipartito nesta cuestión, que é rexeitado polas vellas clases medias, sobre todo (boa parte das vellas clases medias familiares, non as novas clases medias emerxentes nin unha parte importante das clases altas de vangarda, empresarial ou comercial, pero si sectores populares sen gran formación que actúan coa crenza de que o galego é unha lingua atrasada e inútil). Xa veño teimando nesta cuestión e nas que seguen en diversas publicacións porque é ben importante tela en conta: as clases máis modernas non desbotan falar o galego e amosan unha posición moi interesante. É case unha demanda que están a realizar os activistas da lingua: que lles dean xeitos e camiños. Velá o traballo que hai que facer.

• Táboa 2¹³

(Lingua galega) (%)

¿En el tema de la lengua gallega cree Ud. que si hubiera estado el PP en el gobierno de la Xunta durante la legislatura anterior lo habría hecho mejor, igual o peor?

(CIS, Postelectoral 2009, Galicia)

Status / Xuízo retrospectivo	Mellor	Igual	Peor	N. S.	N. C.	% de presenza da clase / status
Clase alta / media-alta	20,5	29,8	36,2	12,7	0,7	14,1
Novas clases medias	21,4	34,8	29,9	13,9	0,0	19
Vellas clases medias	25,4	30,1	16,5	27,6	0,3	21,9
Obreiros cualificados	22,4	32,9	22,2	21,8	0,8	34,3
Obreiros non cualificados	22,0	32,4	24,6	20,1	1,0	10,6
TOTAIS	22,6	32,2	24,6	20,1	0,6	Ata 100

Nas táboas 3 e 4 podemos ver a relación dos votantes de cada partido segundo a súa lingua inicial e vemos aí como o PP é o partido máis galego-inicial, o que quizais nos indique que tamén é o partido máis rural, seguindo as hipóteses anteriores e, xa que logo, o que máis fala e, ao mesmo tempo, rexeita o galego, seguindo tamén as hipóteses fundadas que vou seguindo. Deste xeito, e como paradoxo, o partido que nesta xeira semella máis desapegado do galego é o que ten, sobre todo, que modificar as crenzas fondas dos seus votantes. Velai o traballo da dereita galega sobre si mesma.

¹³ É complexo pero é preciso dar algunhas explicacións para quen guste destas cousas: na construción da variable «status socioeconómico» (que é bastante intuitiva, a pesar da súa complexidade de construción), o CIS, a partir da variable «ocupación» (do propio CIS a partir tamén da Clasificación Nacional de Ocupacións 1994 [CNO-1994] do Instituto Nacional de Estadística [INE] e da Clasificación Nacional de Actividades Económicas 1993 [CNAE-1993]) e da variable «condición socioeconómica do INE (+inactivos)», o empresariado de diversa magnitude, sobre todo o pequeno empresariado, tanto urbano como rural e os directores de empresa e administracións públicas son considerados, maioritariamente, como «vellas clases medias», o mesmo que boa parte de directores e profesionais. Grandes empresarios, traballadores, técnicos ou xestores de alto nivel e cualificación son clases altas e medias altas, e os traballadores convencionais cualificados ou sen cualificar son «obreiros cualificados» e «obreiros non cualificados». A variable construída polo CIS chámase «status socioeconómico».

• Táboas 3 e 4

(%) Porcentaxes de lingua inicial por intención de voto / voto declarado nos estudos Pre- e Postelectorais do CIS-2009. É probable un cambio metodolóxico na pregunta entre o Pre- e o Postelectoral, pois parece que no segundo o entrevistador dá de xeito claro a opción de dúas linguas e isto explicaría a diferenza.

Lingua inicial Preelectoral CIS-2783	PP	PSdeG	BNG	IU-EU	UPyD	Outro	En branco	Non votaría	Non sabe aínda	NC	TOTAL
GALEGO	62,3 %	53,0 %	59,0 %	40,0 %	33,3 %	33,3 %	45,7 %	50,9 %	55,3 %	53,8 %	55,6 %
CASTELÁN (español)	28,2 %	33,2 %	26,0 %	33,3 %	53,3 %	38,9 %	35,8 %	30,4 %	28,8 %	28,1 %	30,0 %
AS DÚAS	9,2 %	11,8 %	13,1 %	26,7 %	10,0 %	22,2 %	18,5 %	16,8 %	14,7 %	17,0 %	13,1 %
OUTRAS	0,1 %	1,9 %	1,6 %	,0 %	3,3 %	2,8 %	,0 %	1,9 %	1,0 %	1,0 %	1,2 %
VOTO DE CRUZAMENTO	23,3 %	24,0 %	12,2 %	1,0 %	1,0 %	1,2 %	2,7 %	5,4 %	19,8 %	9,6 %	100,0 %

Lingua inicial Postelectoral CIS-2796	PP	PSdeG	BNG	UPyD	Terra Galega	EU - IU	Outros partidos	En branco	NC	TOTAL
GALEGO	53,0 %	46,1 %	50,3 %	30,3 %	60,0 %	15,4 %	40,0 %	40,9 %	57,1 %	50,5 %
CASTELÁN (español)	22,6 %	28,7 %	24,2 %	45,5 %	6,7 %	30,8 %	36,7 %	30,7 %	20,6 %	24,7 %
AS DÚAS	23,7 %	24,9 %	25,5 %	24,2 %	33,3 %	50,0 %	23,3 %	28,4 %	22,1 %	24,4 %
OUTRAS	,6 %	,3 %	,0 %	,0 %	,0 %	3,8 %	,0 %	,0 %	,2 %	,4 %
VOTO DE CRUZAMENTO	37,5 %	25,0 %	12,2 %	1,3 %	,6 %	1,0 %	1,2 %	3,5 %	17,8 %	100,0 %

Algunhas destas cousas foron observadas con outros datos por sociolingüistas, filólogos e/ou historiadores galegos, e os traballos de Ramón Villares, Henrique Monteagudo, Francisco Fernández Rei, Mauro Fernández, Antón Santamarina, Ramón Lorenzo, Celso Álvarez Caccamo e outros non menos relevantes están no fondo desta miña exposición, que é a dun sociólogo que se move nos ámbitos da comunicación política e a opinión pública. Dende esa perspectiva e tomando como referencia o conxunto do meu discurso público sobre a nosa lingua (Blog *El voto con botas*¹⁴, diario *El País-Galicia*¹⁵, revista *Tempos Novos*¹⁶, etc.), deixo este artigo a xeito de coda. Agora abordo a miña derradeira matización como fin deste pequeno traballo.

OS PRIMEIROS FROITOS DUN ANO INESQUECIBLE

Foi inesquecible para min, sen dúbida, porque retornei á miña terra e ata fun agasallado co *Pedrón de Honra e Louvanza*, o que me enche de boas vibracións, que di agora a xente nova. Pero máis aló da miña vaidade, que non é pouca (mal cristián que debo ser), o que é realmente inesquecible é a emoción de ver a tanta xente na rúa loitando pola lingua, sentir a tanta xente aquí e acolá na mesma onda, ver como é posible pensar nunha *Galicia outra* e pensala coa maior parte dos seus habitantes puxando por ela. Quedan moitas cousas por facer e moito que loitar, pero as organizacións da lingua (todas elas, pero «Queremos Galego» é salientable pola súa capacidade de mobilización e de unidade) e as institucións (Real Academia Galega, Consello da Cultura Galega, sobre todo) están dispostas. Non faltaron algunhas voces públicas do PP a favor dun cambio no tema da lingua, fronte ao decreto chamado do plurilingüismo, nin faltaron moitas voces privadas desa mesma liña que amosaban a súa solidariedade coa mesma lingua. Como ten que ser. Un ano que fecundou hai pouco, e remato eu xa estas liñas, no intre en que souben, polo sindicato STEG, que a media dos pais que pediran o galego na educación infantil dos nenos nas cidades grandes de Galicia (as sete)

¹⁴ <http://votoconbotas.trincheradigital.com/>

¹⁵ <http://ccaa.elpais.com/ccaa/galicia.html>

¹⁶ <http://www.temposdixital.com/>

andaba arredor do 40% (só un 13% de galegofalantes preferentes nas sete cidades, como media). Isto non só é unha gran nova, é tamén, quizais, un punto de inflexión ou muda de tendencia se sabemos seguir avanzando, dando confianza, saber e forza, así como organización, aos pais que desexen o galego alí onde periga máis: nas grandes cidades e vilas.

Como sociólogo, e mirando os gráficos de tendencia, teño que dicir que só cun gran pulo e unha gran vontade o noso pobo poderá conservar a súa lingua propia. É unha batalla longa e non doada na que a intelixencia conta tanto como a vontade de facer.

PERSPECTIVAS SETORIAIS



PLURILINGÜISMO NO SISTEMA EDUCATIVO

**TIPOLOGÍAS DE POLÍTICA
LINGÜÍSTICA. COMPARACIÓN
IRLANDA-EUSKADI**

Josu Mezo

Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

En 1922, el gobierno del recién creado Estado Libre de Irlanda se embarcó en una ambiciosa política para que el irlandés (o gaélico), que estaba en franca recesión, volviera a ser hablado en todo el país. El esfuerzo se sostuvo durante varias décadas, pero hacia los años sesenta su fracaso comenzó a hacerse evidente. En 1980, el gobierno recién creado en el País Vasco, anunció también como uno de sus grandes objetivos la recuperación de la lengua vasca, en situación asimismo de retroceso, hasta conseguir al menos que toda la población fuera bilingüe. Treinta años después aún no sabemos cuál será el resultado final de ese esfuerzo. Pero sí podemos ver claramente que, al menos en lo que respecta al sistema educativo, los vascos han llegado ya mucho más lejos de lo que nunca consiguieron los irlandeses. El propósito de este texto es precisamente explicar las importantes diferencias entre las políticas lingüísticas llevadas a cabo en ambos lugares, tanto en su diseño como en sus resultados¹.

Pero antes es necesario aclarar por qué se trata de una comparación pertinente. Ambos territorios habían formado parte durante siglos (y el País Vasco sigue haciéndolo) de estados (el Reino Unido y España) que habían seguido deliberadamente, como otros estados-nación europeos, una política de «racionalización lingüística», conducente a extender el conocimiento y uso de la lengua «nacional» y a hacer desaparecer los dialectos y lenguas «regionales», o en todo caso reducirlas al ámbito exclusivamente doméstico o privado². El proceso se aceleró en ambos casos en el siglo XIX. En Irlanda la hambruna y la fuerte emigración (que redujeron la población a la mitad) afectaron especialmente a las

¹ Esta presentación resume algunos de los argumentos desarrollados en Mezo (2008).

² El concepto de racionalización lingüística lo tomo de Laitin (1992). Véase De Swaan (1989) sobre la lógica del proceso en los países europeos, especialmente en lo referente a la educación. Sobre España véanse Linz (1974) y Laitin *et al.* (1994), y sobre Francia, Weber (1976).

zonas más pobres, de habla irlandesa. Por su parte, las escuelas nacionales aceleraron el proceso de difusión del inglés. En cambio en el País Vasco, el fenómeno que aceleró, junto a las escuelas, el proceso de penetración del castellano fue la oleada de inmigración causada por el desarrollo industrial que comenzó en Vizcaya en el último tercio del siglo XIX y se extendió a las demás provincias a lo largo del siglo XX. El número de vascoparlantes no descendió fundamentalmente en números absolutos, sino en términos relativos, al experimentar el País Vasco un crecimiento muy rápido de su población, incluyendo un importante contingente de inmigrantes que no tuvieron la necesidad ni la oportunidad de aprender la lengua vasca.

Tanto el irlandés como el euskera eran lenguas estrictamente locales, que no servían para comunicarse con personas o comunidades fuera de Irlanda o del País Vasco, ni para acceder a expresiones culturales o medios de comunicación provenientes de otros países (como sucede en el caso de lenguas que son minoritarias en un país, pero mayoritarias u oficiales en otro). Ambas tenían una gran variedad dialectal (se reconocen básicamente tres dialectos en el caso del irlandés, y seis o siete en el euskera), y carecían de un estándar común reconocido por todos los usuarios para la comunicación escrita. En ambos casos, desde algunos años antes de la implantación de las políticas se discutía sobre la adopción de un estándar, pero el proceso se encontraba aún relativamente abierto, pues ninguna propuesta había conseguido un triunfo definitivo, aunque el consenso en torno al *batua* (euskera unificado) era más amplio que el que tuviera cualquiera de las variantes del irlandés. Finalmente, ambas situaciones comparten también la gran distancia lingüística entre las dos lenguas presentes. El euskera (lengua no indoeuropea) es completamente ininteligible para un castellanoparlante, y lo mismo sucede con el irlandés (lengua céltica) para un angloparlante.

En todo caso, en las fechas arriba señaladas, la mayoría de la población conocía ya solo la lengua estatal, pero una minoría bilingüe apreciable (aproximadamente entre el 20 y el 25% de la población)³ conservaba aún la lengua nativa y la utilizaba en algunos ámbitos. Para esta minoría bilingüe, la situación podría

³ Sobre Irlanda véanse Stephens (1976), Hindley (1990), Wall (1969), Lyons (1979), Ó Baoill (1988), Ó Cuív (1969) y Agnew (1981). Sobre el País Vasco, entre otros, Intxausti (1990), Michelena *et al.* (1978), Núñez (1977) y Tejerina (1992).

calificarse como diglósica, con una lengua «alta», utilizada para la mayoría de las funciones sociales prestigiosas, como la educación, Administración, justicia, relaciones comerciales, medios de comunicación, y una lengua «baja», utilizada solo en situaciones privadas, o en situaciones públicas en las que existe un conocimiento previo mutuo entre los hablantes⁴.

Frente a este estado de cosas, se constituyó en ambos territorios un gobierno propio, elegido democráticamente, con amplias competencias en materia de educación, compuesto por nacionalistas que incluían en su programa la recuperación de la lengua nativa, que esperaban conseguir que toda la población conociera y utilizara, dejando al inglés en un caso y al español en el otro como segunda lengua, conocida por todos o la mayoría de los habitantes, pero utilizada solamente para sus comunicaciones con el «mundo exterior»⁵.

Hay también algunas diferencias importantes entre ambas situaciones, que dificultan, pero no impiden la comparación. Como estado independiente, Irlanda era más libre que el País Vasco para llevar a cabo una política lingüística tan ambiciosa como hubiera deseado. Esto representaría una grave dificultad para la comparación si Irlanda hubiera llevado a cabo una política lingüística más efectiva que la del País Vasco, pues podría pensarse que la mayor libertad de su gobierno, derivada de la independencia, explicaría la diferencia. Sin embargo, como ya he anticipado, en Irlanda no se produjo una transformación del sistema educativo tan intensa como la conseguida en Euskadi. Por tanto, la independencia de Irlanda no impide la comparación, sino que la hace aún más interesante: ¿por qué, a pesar de tener a su disposición toda la libertad de un estado independiente, las políticas desarrolladas por los nacionalistas irlandeses tuvieron menor impacto que las llevadas a cabo en el País Vasco por un gobierno con capacidades más limitadas? Por otra parte, en el caso irlandés la política lingüística se puso en marcha en los años 20, mientras que en el País Vasco la política es mucho más reciente. Esta dificultad puede solventarse analizando en ambos casos un periodo de tiempo similar, inmediatamente posterior al inicio de las políticas.

⁴ El término diglosia fue acuñado en un artículo clásico de Ferguson (1959).

⁵ Se trataba, por tanto, de un proceso de *planificación del estatus*, porque se buscaba que los hablantes de la lengua la utilizaran en nuevos ámbitos, y de *planificación de la adquisición*, puesto que se deseaba que el número de hablantes se extendiera. Sobre estos términos y el de *planificación del corpus*, véase Cooper (1989).

Para terminar esta acotación de los dos casos, quiero señalar que he centrado la comparación en las políticas llevadas a cabo en el ámbito de la educación, que son las que más atención suelen recibir, tanto por parte de los responsables políticos como de la opinión pública, expertos o grupos de interés y partidos políticos. Además, un examen de las demás áreas de la política lingüística (Administración y medios de comunicación son las otras dos áreas principales) mostraría que tanto en Irlanda como en el País Vasco las políticas siguen un patrón similar al de la política educativa. Por tanto, el estudio de las políticas en educación puede tomarse como representación del carácter global de las políticas lingüísticas adoptadas en cada caso.

2. LA RECUPERACIÓN DE LA LENGUA COMO UN PROBLEMA DE ACCIÓN COLECTIVA

Así pues, el País Vasco hacia principios de los años 80 e Irlanda a principios de los 20 se enfrentaban a un reto similar en el área de política lingüística, consistente en detener, primero, e invertir, después, el proceso de abandono paulatino de la lengua nativa por parte de sus respectivas poblaciones. En esta sección me propongo analizar con más cuidado la situación lingüística en la que los dos países se encontraban, utilizando para ello algunos conceptos muy sencillos de la teoría de juegos, que a mi juicio permiten captar adecuadamente ciertas dimensiones de las situaciones multilingües que suelen pasar desapercibidas⁶.

Y esto se debe a que el aprendizaje, uso y transmisión de la lengua es uno de los muchos comportamientos humanos donde los resultados de las acciones de cada individuo están condicionados por las de todos los demás. En estos contextos estratégicos, por tanto, las decisiones y comportamientos de cada individuo dependen de sus expectativas sobre elecciones y acciones de los demás⁷.

La teoría de juegos trata precisamente de estudiar, de una manera formalizada y abstracta, ese tipo de situaciones, analizando los resultados previsibles de las combi-

⁶ Mi inspiración para aplicar este enfoque a los problemas lingüísticos proviene de los trabajos de David Laitin. Véanse, en particular, Laitin (1992) y, también, Laitin (1988 y 1993).

⁷ Schelling (1978) es una magnífica y entretenida introducción a las muchas áreas de las ciencias sociales donde este análisis es útil. En español son muy recomendables los manuales introductorios sobre la elección racional de Pau Marí-Klose (2000) y sobre la teoría de juegos de Ignacio Sánchez-Cuenca (2004).

naciones de las preferencias de los diferentes actores, y la posible llegada a un resultado de equilibrio, que se produce cuando ninguno de los actores intervinientes en el juego tiene razones para cambiar su comportamiento. Una de las aportaciones más brillantes de la teoría de juegos es justamente la de hacer ver con claridad un fenómeno que a primera vista parece paradójico, pero que es muy frecuente: en muchas situaciones sociales en las que los sujetos no pueden actuar de manera coordinada, las decisiones y comportamientos plenamente racionales de cada individuo (teniendo en cuenta su conocimiento sobre las posibles decisiones de otros) pueden llevar a un resultado global que no es el deseado por ninguno de los sujetos, y que no es modificable aunque todos ellos sean conscientes de que existen resultados alternativos mejores, por la imposibilidad de coordinarse para llegar a ellos.

Los modelos de este tipo son muchísimos, pero situaciones como las de las lenguas vasca e irlandesa responden más bien al modelo de los problemas de masa crítica⁸. Con esta denominación se suele hacer referencia a aquellas situaciones donde para cada individuo la decisión de comportarse de una determinada manera depende de su expectativa u observación sobre cuántos otros individuos lo están haciendo (o lo van a hacer en un futuro próximo): si un número «suficiente» realiza la acción en cuestión, el individuo también la realizará; si no se alcanza el número «suficiente», él no se unirá o dejará de hacerla. Los ejemplos de estos comportamientos van desde los más triviales (aplaudir o no al final de una conferencia) a otros de mucha más trascendencia social (votar o no a un partido); y pueden referirse tanto a comportamientos deseados por los sujetos en cuestión (asistir a la cena anual de los compañeros de curso en la universidad), como a actividades no deseadas (cambiar de barrio por la percepción de que se está degradando). Todos ellos tienen en común la tendencia a los equilibrios extremos: una vez que se llega a un determinado nivel, se produce un efecto en cadena que hace que la mayoría de los sujetos afectados adopte el comportamiento; mientras que si no se llega a tal nivel la actividad tiende a desaparecer por completo.

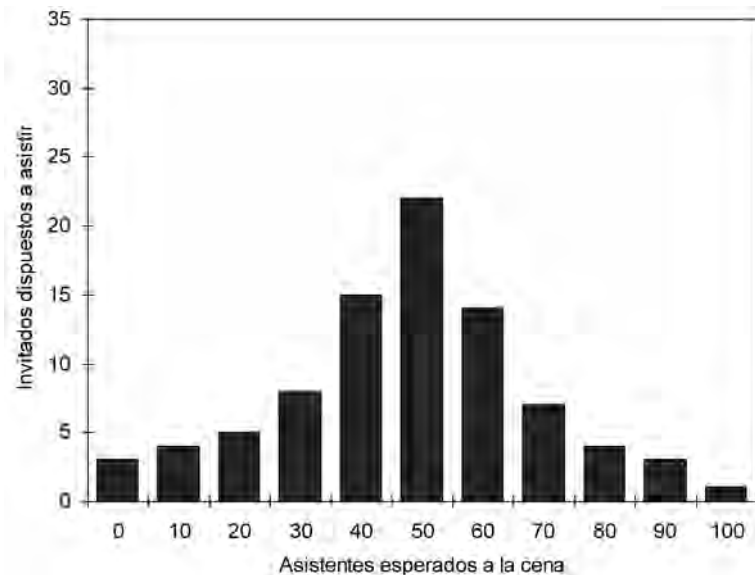
El umbral de lo que es suficiente puede ser para todos los participantes el mismo, o ser distinto para cada uno. Incluso a menudo puede haber algunas personas dispuestas a llevar a cabo la actividad aunque nadie más la realice (su umbral es cero) y otras que no la realizarán en ninguna circunstancia, aunque queden en la más patente minoría (su umbral es infinito).

⁸ En los siguientes párrafos me baso muy de cerca en Schelling (1978: 91-110).

Como en otras situaciones donde no hay coordinación, el resultado final puede ser o no del gusto de la mayoría de los participantes. Puede que la cena de ex alumnos se consolide y celebre con gran asistencia todos los años, o puede que, tras dos o tres convocatorias con asistencia escasa, languidezca. Lo importante es que el resultado final no depende directamente del gusto mayoritario (ni tiene por qué reflejarlo) sino que se deriva de cuántos estén dentro de cada grupo (los que irán en cualquier caso, los que nunca irán, y los que toman su decisión según su expectativa de lo que harán los otros), de cuál sea la suposición de la mayoría de estos últimos, y de cuál sea el punto de partida en la primera ocasión en la que se realiza la actividad en cuestión.

Es posible presentar estas situaciones a las que se aplica la idea de la masa crítica con una representación gráfica. Lo definitorio es que cada persona toma su decisión sobre realizar una determinada actividad según su suposición de cuántas otras personas se van a comportar de esa misma manera. Para cada persona hay un umbral (un número de personas que cree que se comportarán así) a partir del cual ella está también dispuesta a realizar esa actividad. La situación del conjunto de la población puede representarse a través de una imagen como la que aparece en el gráfico 1.

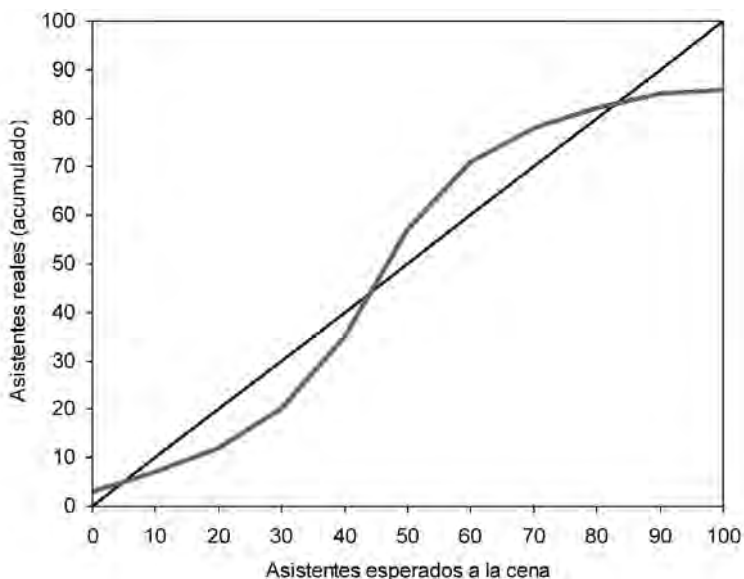
• Gráfico 1



Supongamos que en ella se representa a los 100 licenciados de una promoción de la Facultad de Derecho de una universidad que reciben una invitación para reunirse en una cena a los 10 años de la licenciatura, con la intención de convertirla en una reunión anual. El eje horizontal representa diferentes posibilidades sobre el porcentaje de invitados que se espera que asistan a la cena. En el eje vertical se representa, para cada expectativa de asistentes, cuántos de los invitados creen que ese número esperado es el mínimo suficiente como para que merezca la pena ir. Dicho de otra manera, cuántos invitados tienen como umbral cada una de las cantidades representadas en el eje horizontal. Así, a la izquierda del gráfico aparecen los que asistirán en cualquier caso (presumiblemente los promotores de la idea), aún temiéndose que la convocatoria no tenga ningún éxito (su umbral es cero). Otro pequeño grupo irá si se espera que vayan al menos unas diez personas. Un grupo algo mayor asistirá solo si se esperan unos 20 comensales, y así sucesivamente. El grupo más numeroso es el de los que asistirán si se esperan al menos 50 personas, mientras que algunos antiguos alumnos, los que están más a la derecha, solo asistirán si creen que va a ir literalmente todo el mundo. Finalmente, el conjunto de las barras no suma 100, porque algunos ex alumnos no tienen intención alguna de ir a la cena, incluso aunque supongan que van a ir todos los demás.

En el gráfico 2 se representa la misma realidad, pero esta vez se han acumulado en una curva todos los individuos que asistirán a la cena para cada número de comensales esperado. Por ejemplo, para 20 comensales esperados, se suman los que irían en cualquier caso, los que irían si se esperan 10, y los que solo asisten si se esperan 20. Por tanto, para cada número de asistentes esperado, la línea curva representa la suma de los valores de todas las barras del gráfico anterior desde el eje vertical hasta ese número. La línea recta diagonal representa los puntos en los que el número de asistentes esperados y el número de los que efectivamente se presentan es el mismo.

• Gráfico 2



Lo que el gráfico indica, por ejemplo, es que si se espera que asistan 20 miembros de la promoción, solo irán realmente 12, mientras que si se espera que asistan 70, habrá efectivamente 78 comensales. Así pues, la asistencia a la cena dependerá de las expectativas que los organizadores consigan transmitir a los convocados. Y el futuro a largo plazo de la reunión anual puede depender del éxito de la primera convocatoria. Si se esperan unos 40, asistirán 30, y entre ellos habrá algunos decepcionados, que pensaban que aquello iba a estar más animado. Los ausentes se congratularán de no haber ido, porque como ellos se esperaban, la molestia no merecía la pena. En la siguiente convocatoria, nadie de los que no participó el año anterior tendrá motivos para aparecer, y una parte de los que sí estuvo, desilusionada por la mala asistencia del primer año, no volverá. Asistirán solo unos 20 ex alumnos, habrá nuevos decepcionados, y el proceso se seguirá repitiendo hasta que se junten solo los irreductibles. En cambio, si el primer año la asistencia fuera de 50, todos los asistentes estarían satisfechos, y algunos ausentes lamentarían no haber ido (suponiendo canales de información adecuados), con lo cual en el segundo intento la asistencia sería mayor, causando de nuevo el arrepentimiento de algunos no asistentes, y así sucesivamente hasta llegar al punto de equilibrio, que está aproximadamente en 81 comensales. Gene-

ralizando, todas las situaciones iniciales en las que la línea curva queda por debajo de la diagonal (aproximadamente entre 5 y 45 asistentes) llevan hacia la situación de equilibrio en la que solo los irreductibles asisten. Todas las situaciones iniciales por encima de la línea diagonal (aproximadamente entre 45 y 81 asistentes) llevan hacia una situación de equilibrio en la que la asistencia es de 81 comensales (el equilibrio intermedio, de 45 personas, es inestable porque cualquier pequeña variación en una dirección u otra desencadenará un proceso hacia uno de los dos extremos).

Es muy importante observar que no en todos los modelos de masa crítica esta existe realmente. Si imaginamos una distribución distinta de las preferencias del primer gráfico, toda la curva del segundo gráfico podría haber quedado por debajo de la diagonal, y en ese caso siempre habría entre los asistentes un grupo de insatisfechos que dejaría de asistir a la siguiente convocatoria, hasta que la reunión anual dejara de convocarse.

Pensemos ahora en la situación lingüística de Irlanda y el País Vasco. Recordemos que prácticamente toda la población hablaba inglés y castellano, y solo una minoría conocía, y menos aún usaba regularmente, el irlandés y el euskera. Es más, la estructura de edades de los hablantes de ambas lenguas muestra en los dos casos que la transmisión intergeneracional de la lengua no siempre se producía, de manera que el porcentaje de hablantes entre los más jóvenes era mucho menor que entre los mayores. Se trataba por tanto de lenguas en un proceso serio de declive. Para entender el problema asumiremos por el momento que una parte importante de la población (casi todos los hablantes de las lenguas en cuestión, pero también muchos no hablantes) estaban insatisfechos con ese estado de cosas, es decir, preferirían una situación lingüística en la que todos o la mayoría hablase irlandés o euskera, aunque conociese también el inglés o el español⁹.

Ahora bien, en una situación así cada uno de los habitantes de estos territorios se enfrenta a decisiones individuales sobre su aprendizaje y uso de la lengua que

⁹ Como espero que el lector acepte después de lo dicho hasta ahora, no hay contradicción *teórica* ninguna en que la mayoría de la población pueda estar descontenta con la situación lingüística *agregada* que es en parte consecuencia de sus propias decisiones *individuales* (y también de las de generaciones anteriores, cuyas preferencias podían ser distintas a las de la generación actual). Este es un punto que se le pasa dramáticamente desapercibido, lastrando toda su argumentación, a Manuel Jardón, en su libro contra la política lingüística en Galicia (1993).

dependen de su percepción de los comportamientos ajenos. El hablante de la lengua nativa tiene que optar cada día por usar esta, o la lengua mayoritaria, en sus diferentes comunicaciones. Naturalmente, con familiares, compañeros de trabajo, vecinos, amigos, la opción se basa en el precedente y la costumbre, pero estos están siempre sujetos a revisión y renegociación. Con otras personas, desconocidas o de trato esporádico, la elección se realizará en cada ocasión en que exista comunicación. Si tiene hijos, el hablante tiene que decidir qué lengua o lenguas utiliza para hablar con ellos, y qué lengua o lenguas intenta que aprendan y utilicen, lo que implica una decisión sobre su educación. El no-hablante se enfrenta a una decisión individual sobre si hacer o no el esfuerzo de aprender la lengua y de utilizarla en situaciones cotidianas, pasando necesariamente por un periodo de dificultad e inseguridad, todo ello para comunicarse con gente con la que tiene ya otra lengua en común en la que él desde luego (y quizá también la otra persona) se siente más cómodo. Igualmente tiene que decidir, tanto si la aprende como si no, si hace lo posible para que sus hijos la aprendan y la usen.

Las decisiones tomadas en cada caso dependerán del esfuerzo que la acción en cuestión requiera, y de la utilidad esperada, y esta a su vez variará según la percepción que se tenga sobre cuánta gente está haciendo o va a hacer ese mismo esfuerzo. Es evidente que cuanto más gente conozca y utilice la lengua, más útil resulta esta para sus hablantes, y por tanto más beneficioso el esfuerzo realizado para transmitirla a los propios hijos, para conseguir que estos la aprendan, aunque uno no la sepa, o para aprenderla uno mismo, no solo porque permite comunicarse con más individuos, sino porque existirá en esa lengua una mayor oferta de prensa, libros o entretenimiento, habrá más puestos de trabajo donde se requiera, etc.

Es muy importante notar que el término *utilidad* se emplea aquí en un sentido muy amplio, que incluye no solo ni quizá principalmente aspectos económicos, sino también cosas como el prestigio (o rechazo) social que puede ir aparejado al uso de cada lengua o el sentimiento psicológico de satisfacción por hacer «lo correcto». Del mismo modo, las *decisiones* de las que hablo pueden ser conscientes y deliberadas, realizadas pensando precisamente en la cuestión lingüística, o pueden ser inconscientes, implícitas en otras decisiones, o tomadas por motivaciones que nada tienen que ver con la cuestión. Por ejemplo, uno puede elegir la escuela para sus hijos con el propósito de que en ella aprendan

correctamente la lengua nativa, o puede buscar el mejor colegio para sus hijos, sin prestar atención a que en él se enseñe o no la lengua. En el segundo caso hay una decisión previa e implícita de que la cuestión de la lengua es secundaria respecto a la cuestión de la calidad de la enseñanza.

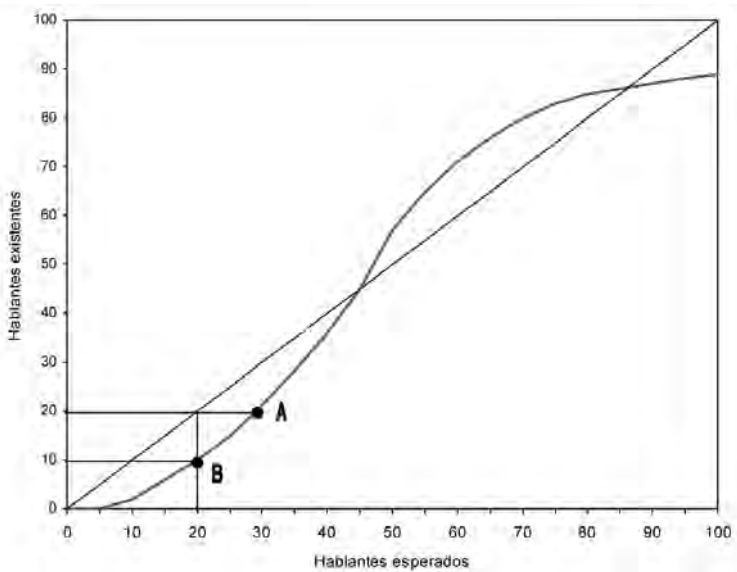
Por otra parte, hablar o no una lengua no es un comportamiento que se pueda cambiar de un día para otro, como asistir o no a una cena, o una reunión. La decisión por tanto de mantener o no el uso de la lengua que se conoce, de transmitirla o no a los propios hijos de aprenderla o no para quien no la sabe o de hacerla aprender a los hijos no se realiza de una vez por todas, según la situación y la percepción de la misma que se tenga un día concreto. Se trata de procesos, no de comportamientos unitarios, de manera que la «decisión» de realizarlos se revisa y se confirma o se debilita día a día, y sus efectos se dejan sentir a muy largo plazo. Por otra parte, la confrontación entre el número de personas que realmente habla la lengua y el número que a cada uno le parece suficiente para seguir hablándola se produce también día a día.

Si le diéramos una representación gráfica, tendríamos en el eje horizontal posibles porcentajes de personas que se espera que hablen la lengua en el medio plazo, y en el vertical el número de personas que, de acuerdo con esa expectativa, hablaría la lengua, siguiendo el modelo de la masa crítica, que no existía en el momento en el que se decidió poner en marcha la política lingüística, puesto que las dos lenguas estaban en recesión, esto es, tenían un número (o más precisamente un porcentaje) de hablantes en disminución, con muchos más hablantes mayores que jóvenes. Por tanto, no sabemos la forma exacta que tendría la curva de preferencias, ni si alguno de sus tramos estaba por encima del eje diagonal, pero lo que sí sabemos es que en el momento de iniciarse las políticas lingüísticas la situación lingüística se encontraba en algún punto por debajo de la línea diagonal, es decir, una parte de los que hablaban la lengua consideraban que no merecía la pena mantenerla y transmitirla, dado el escaso número de hablantes existentes (menor que el considerado suficiente para mantenerla), por tanto la dejaban de hablar y transmitir, haciendo a su vez que más hablantes estuvieran insatisfechos.

Imaginemos, a efectos de la exposición, que la distribución original de preferencias fuera como la que se presenta en el gráfico 3, y que la situación en el momento de empezar las políticas lingüísticas fuera la marcada con el punto A,

es decir, la lengua es hablada por un 20% de la población. Pero con un porcentaje esperado del 20%, solo un 10% de la población hablaría la lengua. Los hablantes satisfechos, por tanto, son solo el 10% y el 10% restante de los hablantes dejan de tener interés en mantener la lengua o transmitirla a sus hijos, lo que llevará a medio plazo al punto B y así sucesivamente, hasta el abandono y desaparición de la lengua.

• Gráfico 3

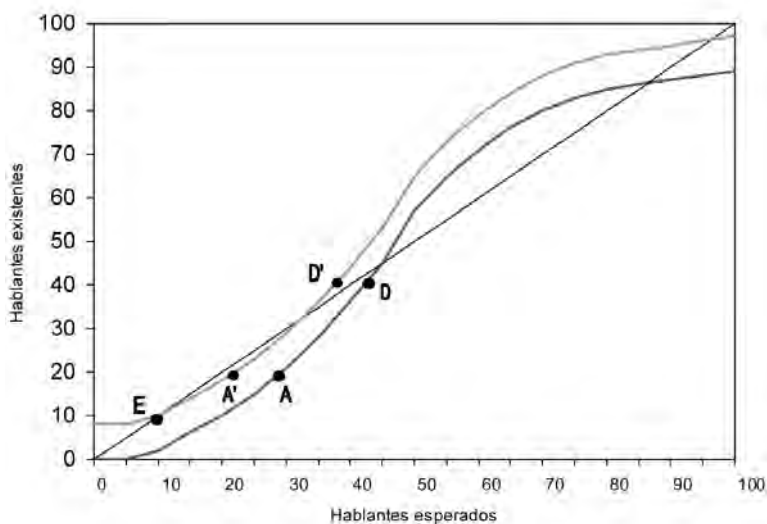


El problema al que se enfrentan los promotores de una política lingüística que quiera invertir ese proceso en cadena hacia la desaparición de la lengua se puede descomponer en dos partes. Por un lado, sin cambiar las preferencias individuales, pueden cambiar las expectativas. Pero en un fenómeno de este tipo, en el que los cambios se producen muy paulatinamente y a largo plazo, parece difícil generar y sostener una expectativa sobre los comportamientos futuros que sea muy diferente a los comportamientos observados en el momento presente.

Alternativamente, pueden intentar alterar las preferencias. Por ejemplo, si en todas las escuelas se introduce la lengua en cuestión como asignatura obligatoria, o como medio de instrucción, se está «reduciendo el coste» de aprender la

lengua, puesto que se están ofreciendo medios para hacerlo a todos los hablantes, y por tanto se modifican las preferencias de los individuos. Puesto que el esfuerzo de aprendizaje es menor, para cada número de hablantes esperado habrá un número mayor de personas dispuestas a seguir hablando la lengua, o a convertirse en hablantes. Por tanto, la curva de preferencias se desplazará hacia arriba, como aparece en el gráfico 4.

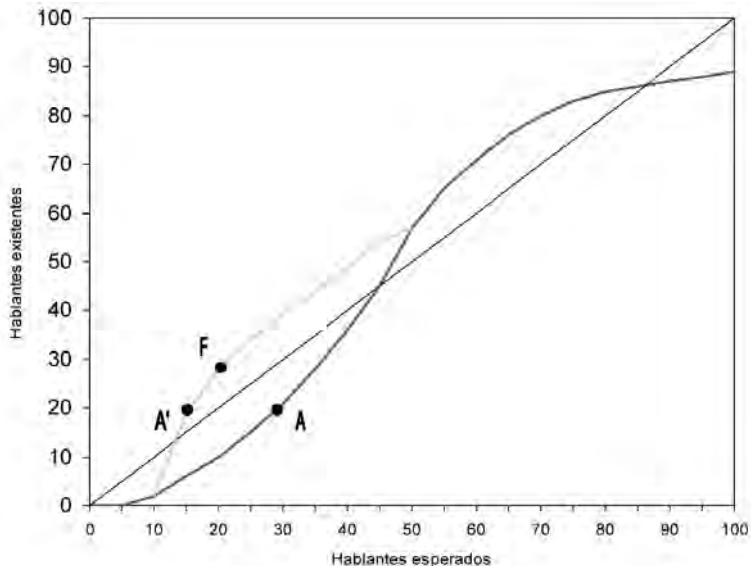
• Gráfico 4



Según cuál sea la forma de la curva y cuál la posición inicial, un movimiento relativamente pequeño de la curva hacia arriba puede ser suficiente para conseguir el objetivo deseado. Por ejemplo en el gráfico 4, si la situación inicial fuera el punto D, el desplazamiento de la curva conseguido es suficiente para pasar al punto D', situación en la que sí existe masa crítica, y por tanto para invertir el proceso de desaparición de la lengua. En cambio, si la situación inicial fuera la del punto A, el desplazamiento conseguido no sería suficiente, y por tanto no se detendría el proceso de decadencia (aunque se ralentizaría), y podría quizá modificarse el punto de equilibrio por debajo, que, en lugar de ser cero, podría ser algo mayor (en el gráfico 4, sería el punto E).

Otra posibilidad es modificar la forma de la curva, esto es, modificar las preferencias solo de una parte de la población. Así, en el gráfico 5, se modifican las preferencias de los hablantes actuales y de los que estarían dispuestos a aprender o usar la lengua con un número de hablantes algo mayor que el actual. Por tanto, con el porcentaje actual de hablantes, todos ellos estarían satisfechos, al haber un salto desde el punto A al A'. Pero, además, con la nueva curva algunos de los no hablantes estarían dispuestos a aprender la lengua. Por tanto, se produciría un desplazamiento hacia el punto F, que a su vez sería un equilibrio inestable, pues en ese punto habría de nuevo más personas dispuestas a aprender la lengua. Obsérvese que en este caso, a diferencia del anterior, se trata de modificar fuertemente las preferencias de unos pocos hablantes, dejando inalteradas las de los demás. Por tanto, el mecanismo utilizable puede basarse en incentivos selectivos, es decir, actuar solo sobre aquellos que den el paso de aprender o conservar la lengua, añadiendo nuevos beneficios a esa decisión, y dejar inalterada la situación de los que no tengan interés, con los niveles actuales de expectativas, por aprenderla.

• Gráfico 5

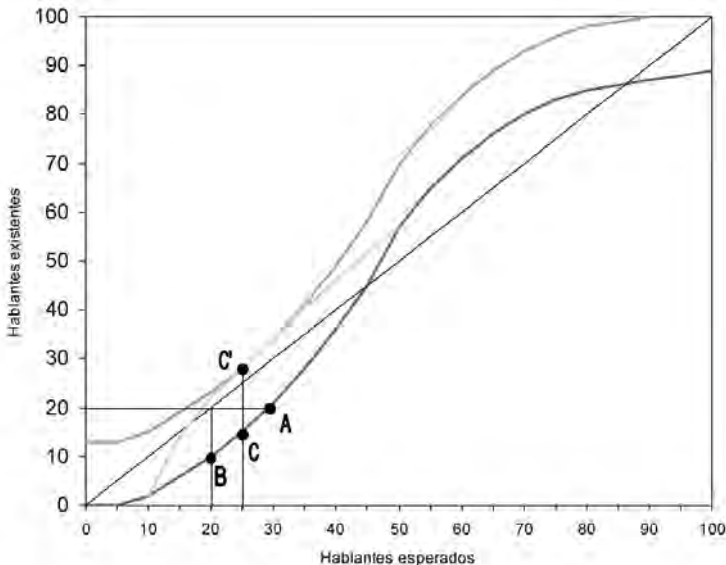


En la vida real, estas alternativas no son excluyentes, puesto que deliberada o involuntariamente cualquier política lingüística combina elementos de todas las estrate-

gias. Así, por ejemplo, la mera existencia de una política lingüística de recuperación de un idioma cambia las expectativas sobre el número de hablantes futuros. Por otra parte, también casi toda política lingüística tenderá a incrementar los contactos entre personas que hablan la lengua y entre personas que la están aprendiendo, de manera que se producirá un cambio en la percepción de la situación de algunas personas, que las hará más proclives a conservar o a aprender la lengua. Del mismo modo, casi cualquier política que se realice tendrá algunos elementos que cambien las preferencias de todos los individuos (desplazamiento de la curva hacia arriba) y otros que alteren solo las preferencias de algunos de ellos (cambio de forma de la curva).

Ahora bien, dado un punto de partida como el representado en el gráfico 6, donde el curso natural de los acontecimientos llevaría desde el punto A al punto B, supongamos que la mera existencia de una política lingüística produce una cierta mejora de las expectativas (por ejemplo, la expectativa crece desde el número actual de hablantes, que es aproximadamente del 20%, hasta el 25%), que haría que de manera inmediata se tendiera al punto C, en lugar del punto B. El objetivo para conseguir invertir el proceso de desaparición de la lengua consistiría en saltar del punto C al punto C', es decir, que con una expectativa de un 25% de hablantes fueran más del 25% los que aprendieran y usaran la lengua.

• Gráfico 6



Una política que actuase sobre las preferencias de todos los individuos tendría que conseguir que la curva se desplazase hacia arriba (nueva línea paralela a la línea original, desplazada hacia arriba). En cambio, una política que actuase solo sobre las preferencias de una parte de los individuos podría conseguir también superar la masa crítica y llegar a un crecimiento auto-sostenido de la lengua, modificando la forma de la curva de preferencias (en la parte inferior izquierda). Obsérvese que en los dos casos el número de personas cuyo cambio de preferencias consigue que se invierta la tendencia es el mismo. Sin embargo, para conseguir ese cambio decisivo en uno de los casos se alteran también las preferencias de todos los demás individuos, mientras que en el otro se alteran solo las de algunos individuos más (alrededor del 50% de la población). Por tanto, suponiendo que modificar las preferencias de cada individuo tiene el mismo «coste», es decir, requiere un mismo esfuerzo o un gasto de recursos por parte de la autoridad que está llevando a cabo la política lingüística, podemos decir que desplazar la curva completa requiere un mayor esfuerzo, un despliegue de más recursos, que modificar su forma. Pero esto se puede reformular también de otra manera: con unos recursos dados, la probabilidad de conseguir el salto crucial desde un punto por debajo de la línea diagonal a un punto por encima de ella será mayor si se aplica una política que intenta cambiar la forma de la curva que si intenta desplazar la curva hacia arriba porque, en el tramo crucial de la curva, el desplazamiento vertical que se puede obtener es mayor.

Partiendo de esta constatación, en la siguiente sección propongo una tipología de modelos de política lingüística, que distingue precisamente entre políticas dirigidas a afectar las preferencias de todos los individuos (mover la curva hacia arriba) o bien políticas dirigidas a alterar las preferencias y comportamientos solamente de los dos grupos señalados (cambiar la forma de la parte izquierda de la curva).

3. EL PALO Y LA ZANAHORIA: DOS MODELOS DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Existe una amplia literatura sobre tipos de política lingüística, donde suele hacerse referencia al contraste entre políticas territoriales y personales¹⁰. Pero se

¹⁰ Véanse, por ejemplo, Laponce (1987: 165 e ss.), y Savard y Vigneault (1975).

trata normalmente de tipologías sobre la reacción del Estado hacia la situación lingüística de la sociedad, los derechos que el Estado concede a los individuos, etc. Considero que esas tipologías no son demasiado útiles cuando se trata de analizar políticas explícitamente dirigidas a alterar los comportamientos lingüísticos de los ciudadanos.

Para ese tipo de situaciones he propuesto una tipología diferente, a partir de dos criterios principales. El primero es el referido al grupo de personas o instituciones a quienes va dirigida la política en cuestión. Tomemos como ejemplo la enseñanza de la lengua como asignatura en las escuelas. A la hora de diseñar una política lingüística favorable a la enseñanza de la lengua habrá que decidir en primer lugar en cuántas y cuáles escuelas se va a introducir dicha enseñanza. Simplificando, podemos reducir las opciones a dos: una política selectiva, que permita la enseñanza voluntaria, u obligue solo a algunas escuelas; o una política universal, que haga esa enseñanza obligatoria en todas las escuelas.

El segundo criterio se refiere a la existencia o no de algún tipo de ayuda o asistencia para llevar a cabo el comportamiento en cuestión. Esto es, la política puede ser asistida, cuando aquellas escuelas que enseñan la lengua reciben ayudas para hacerlo (formación de profesores, materiales, un aumento de financiación general...), o no asistida, cuando no hay ningún tipo de cambio en el tratamiento dado a las escuelas por razón de enseñar la lengua.

• Tabla 1. Modelos de política lingüística

		Método de selección de los participantes	
		Selectiva	Universal
Existencia de ayudas	Asistida	(1) Intensiva	(3) Indemnizatoria
	No asistida	(2) Diferencial	(4) Extensiva

Cruzando estos dos criterios se produce la tabla 1, donde hay cuatro combinaciones posibles, que podemos examinar en orden creciente, de menor a mayor presión sobre los administrados. En primer lugar estaría una política selectiva y asistida, que estableciera la enseñanza de la lengua solo en algunas escuelas (voluntarias, u obligadas según ciertos criterios) y las favoreciese con algún tipo de ayudas. He adoptado para este tipo de políticas el nombre de intensivas, en

alusión metafórica a la agricultura, donde se utiliza esa denominación para los cultivos que utilizan una gran cantidad de insumos en relación a la superficie cultivada, dando lugar también a grandes rendimientos. Estas políticas son las que llamo también políticas de zanahoria.

La segunda categoría sería la que he llamado diferencial, que sería aquella que impusiese la obligación de enseñar la lengua solo a algunas escuelas, sin que esa obligación llevara aparejada ninguna ayuda o compensación por el esfuerzo necesario para poderla cumplir. Utilizando la referencia de los gráficos que he empleado en la sección anterior, tanto las políticas intensivas como las diferenciales buscarían «cambiar la forma de la curva», modificando las preferencias de los individuos que ya hablan la lengua, o más proclives a aprenderla.

Un tercer tipo de política sería la que estableciera la obligación de que todas las escuelas enseñaran la lengua, pero a la vez proveyera ayudas para poder hacerlo, política a la que he llamado indemnizatoria; y, finalmente, la intervención más exigente sería la que estableciese la obligación de que todas las escuelas enseñaran el idioma en cuestión, sin que hubiera ningún tipo de ayuda o asistencia para cumplir con dicha obligación. He llamado a esta política extensiva, haciendo de nuevo el símil agrícola con las explotaciones que se llevan a cabo normalmente sobre explotaciones extensas pero sin dedicar grandes recursos en relación con la superficie, obteniendo normalmente un rendimiento por unidad de terreno cultivada menor que en cultivos intensivos. Las políticas extensivas son las que llamo también políticas de palo. Las políticas universales, tanto *indemnizatorias* como *extensivas*, intentan modificar las preferencias de toda la población, esto es, en los términos del apartado anterior, intentan desplazar toda la curva de preferencias hacia arriba.

Enlazando con la conclusión de la sección anterior, puede decirse que las políticas intensivas (y en menor medida las diferenciales), en tanto que dirigidas a influir fuertemente sobre el comportamiento de unos pocos, son las que cuentan con más probabilidades de éxito, para unos recursos dados, ya que se concentran en conseguir un cambio importante en las preferencias de los individuos cruciales, aquellos que pueden hacer «saltar» de una situación de declive a una situación superior a la masa crítica. En cambio, las políticas indemnizatorias y extensivas, al dispersar recursos entre toda la población, corren el peligro de malgastarlos, consiguiendo una modificación modesta de las preferencias de todos

los individuos, pero no una modificación sustancial de las preferencias de los individuos cruciales.

4. LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS VASCA E IRLANDESA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN

En esta sección me propongo explicar cómo la mayoría de las políticas realizadas en Irlanda fueron políticas de palo, o extensivas, mientras que en Euskadi las políticas realizadas fueron en su mayoría políticas de zanahoria, o intensivas, aunque en ambos casos existen excepciones¹¹. Como sugiere el símil agrícola, las políticas intensivas aplicadas en el País Vasco han sido más exitosas que las políticas extensivas aplicadas en Irlanda, esto es, pasado un plazo de tiempo aproximadamente similar en ambos casos desde el inicio de sus respectivas políticas lingüísticas, la transformación del sistema educativo vasco era mucho mayor que la conseguida en Irlanda.

Encontramos así una paradoja interesante. A pesar de que las políticas aplicadas en el caso vasco se dirigían en principio solo a una parte de la sociedad (eran selectivas), consiguieron cambios mayores que las seguidas en el caso irlandés, en el que las políticas intentaban cambiar los comportamientos de todos los participantes en el sistema educativo. Esta paradoja se explica porque las políticas universales, y especialmente las extensivas, al dispersar recursos entre toda la población tienen un impacto sobre todos los individuos, pero ese impacto puede ser pequeño; en cambio, las políticas intensivas se centran en una parte de la población, pero lo hacen de manera más enérgica, pudiendo conseguir resultados más sustanciales que políticas dirigidas a todos los miembros de la comunidad en cuestión.

Veamos en qué consistieron las políticas. Las estrategias seguidas por los dos casos estudiados solo coincidieron en un aspecto fundamental: en ambos se decidió que la lengua nativa sería asignatura obligatoria en los centros de enseñanza no universitaria. Desde el punto de vista de los alumnos, tanto en el País

¹¹ Se trata de un resumen muy esquemático de los capítulos 3 y 4 de mi libro (Mezo 2008). A él remito para las múltiples fuentes bibliográficas, documentales y estadísticas utilizadas.

Vasco como en Irlanda puede hablarse de una política de palo, puesto que no había ayuda ni compensación ninguna por cumplir con la obligación establecida de estudiar la lengua. Desde el punto de vista de los centros la situación fue distinta: en Irlanda se trató también de una política extensiva o de palo, sin ayudas para las escuelas para cumplir esa obligación, mientras que en el País Vasco debe hablarse más bien de una política indemnizatoria, puesto que tanto centros públicos como privados, de diferentes maneras, recibieron ayudas para poder implantar efectivamente la enseñanza del euskera.

Sin embargo, las políticas extensivas o de palo iban a ser en Irlanda la regla, mientras que en Euskadi serían la excepción. Hay una política en particular que es central para la definición del carácter global de las políticas lingüísticas en educación. Se trata de la política adoptada respecto a la lengua utilizada como vehículo de instrucción. Y es una cuestión central por dos razones: primero, porque existe un consenso bastante amplio entre expertos en educación y lingüistas sobre que los rendimientos en el aprendizaje de una lengua aumentan de manera definitiva cuando dicha lengua es utilizada como medio de instrucción; segundo, porque la política adoptada en ese punto condiciona otras muchas decisiones, como las relativas a la formación de nuevos profesores, el reciclaje del profesorado existente o los requisitos para la entrada en la profesión docente.

Pues bien, en esta política decisiva, los gobiernos vasco e irlandés tomaron caminos claramente distintos. Por lo que se refiere a Irlanda, hay que distinguir entre la enseñanza primaria y la secundaria. En la primaria, desde 1922 se estableció que recibirían todas sus clases en irlandés todos los alumnos de las clases o escuelas infantiles (dos primeros años de enseñanza primaria), así como los de los demás cursos en la Gaeltacht (la zona donde aún se hablaba irlandés). En el resto del país solo era obligatorio enseñar en irlandés algunas asignaturas de importancia menor. En 1926 se extendió a todo el país la obligación de enseñar en irlandés, aunque condicionada a que alumnos y profesores pudieran efectivamente seguir las clases, y en 1934 se eliminaron algunas cláusulas que permitían a los maestros adaptar el programa a las condiciones locales, quedando configurada definitivamente una política de palo: universal (obligatoria para todos) y no asistida, ya que ni alumnos ni profesores ni centros recibían ningún tipo de ayuda vinculada al cumplimiento de la obligación de usar la lengua irlandesa como vehículo de instrucción. Por el contrario, para la enseñanza secundaria, el

Departamento de Educación adoptó a partir de 1924 una estrategia de zanahoria: aquellos centros que lo desearan podían enseñar todas o parte de las asignaturas en irlandés, y se beneficiarían por ello de un aumento en las subvenciones públicas, que en el caso máximo rondaría el 15% (la subvención extra se extendería luego a los propios profesores implicados).

En el País Vasco la estrategia fue común para la enseñanza primaria y secundaria, aunque sus perfiles de política de zanahoria tardaron algún tiempo en tomar forma definitiva. En efecto, desde 1979, en la época de la preautonomía, se fue diseñando un sistema de *modelos* lingüísticos: *A*, solo en castellano (con el euskera como asignatura), *B*, tanto en castellano como en euskera, y *D*, solo en euskera (con el castellano como asignatura), pero no estaban claros los criterios con los que se determinaría qué alumnos asistirían a cursos de cada modelo. Solo en 1982-83, la Ley del euskera y un decreto del Departamento de Educación dejaron claramente establecida la libertad de los padres y alumnos para escoger la lengua de instrucción.

Por otra parte, por lo que se refiere a las ayudas, es necesario distinguir entre ikastolas, otros centros privados y colegios públicos. Las ikastolas eran centros educativos caracterizados por la enseñanza en euskera, fundados de forma clandestina y luego tolerados y legalizados durante el franquismo. Muchos vascos, especialmente los nacionalistas, las consideraban merecedoras de un trato especial, debido a las penurias por las que habían pasado durante su etapa clandestina o semi-legal, y a su especial papel en la conservación y difusión del euskera. Por esa razón, ya en 1979 el gobierno central aprobó, a instancias del Consejo General Vasco (CGV), normas que preveían una financiación especial para las ikastolas. Esas y otras normas posteriores sirvieron al Gobierno Vasco para dar a las ikastolas durante muchos años una financiación extraordinaria, bajo distintas fórmulas jurídicas (y a veces con una débil cobertura legal). Según mi cálculo, entre 1982 y 1998 las ikastolas recibieron aproximadamente 73 200 millones de pesetas por encima de los 158 500 millones que les hubieran correspondido si fueran centros privados ordinarios, esto es, un aumento del 46% (en pesetas constantes de 1998).

Los centros privados que introdujeron en sus aulas los modelos B y D también recibieron, con diferentes fórmulas, una financiación adicional, que para el periodo 1986-1998 (el único con datos disponibles) se podría establecer en unos

3972 millones, alrededor de un 5,5% más de lo que recibirían si enseñaran solo en castellano. La diferencia es mucho menor que en el caso de las ikastolas, pero es también un poco engañosa, puesto que la mayor parte de esa diferencia se concentró en los primeros años y en las etapas no obligatorias, incluyendo el preescolar, de forma que las diferencias en esa etapa decisiva, durante varios años, fueron muy importantes.

Finalmente, para los centros públicos, el aspecto asistido de la política no es tan rotundo. Desde el punto de vista de los alumnos, al ser centros gratuitos, no había posibilidad de diferenciar entre los alumnos por vía de coste. Pero sí puede hablarse de política asistida en el sentido de que el Departamento de Educación reconocía el derecho a elegir el modelo de enseñanza y se comprometía, en la escuela pública, a satisfacer ese derecho, es decir, sobre todo, a poner los medios humanos necesarios. Por otra parte, desde el punto de vista de los centros y los profesores, puede considerarse que los programas de reciclaje del profesorado (a los que me refiero más adelante) constituían ayudas indirectas a los profesores y centros para cumplir con las decisiones del departamento respecto a la enseñanza en euskera.

En resumen, para el conjunto del sistema, podemos hablar de una política de zanahoria, en la que los alumnos o las familias tenían derecho a elegir el modelo educativo, y la Administración apoyaba esa elección, con importantes ayudas económicas (a las ikastolas y centros privados), con la garantía de recursos humanos y con un importante apoyo económico al reciclaje del profesorado.

La orientación irlandesa hacia la política de palo y la vasca hacia la política de zanahoria se repetía en relación a la formación de nuevos profesores, los requisitos para ejercer la docencia y el reciclaje del profesorado ya existente. Y esto tiene una lógica: si en Irlanda se esperaba que en un plazo breve se estuviera enseñando en irlandés en todas las escuelas, lo lógico sería exigir que todos los nuevos profesores titulados supieran irlandés y, del mismo modo, requerir conocimientos de irlandés a todos los profesores que se contratase en el futuro. Por el contrario, en el País Vasco, al predominar políticas de zanahoria, más graduales y no universales, era más lógica una aproximación más flexible a la enseñanza del euskera en los centros de formación del profesorado o en la exigencia de conocimientos de euskera al contratar profesores.

De esta forma, en Irlanda, todas las vías de acceso a las escuelas de magisterio tenían como requisito pasar en un momento u otro por exámenes en los que se requería al menos el aprobado, y normalmente la máxima calificación, en Irlandés. En la mayoría de los casos no había ninguna ayuda específica para conseguir ese conocimiento del irlandés, por lo que estamos ante políticas no asistidas. No obstante, hubo una excepción importante, en la que habría que hablar de política de zanahoria: entre un 30 y un 40% de los alumnos admitidos cada año en las escuelas de magisterio lo hacían a través de los colegios preparatorios, centros de enseñanza secundaria donde toda la docencia se hacía en irlandés; creados y sostenidos directamente por el Estado, precisamente con el propósito de preparar candidatos a las escuelas de magisterio con buena formación básica y excelente conocimiento de la lengua; y que seleccionaban a sus alumnos preferentemente entre hablantes nativos o con un alto nivel en irlandés. El tratamiento dado al irlandés en las escuelas de magisterio mismas respondía, de nuevo, al modelo del palo: no solo era el Irlandés asignatura obligatoria, sino que se fue extendiendo su uso como medio de instrucción, de forma que a finales de los años veinte era ya la lengua usada la mayor parte del tiempo en las escuelas (con la excepción de la única escuela protestante), y en 1931 se estableció que para obtener el título de maestro sería necesario obtener el certificado bilingüe, que era el que cualificaba para enseñar en irlandés.

En las escuelas de magisterio del País Vasco el euskera era obligatorio como asignatura, pero sin ningún tipo de estatus especial: no había que acreditar un nivel especialmente alto para entrar en las escuelas, ni tampoco para obtener el título de maestro. Por otra parte, realizar los estudios de magisterio en euskera era voluntario, pero los centros de magisterio recibieron ayudas para «euskaldunizarse», bien en partidas separadas, bien a través de la ayuda global del Gobierno Vasco a la «euskaldunización» de la universidad.

Por lo que se refiere a las condiciones para ejercer la docencia, en Irlanda se establecieron exigencias para la contratación de maestros diferenciadas según la zona del país, el nivel de enseñanza, el tipo de puesto y, luego, también por la edad de los contratados. Dentro de esa diversidad, en todos los casos se exigía algún conocimiento de irlandés, que se fue ampliando, de manera que hacia 1930 prácticamente a todo nuevo maestro se le exigía al menos el certificado ordinario (que capacitaba para enseñar la asignatura de irlandés), y en las zonas

de habla irlandesa y en algún otro caso, era necesario el certificado bilingüe (que habilitaba para enseñar en irlandés). Era de nuevo una política de palo, porque no había ayudas para el aprendizaje del irlandés para los que no lo conocían previamente.

En el País Vasco, en cambio, la política era selectiva, puesto que, con algunos matices y modificaciones, solo se exigía una titulación en lengua vasca a quien fuera a enseñar euskera o en euskera, de forma que durante muchos años siguieron contratándose maestros y profesores sin ningún conocimiento de la lengua vasca. En 1993 comenzó a exigirse el llamado «perfil lingüístico 1» (conocimiento de la lengua suficiente para su uso como lengua de relación con los alumnos) a todos los profesores nuevos de la enseñanza pública, pero no a los de la privada, ni a los que ya estuvieran ejerciendo en el sector público, incluso como interinos, para los que se estableció un sistema de plazos que eximía al menos hasta el año 2003 a la mayoría de los profesores en los modelos A. Sería entonces esta una política diferencial (selectiva y no asistida), aunque en realidad muchos de los candidatos a maestros sí que recibieron ayudas, al beneficiarse de los programas generales de ayuda al aprendizaje del euskera por adultos.

Un último aspecto relacionado con los docentes, e íntimamente conectado con el anterior, es la cuestión del reciclaje de los maestros y profesores. Aquí Irlanda y el País Vasco difirieron más que por el tipo de política por la cantidad de recursos dedicados a ella y la continuidad en la misma. Efectivamente, en ambos casos hubo políticas asistidas para facilitar que los profesores y maestros que ya estaban ejerciendo adquirieran o mejoraran sus conocimientos de irlandés y euskera. En el primer caso se celebraron cursos de verano obligatorios y gratuitos para todos los maestros de primaria que no supieran ya irlandés ni fuesen mayores de 45 años (entre 1922 y 1925), con suspensión de las clases y ayudas para transporte y alojamiento. De 1926 a 1928 se mantuvieron los cursos gratuitos, con carácter ya voluntario, manteniendo las ayudas económicas y algunos días de vacaciones extras. Desde 1929 el departamento dejó de organizar cursos, pero siguió dando algunos días de permiso y ciertas subvenciones a los maestros que asistieran a cursos de verano. El departamento subvencionó también cursos para profesores de secundaria, siempre voluntarios, hasta 1929, y de nuevo desde 1936, para estancias de refuerzo en la Gaeltacht. El carácter

dominante es por tanto el de políticas de zanahoria, puesto que se trató la mayor parte del tiempo de políticas voluntarias y asistidas.

Igualmente fueron intensivas las políticas seguidas en el País Vasco, pero el contraste con aquel caso es importante por lo que se refiere a las dimensiones del esfuerzo. En efecto, el programa de reciclaje del profesorado fue muy ambicioso, con posibilidades de asistir a clases de euskera gratuitamente no solo en verano, sino también durante el curso, fuera del horario lectivo, y sobre todo, lo que establece una diferencia más clara con el caso irlandés, durante el horario lectivo, para lo cual los profesores eran «liberados» de sus tareas docentes, percibiendo su sueldo íntegro, y sustituidos a cargo del departamento (con limitaciones en el caso de la enseñanza privada). Varios cientos de profesores asistían cada año a este último tipo de cursos, lo que, añadido a los miles de asistentes a cursos fuera del horario lectivo, significó un importante gasto gubernamental en esta área, que se multiplicó por más de diez en términos reales entre 1981 y 1998.

Para recapitular, he colocado en la tabla 2 mi caracterización de las principales políticas en relación al uso de la lengua en la educación. En el caso irlandés predominaron las políticas de palo: la enseñanza del irlandés como asignatura, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, tanto desde el punto de vista de los alumnos como desde el de los profesores; el uso del irlandés como medio de instrucción en la enseñanza infantil y primaria; el irlandés como requisito de acceso a las escuelas de magisterio (con la excepción de los colegios preparatorios); la enseñanza del Irlandés como asignatura, y su uso como medio de instrucción, en dichas escuelas de magisterio; el requisito del irlandés para acceder al título de maestro; la exigencia de algún conocimiento de irlandés para cualquier puesto docente. Las políticas de zanahoria fueron excepcionales por su número y por las personas afectadas: la enseñanza en irlandés en los centros secundarios (entonces todavía solo una minoría llegaba a ese nivel de enseñanza); los colegios preparatorios, que aportaban menos de la mitad de los alumnos de las escuelas de magisterio; los cursos de reciclaje de profesorado, que el departamento organizó y pagó durante los veranos (y otros programas de importancia menor).

- Tabla 2. Resumen del carácter de las principales políticas y programas de la política lingüística en educación en Irlanda y el País Vasco

Programa o política	Irlanda	País Vasco
Como asignatura en primaria	Extensiva	Indemnizatoria
Como asignatura en secundaria	Extensiva	Indemnizatoria
Como medio en infantil	Extensiva	Intensiva
Como medio en primaria	Extensiva	Intensiva
Como medio en secundaria	Intensiva	Intensiva
Acceso escuelas magisterio	Intensiva (preparatory colleges) / Extensiva (resto)	Intensiva
Escuelas magisterio y título maestro	Extensiva	Intensiva
Requisitos ejercer docencia en primaria	Diferencial → Extensiva	Diferencial
Requisitos ejercer docencia en secundaria	Diferencial	Diferencial
Reciclaje profesorado	Intensiva (hasta 1928-1929) / Permisiva (resto)	Intensiva

Fuente: elaboración propia

En el caso vasco, las políticas más importantes fueron políticas de zanahoria. Desde luego lo fue la política más relevante, referida al medio de instrucción en la enseñanza primaria y secundaria, a la que se unieron varias otras políticas, como la muy importante política de reciclaje de profesorado y la referida a la lengua de instrucción en las escuelas de profesorado. Menos comunes fueron las políticas de otros modelos: indemnizatorias (universales pero asistidas), como la política sobre la enseñanza del euskera como asignatura, en la enseñanza primaria y secundaria y en las escuelas de magisterio; o diferenciales (selectivas y no asistidas), como las referidas a los requisitos exigidos para ejercer la docencia. Las políticas puramente de palo, es decir, con obligaciones universales y sin ningún tipo de ayudas, brillan por su ausencia.

5. LOS PARADÓJICOS RESULTADOS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Irlanda y el País Vasco siguieron, por tanto, estrategias básicamente diferentes en su intento de utilizar el sistema educativo para recuperar la lengua nativa. Y esas estrategias produjeron también resultados diferentes, pero contrarios a lo que el espectador no avisado podría intuitivamente esperar.

El contraste más claro se observa en la política relativa a la lengua de instrucción en la enseñanza preescolar y primaria. Según mis cálculos, comparando en los dos casos los niños que iban a la escuela entre los 4 y los 13 años de edad, en Irlanda, 17 años después de poner en marcha las políticas (curso 38/39), todavía el 65% de los niños estudiaba solo en inglés, y los que estudiaban solo en irlandés eran el 21%. En el País Vasco, pasado un lapso similar de tiempo (curso 97/98), los que estudiaban solo en castellano eran el 31%, y los que estudiaban solo en euskera constituían el 42%. Este gran contraste se acentúa porque sabemos que en Irlanda nunca se avanzó mucho más allá, mientras que en el País Vasco sabemos que el proceso ha continuado, de forma que en el curso 2009/10, entre los 3 y los 16 años, los que estudiaban solo en castellano eran el 9%, y los que lo hacían solo en euskera eran el 63%¹².

Es muy notable, en cambio, que en la enseñanza secundaria, donde tanto el País Vasco como Irlanda siguieron estrategias de zanahoria, la ventaja en la ejecución corresponde al caso irlandés. Así, entre 1925-26 y 1938-39 el porcentaje de alumnos en escuelas donde se enseñaba al menos parte de las asignaturas en irlandés pasó del 18 al 65% (si se excluyen las escuelas donde el uso era más marginal, el salto sería del 8 al 42%). En cambio, en el País Vasco entre 1982-83 y 1997-98, se pasó del 9 al 40% de alumnos en las categorías equivalentes (y aún hoy, en el bachillerato, el porcentaje es del 54%).

Tanto si se compara la etapa de enseñanza primaria en los dos países, como si se compara entre enseñanza primaria y secundaria en Irlanda, los casos estudiados apuntan en la misma dirección: la enseñanza en lengua nativa se extendió mucho más cuando se utilizó una política intensiva o de zanahoria que cuando la política fue extensiva, o de palo. Contra lo que podría pensarse intuiti-

¹² Según datos provisionales del Gobierno Vasco de noviembre de 2009 disponibles en www.eustat.es

tivamente, la estrategia más exitosa para favorecer la recuperación de una lengua a través del sistema educativo no fue intentar implantarla de manera obligatoria como medio de instrucción en todos sus niveles, sino introducirla progresivamente siguiendo la voluntad libre, pero incentivada, de los padres.

Se trata de una averiguación menos sorpresiva si se tiene en cuenta la explicación de la primera sección sobre cómo la recuperación de una lengua es un problema de acción colectiva de los llamados «masa crítica», en el que puede producirse un cambio radical de tendencia influyendo solamente sobre la voluntad y las acciones de una pequeña minoría. Allí también se explicó que ni todas las políticas intensivas han de tener éxito ni todas las políticas extensivas han de fracasar. De hecho, en el caso de Irlanda, una política extensiva respecto a la enseñanza de la lengua como asignatura consiguió en muy pocos años un nivel de ejecución altísimo. Por tanto, cuando se cuenta con los recursos necesarios para el objetivo que se desea conseguir, una política extensiva puede ser perfectamente eficiente.

Sin embargo, ni el País Vasco ni Irlanda contaban con los medios suficientes para implantar, de manera inmediata, la enseñanza en lengua nativa en todo el sistema educativo. Es en una situación de ese tipo cuando la diferencia entre políticas extensivas e intensivas, políticas de palo y de zanahoria, puede ser más crucial. Una estrategia de palo, como la seguida en Irlanda, produjo resultados magros porque los recursos se dispersaron, los profesores que se iban capacitando para enseñar en irlandés no eran agrupados en las mismas escuelas ni en los territorios donde más hablantes había; de esa forma, casi diez años después de ponerse en marcha la política, en 1931, solo el 41% de las escuelas pertenecientes a la Fíor-Ghaeltacht (la zona con al menos un 80% de hablantes de irlandés, según el censo) hacían todo su trabajo en irlandés, y aún en 1939 solo había llegado aproximadamente hasta el 70%. Mientras tanto, en el resto del país, la proporción de escuelas que usaban el irlandés como medio de instrucción era prácticamente igual entre las zonas parcialmente hablantes de irlandés y las zonas angloparlantes. La política extensiva, por tanto, en su deficiente ejecución, estaba dando, por así decirlo, más irlandés del que quisieran a algunos alumnos, y menos del que querrían y podrían aprovechar, a otros (los de las zonas donde aún se hablaba). Los recursos humanos se dispersaban, de manera que, en una misma escuela, la lengua de instrucción cambiaba de un curso para otro, según

el profesor estuviera o no capacitado; maestros plenamente capacitados no enseñaban en irlandés, al saber que sus alumnos no lo habían usado en años anteriores, o no lo harían al año siguiente; en otros casos, los maestros intentaban ir más allá de lo que sería razonable, dando clase en irlandés para cumplir con el programa sin que realmente ni ellos ni sus alumnos estuvieran capacitados para hacerlo. Todo ello refleja una considerable falta de planificación, pero es importante observar que esa carencia está de algún modo implícita en una política extensiva, que por definición, al ser universal, tiende a no reconocer diferencias territoriales y a no aceptar el cumplimiento de sus objetivos por etapas. El resultado de todo ello fue en el caso irlandés que casi todos los alumnos aprendían algo de irlandés, pero muy pocos aprendían mucho, se convertían en bilingües o aprendían a leer y escribir correctamente (para el caso de los hablantes nativos) a través del sistema de enseñanza. En muchas escuelas se enseñaban algunas asignaturas en irlandés, pero las que utilizaban esa lengua como único medio de instrucción eran pocas y difíciles de identificar, por lo que sus posibles éxitos en la transmisión de la lengua quedaban diluidos en el proceso general de incorporación de la misma al sistema de enseñanza. La percepción más frecuente entre los padres (e incluso entre muchos profesores) era, en cambio, la de un proceso desordenado de introducción del irlandés como medio de instrucción, muchas veces con niños que realmente no lo entendían, en perjuicio del conocimiento del inglés y del nivel educativo general de los alumnos. Es comprensible que, en esas circunstancias, las experiencias positivas de unas pocas escuelas pasaran desapercibidas y no dieran lugar a un fenómeno de imitación.

En el País Vasco, en cambio, la política intensiva, al utilizar los recursos (especialmente humanos) de acuerdo con la demanda de enseñanza en euskera, permitió garantizar que, allí donde esa demanda era alta, hubiera recursos para que toda la educación se realizara en euskera, mientras que, donde la demanda era baja o inexistente, se mantenía el sistema tradicional de enseñanza en castellano (con la lengua vasca como asignatura). El resultado fue no solo que más alumnos estudiaran en euskera, sino que además estos estaban agrupados geográficamente en las zonas donde de antemano la presencia del euskera era más fuerte, haciendo con ello más probable que los hablantes «producidos» o alfabetizados por el sistema educativo usen la lengua fuera de él y se conviertan en hablantes habituales en su vida adulta. Por otra parte, al establecer un sistema

de modelos, la percepción sobre en qué lengua se realizaba la enseñanza en cada centro era clara (especialmente en el caso de las ikastolas, pero también en el caso de los colegios privados y públicos que iban ofreciendo enseñanza en euskera). De esta manera, la percepción en principio de las ikastolas, y luego de otros centros con modelos en euskera, como éxitos (en el sentido de transmitir un alto conocimiento de la lengua, sin implicar ni un desconocimiento del castellano, ni un descenso del nivel educativo), atrajo más alumnos a esos centros, lo cual a su vez reforzaba su atractivo.

Se produjo, así, un constante crecimiento de la demanda de enseñanza total o parcialmente en euskera, que comenzó por los niveles más bajos y las zonas más vascoparlantes, y que se fue expandiendo gradualmente a los niveles superiores (a medida que los alumnos iban avanzando, mantenían el modelo educativo) y las zonas castellanoparlantes, y al tiempo se iba formando al profesorado, que podía atender la creciente necesidad de docencia en euskera. Todo ello hizo que al cabo de un tiempo se hubiera alcanzado ya claramente una masa crítica de profesores capacitados y padres deseosos de que la enseñanza sea al menos parcialmente en euskera, de modo que, cuando las ayudas e incentivos se han ido reduciendo, el proceso de cambio tiene ya una inercia probablemente imparable, y parece un hecho prácticamente seguro que en las próximas décadas el euskera será el medio de enseñanza predominante en el sistema educativo vasco.

BIBLIOGRAFÍA

- AGNEW, John A. (1981): «Language Shift and the Politics of Language: The Case of the Celtic Languages of the British Isles», *Language Problems and Language Planning*, 5, pp. 1-10.
- COOPER, Robert Leon (1989): *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE SWAAN, Abram (1989): *In Care of the State. Health Care, Education and Welfare in Europe and the USA in the Modern Era*. Cambridge: Polity Press.
- FERGUSON, Charles A. (1959): «Diglossia», *Word*, 15, pp. 325-340.
- HINDLEY, Reg (1990): *The Death of the Irish Language*. London: Routledge.
- INTXAUSTI, Joseba (1990): *Euskara, euskaldunon hizkuntza*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco- Secretaría de Política Lingüística.
- JARDÓN, Manuel (1993): *La normalización lingüística, una anormalidad democrática*. Madrid: Siglo XXI.
- LAITIN, David D. (1988): «Language Games», *Comparative Politics*, vol. 20, 3 (abril), pp. 289-303.
- (1992): *Language Repertoires and State Construction in Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1993): «The Game Theory of Language Regimes», *International Political Science Review*, vol. 14, 3 (xullo), pp. 227-329.
- Carlota SOLÉ y Stathis N. KALYVAS (1994): «Language and the Construction of States: The Case of Catalonia in Spain», *Politics and Society*, 22, 1 (marzo), pp. 5-29.
- LAPONCE, Jean A. (1987): *Languages and their Territories*. Toronto: University of Toronto Press.
- LINZ, Juan (1974): «Politics in a multilingual society with a dominant world language», en *Les Etats Multilingues. Problèmes et solutions/ Multilingual Political Systems. Problems and Solutions*, Jean Guy Savard y Richard Vegneault (eds.). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- LYONS, Francis Stewart Leland (1979): *Culture and Anarchy in Ireland (1890-1939)*. Oxford: Clarendon Press.
- MARÍ-KLOSE, Pau (2000): *Elección racional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MEZO, Josu (2008): *El palo y la zanahoria. Política lingüística y educación en Irlanda (1922-1939) y el País Vasco (1980-1998)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- MICHELENA, Luis *et al.* (1978): *El libro blanco del euskera*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- NÚÑEZ, Luis C. (1977): *Opresión y defensa del euskera*. San Sebastián: Txertoa.
- Ó BAOILL, Donall P. (1988): «Language Planning in Ireland: The Standardization of Irish», *International Journal of the Sociology of Language*, 70, pp. 109-126.
- Ó CUÍV, Brian (ed.) (1969): *A View of the Irish Language*. Dublin: Government Stationery Office.
- SÁNCHEZ-CUENCA, Ignacio (2004): *Teoría de juegos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SAVARD, Jean-Guy and Richard VIGNEAULT (eds.) (1975): *Les Etats Multilingues. Problèmes et solutions / Multilingual Political Systems. Problems and Solutions*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- SHELLING, Thomas C. (1978): *Micromotives and Macrobehavior*. New York: W. W. Norton & Company.
- STEPHENS, Meic (1976): «Ireland-The Gaels», en *Linguistic Minorities in Western Europe*. Llandysul: Gomer, pp. 441-477.
- TEJERINA MONTAÑA, Benjamín (1992): *Nacionalismo y lengua. Los procesos de cambio lingüístico en el País Vasco*. Madrid: CIS.
- WALL, Maureen (1969): «The Decline of the Irish Language», *A View of the Irish Language*, en Brian Ó Cuív (ed.). Dublin: Government Stationery Office.
- WEBER, Eugen (1976): *Peasants into Frenchmen*. Stanford: Stanford University Press.

**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 conflictividade 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 exercitar 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 prefire, 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 reducionistas 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 descoído 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 Ferreras (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 revalorice 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 envolvidos 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 sociolingüísticos 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 sociolingüística 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 hipercentral, el inglés, gravitan una decena de lenguas supercentrales [...] cuyos habitantes, cuando son bilingües, tienen tendencia a utilizar, bien la lengua hipercentral, 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 cimienta 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/icoquio9.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 acríctico 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 arriesgado 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 desaxentada, 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, dérvase 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 garantizará 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 demagoxia 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.

DISCUSIÓN

Valentina Formoso Gosende

IES Félix Muriel de Rianxo

Despois de ler e analizar con calma o interesante relatorio do profesor Bieito Silva Valdivia (BSV), direi antes de nada que concordo, de maneira global, coas teses expostas. Comparto a análise que o profesor Silva realizou sobre o modelo de educación bilingüe desenvolvido ata agora, polo que vou aproveitar a oportunidade que se me brinda neste retruque para reflexionar e/ou puntualizar algunha cuestión arredor do modelo de educación plurilingüe que el presenta.

Nun primeiro momento, voume parar sobre algunhas das premisas e obxectivos que estableceu para este modelo de educación plurilingüe e, a continuación, deixarei algunha puntualización sobre o devandito modelo partindo da miña experiencia como profesora no ensino secundario, e desde o coñecemento, menos directo, do ensino infantil e primario.

1. REFLEXIÓN SOBRE PREMISAS E OBXECTIVOS

Antes de nada quero manifestar que a clave en que lin o modelo plurilingüe proposto foi a dun modelo elaborado para unha lingua minorizada como é a nosa. Dito isto, debo sinalar que considero a premisa que no texto de BSV aparece como *f)* «A construción do plurilingüismo está condicionado polo poder das linguas» básica e fundamental, xunto con outra que eu situaría nun chanzo diferente, porque é unha peza clave nun debate que nalgún momento haberá que dar. Trátase da premisa *e)*, que fala de «Diferenciar o papel colectivo das diferentes linguas» partindo dun debate sen demagogias, nin aproveitamento partidario... para acadar unha postura común. Para min esta cuestión é clave e creo que os que buscamos que o galego acade a súa normalidade deberíamos pensar seriamente nisto e comezar a buscar a forma de artellalo. Deberíamos asumir ese compromiso e logo trasladarlle a mensaxe á sociedade porque, no caso contrario, é imposible que se poidan desenvolver os obxectivos propostos, xa que o resto das premisas non se van

dar. A nosa comunidade toda non está preparada para que se lle pregunte que papel quere para as linguas neste momento. Ademais —coas representacións que existen na sociedade sobre o galego e o castelán—, vai seguir cedendo, ante a presión dos grupos que non queren que se asegure na escola a instalación de forma primaria no código menos favorecido (premisa f). Daquela, a premisa d) pode pasar a interpretarse de forma moi perigosa, se se asume que para o galego abonda unha competencia pasiva como a comprensión escrita, posto que a oral xa a estamos vendo perigar nos máis novos.

Todo isto está relacionado cos obxectivos actitudinais que BSV describe para o modelo, aqueles que buscan construír unha cidadanía identificada co país, con compromiso co galego como lingua propia. Estes obxectivos, se non poden ser previos, deben ser paralelos á posta en práctica dun modelo educativo, que se encargará de asentelos.

E isto xa o enlace con outra reflexión en que nos debemos parar canto antes. Trátase das denominadas por Calvet como políticas lingüísticas «in vitro», aquelas que non teñen en conta a sociedade á que van dirixidas, correndo o perigo de nunca converterse en políticas «in vivo». Isto é o que nos pode pasar aos implicados coa normalización do galego se non pensamos, reflexionamos, debatemos... sobre:

- A realización dunha *planificación lingüística global*, onde estea encadrada a planificación lingüística escolar. Certamente, como xa dixo BSV, a planificación lingüística non é só planificación lingüística escolar, polo que, sen menoscar a importancia que ten a escola para a transformación social, deberíamos —os interesados na normalización do galego— xuntar esforzos para estruturar e desenvolver unha planificación lingüística global, sobre todo tendo en conta a nula disposición que ten de cara a este tema a Administración, ente indicado para levala adiante.

- *A mudanza de representacións sociais* cara á lingua e a elaboración dun imaxinario colectivo en positivo. Debemos dedicar moitos esforzos a mudar a imaxe social do galego, porque —no caso contrario— un modelo coma este pode volverse contra nós. Tal e como están as cousas, calquera modelo de educación que pensemos no que o galego reciba o *plus* que necesita para saír da súa situación, non nolo deixan saír adiante. Este é un aspecto co que teño fixación porque se non nos concentramos na masa crítica e non centramos os esforzos en mudar as

representacións sociais que existen entre os galegos cara á súa lingua, que son maioritariamente negativas, malamente imos avanzar con ningún modelo de ensino que busque protexer o galego.

2. LEVAR A TEORÍA Á PRÁCTICA

O problema básico que eu lle vexo aos instrumentos, tanto pedagóxicos coma de organización escolar, que presenta este modelo exposto por BSV é a súa posta en práctica no sistema educativo galego actual.

No tocante aos instrumentos pedagóxicos, concordo, xa por simple obviedade, cos 3 puntos que presenta o profesor Silva. O primeiro deles, «o enfoque comunicativo que deben ter as aulas», é imprescindible, igual ca os outros dous: o terceiro, «a colaboración e coordinación entre os departamentos de linguas», que, desde o meu punto de vista, é prioritario para conseguir o que el presenta en segundo lugar: «o plurilingüismo non debe ser a suma de varios monolingüismos». Mais, no meu labor de retrucante, quería deixar constancia da dificultade que existe para que isto, tal e como funciona na actualidade o noso sistema educativo, se poida poñer en práctica.

1. O enfoque comunicativo non é o único cambio metodolóxico que ten que asumir todo o profesorado, senón que o de lingua galega ten que asimilar que está traballando desde unha lingua ameazada, non desde unha lingua normalizada, e non valen nin os mesmos materiais (traducidos) nin a mesma metodoloxía.

Dito isto, que problemas temos para que se instale este enfoque? Pois os que van desde a desmotivación e desinterese do propio profesorado ata a escaseza de recursos dos centros, dado que —a nivel xeral— non están dotados de aulas de idiomas nin sequera de medios audiovisuais suficientes.

2. A colaboración e coordinación interdepartamental é tan conveniente como difícil de poñer en práctica, mesmo naqueles centros onde coincidan membros do profesorado que estean a favor desta premisa. Se algúns membros dun departamento non están interesados en coordinarse cos restantes departamentos de linguas xa é difícil que funcione pois non van aceptar unha progra-

mación que marque estas pautas. A coordinación e colaboración pasa por unha unificación da terminoloxía —entre outras cousas— que empregar á hora de impartir aulas. Isto choca, en moitas ocasións, coa que empregan os libros de texto das diferentes áreas, e moito profesorado non quere prescindir do manual, nin estalo revisando, modificando ou completando.

Ademais, a frecuente mobilidade do profesorado fai que o acordado un ano co cadro de persoal pode non ser respectado ao ano seguinte.

A solución a esta situación é imposible que a busque e que a execute —de forma xeral— o profesorado nos centros. Só se me ocorre que desde a Administración se artelle unha fórmula que aposte pola coordinación pedagóxica dos diferentes departamentos de linguas. No caso contrario, todo queda nunha teoría que, estando ben como filosofía de base, choca irremediamente coa práctica real. O resultado é o mesmo ca o de moitas outras teorías destinadas a se executaren nos centros de ensino, pero que son imposibles de desenvolver se non se producen cambios significativos no sistema. Estou pensando, por exemplo, na utopía de pretender atender á diversidade en aulas masificadas e sen profesorado de apoio.

Os e as profesoras debemos dar pasos para mellorar o sistema educativo, pero a Administración ten que, por un lado, deseñar os obxectivos tendo presente a realidade das aulas e, polo outro, implicarse a fondo na mudanza do sistema.

En canto á *organización escolar*, concordo cos piares establecidos no modelo, pero gustaríame incidir en que vexo complicado de delimitar aquel que o profesor BSV denominou «castelán como instrumento do currículo» empregado para asentar usos que non estean garantidos pola súa presenza social. O perigo principal que lle vexo é que esa necesidade de «máis castelán» se basee en percepcións sen base —na maioría dos casos— sociolingüística, pero si prexuzosa. Nos últimos tempos, escoitouse ao propio secretario xeral de Política Lingüística dicir que existen diferentes percepcións do que é a competencia lingüística. Isto ten unha base certa: realmente existen estas diferentes percepcións porque se trata como algo subxectivo, cando a competencia hai que medila de xeito obxectivo. Hai profesorado de redutos galegofonos, que coñezo á perfección, que afirma que o seu alumnado non sabe castelán, baseándose no único feito de que están instalados no galego como lingua de comunicación habitual

e non falan en castelán cos seus iguais, mesmo ás veces non converxen co profesorado que llelo fala nos corredores. É esta unha conclusión perigosa nacida dos prexuízos cara ao galego e difundida, interesadamente, por quen non quere dar a coñecer os resultados obxectivos da verdadeira competencia en castelán deste alumnado.

Xa no que respecta á planificación lingüística escolar, situada no eixe do debate social, seguramente porque é un tema en que todo o mundo se sente con capacidade para poder opinar e porque toca directa ou indirectamente a moitísima poboación (pais, profesorado, familias de todos...), vou deixar unhas notas en relación a ambas as dúas vertentes da planificación que describe BSV, a que lle afecta á Administración e mais a que lles afecta aos centros.

En canto á primeira, antes de que se poña en marcha o novo decreto, partindo do aínda vixente D. 124/2007, nomeado de xeito intereseiro como «Decreto de inmersión», concordo con BSV en que existe un problema gravísimo na etapa da educación infantil, sendo unha das eiras máis grandes. Con todo, non todo o problema está centrado aí neste momento, pois penso que cómpre ter presente dúas crúas realidades:

- Unha referida á dificultade actual para a extensión dos usos en contextos castelanfalantes onde a escola é incapaz soa de resolver o problema. Mesmo o alumnado de infantil que está nas chamadas «liñas de galego» (proxectos de inmersión en galego para contextos urbanos, xa en vías de desaparición), en moitos casos só consegue aproximarse á lingua galega, pero non desenvolverse nela, nin sequera nas aulas, pois é enorme a presión social que existe por parte do castelán. Vivimos a triste situación de que os nenos e nenas de Galicia senten a lingua propia tan estranxeira coma o inglés, de feito chegan a dicir nesta lingua os números, cando se lles pide que o fagan en galego. A nota que quero deixar é referida á importancia da escola á hora de acadar as competencias nas linguas, pero a incapacidade por si soa de crear, ou recuperar, falantes de galego.

- Outra referida a actitudes, onde destaco os prexuízos do alumnado adolescente de ámbitos galegofalantes que se avergonzan da súa lingua e —ademais de pensaren que non saben galego— converxen cara ao castelán tan pronto teñen ocasión... Eu teño unha fixación desde hai anos con esta materia prima que pouco se coida e sobre a que se pode actuar desde as aulas, sempre que non se caia no adoutramento.

No tocante á vertente da planificación que lles afecta aos centros, hai que ter en conta que a elaboración dos Proxectos Lingüísticos de Centro (PLC), que deberían ser os auténticos motores da normalización do galego nos colexios e institutos. Ata o momento traducíronse, nunha maioría dos casos, nun trámite burocrático, xa que non se tomou en serio esta planificación lingüística, debido a que a Administración tampouco o fixo. Ata o de agora todo se resolveu desde a desmotivación dos encargados da elaboración dos documentos e do desinterese do resto.

O novo decreto converte os PLC en documentos en que temos que participar os responsables dos Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística (ENDL) e deixar marcado que compañeiros e compañeiras deben pasar a dar as súas aulas en castelán aínda que non queiran. Uns PLC serios e que busquen contribuir á normalización da lingua propia só se poden conseguir se a Administración aposta por isto. Tristemente, non é o caso.

DISCUSIÓN

Miguel Pérez Pereira

Universidade de Santiago de Compostela

Bieito Silva fai nos unha presentación clara do modelo de educación bilingüe en Galicia e salienta os seus trazos máis característicos que perduraron ao longo do tempo. En primeiro lugar, o obxectivo: garantir a competencia bilingüe da poboación, e despois unha serie de trazos identificadores: a) a integración lingüística escolar, b) a primeira ensinanza na L1, c) o uso vehicular das linguas oficiais no currículo, e d) o papel complementario que desempeñan na planificación lingüística os centros. Ao meu modo de ver, falta outro trazo identificador do modelo: o repartimento máis ou menos equilibrado do uso do galego e do castelán despois da educación infantil e ata a fin do bacharelato. Precisamente, todos eses trazos, que son comúns ao decreto de 1995 e ao de 2007, caracterizan o modelo que internacionalmente se chama bilingüismo de mantemento, de excelentes resultados en múltiples lugares, en particular cos falantes da lingua minoritaria. Repito estes puntos non para ser reiterativo ou para aburrir, senón porque considero que son importantes á hora de analizar calquera proposta que se faga no futuro. Precisamente porque eses trazos sinalan un certo consenso social fraguado ao longo da historia recente.

Sinala tamén Bieito Silva no apartado dos resultados algo que xa é ben sabido: a escasa preocupación dos responsables educativos por avaliar os resultados do modelo, a diferenza do ocorrido en Cataluña, onde os primeiros estudos de avaliación da competencia dos alumnos datan xa de 1983 (Alsina *et al.*, 1983).

Na segunda parte da súa intervención Bieito presenta as premisas e obxectivos do modelo plurilingüe que propón, en primeiro lugar, e despois os instrumentos escolares para conseguir eses obxectivos. Bieito quere asociar a competencia plurilingüe á adopción dunha perspectiva intercultural. Querería simplemente comentar que aínda que é desexable que a competencia plurilingüe leve a unha perspectiva aberta desde o punto de vista cultural, iso non é necesariamente así. Os motivos polos que unha persoa é multilingüe poden ser mesmo absolutamente utilitaristas. A pluralidade de linguas non fornece unha

mentalidade plural e aberta respecto doutras culturas, do mesmo xeito que unha lingua non nos achega unha maneira de pensar, á diferenza do que sostían as posicións extremas do relativismo e determinismo lingüístico (Whorf, 1972). Aínda que é certo que as linguas facilitan certa maneira de conceptualizar a realidade en certos ámbitos (Slobin, 2003), individuos que comparten unha mesma lingua poden ter concepcións e maneiras de analizar a realidade marcadamente diferentes. Logo, iso que Silva chama competencias sobre o «saber ser» paréceme algo metafísico.

Tampouco entendo moi ben a diferenza que realiza entre competencia plurilingüe e comportamento plurilingüe. Lémbreme a min esa diferenciación a clásica distinción entre competencia e actuación que vén xa do primeiro Chomsky. Desa diferenciación pasa a concluír que unha sociedade poida ter como obxectivo o plurilingüismo, pero iso non significa apostar por un comportamento plurilingüe dos cidadáns. Desde unha perspectiva comunicativa e pragmática, ou do que é o procesamento psicolingüístico da linguaxe, é difícil aceptar esa diferenciación. Non pode existir competencia lingüística sen comportamento e procesamento mental, que se inclúe neste tamén a comprensión.

No que atinxe á posibilidade que expón de multilingüismo como intercambio comunicativo entre persoas que falan cadansúa lingua, semella que iso é posible entre linguas próximas, por exemplo as romances, pero é de difícil realización entre linguas distantes. Non cabe imaxinar que un árabe e un inglés, por exemplo, poidan entenderse falando cada un a súa lingua. Na miña opinión, estamos condenados a adoptar nas relacións internacionais unha lingua franca, que hoxe é o inglés, por moito que non nos guste. De aí a relevancia do seu ensino nas escolas.

Está claro que a competencia bilingüe ou multilingüe non é igual para todas as linguas, e ao longo da nosa vida acadamos distintos niveis de dominio das linguas que falamos e comprendemos. Iso depende de moitos factores relacionados co grao e tipo de exposición ás linguas, desde que idade, etc. Pero tampouco podemos responsabilizar a escola do que un individuo chegue a ser capaz. O que si debe tratar de garantir a escola en relación á lingua estranxeira (inglés) é un certo nivel de dominio (competencia funcional básica) que posibilite posteriores avances.

A proposta de plurilingüismo que fai Bieito é esencialmente semellante ao modelo existente en Cataluña: uso do galego como lingua vehicular, e do castelán e do inglés como linguas (materias). A dúbida que eu teño é se ese é un modelo realizable no noso país. Tratarei de discutilo deseguido, baixo o prisma de que non hai modelos mellores ou peores, senón máis ou menos axeitados a unha sociedade determinada.

Desde o meu punto de vista, o tema das linguas no sistema educativo hai que enmarcalo no seu contexto histórico e social. Sábese que as políticas lingüísticas, tamén no ensino, xorden como consecuencia da actuación de axentes sociais e das ideas preponderantes na sociedade. As políticas lingüísticas dos anos 80 en Cataluña, Euskadi e Galicia foron promovidas polos movementos sociais que resultaron na caída da ditadura franquista e na nova organización do estado democrático. A reivindicación do uso das linguas minoritarias a nivel oficial e da súa introdución no sistema educativo foi unha arela longamente perseguida por aqueles que vivimos a exclusión das linguas minoritarias de todo uso oficial durante o franquismo e, mesmo, a súa persecución. Ese forte pulo social deu lugar a un avance histórico no recoñecemento e status das linguas minoritarias. Nunca na Galicia contemporánea chegamos a logros semellantes.

Desde ese momento histórico pasou unha xeración e, polo que parece, as circunstancias sociais mudaron. Os movementos en defensa dunha meirande presenza do español en detrimento do galego tomaron forza nos últimos anos baixo diferentes facianas: a liberdade de elección dos pais, o ensino plurilingüe, etc.

En todo este proceso de certa perda do pulo do galego na sociedade, a cousa non é allea a nós mesmos. É certo que os procesos sociais son moi complexos e hai moitos factores que actúan na súa determinación. Non obstante, creo que a análise que realiza Bieito dos factores que inciden na polémica actual sobre a lingua descarga moita responsabilidade en factores externos: a estratexia política estatal, a globalización ou a omnipresente «lingua dominante». A onde quero ir é a algo que conecta co que trata Bieito na súa intervención: o método de ensino das linguas, tan afastado de enfoques comunicativos; a descoordinación entre os departamentos relacionados co ensino das linguas (galego, inglés, castelán); e, eu diría tamén, o afán de distintividade e as actitudes dalgúns profesores, que non redundan precisamente en crear afección cara ás linguas nos estudantes. É evidente o fracaso de todo o sistema educativo no que atinxe á aprendizaxe de

linguas estranxeiras. Despois de 10 anos de estudo, o nivel de competencia no inglés é francamente mellorable, por dicilo cun eufemismo. Pero o ensino das outras linguas do sistema educativo, do galego, en primeiro lugar, e do español, en segundo lugar, non saen moito mellor paradas. Hai un número moi elevado de alumnos que aborrecen as linguas, en xeral, despois de estudar ano tras ano cousas que para eles carecen de sentido, arredadas da súa vida e afastadas das necesidades comunicativas que precisan ter.

O certo é que, no marco do ensino das linguas, o ensino do galego perdeu pulo e vigor. O problema é que, como consecuencia dunha serie de factores, entre os cales está tamén a responsabilidade dos propios galegos (e dos profesores de galego en primeiro lugar) no ensino da súa lingua, as actitudes cara ao galego nos estudantes e, en particular, as actitudes dos estudantes urbanos castelanfalantes, distan moito dun apoio entusiasta. Daquela, isto fai que a corrente de opinión en prol do galego non medre, senón que máis ben diminúa.

E, neste contexto de certa recesión a nivel social da defensa do galego e de certa actitude acomodaticia daqueles que deben promover o seu uso, chegou Feijóo coa primeira proposta plasmada nas «Bases para a elaboración do decreto do plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia», que, baixo a fachada do plurilingüismo (repartimento a terzos no uso do inglés, castelán e galego), agochaba un intento por rebaixar a presenza do galego no sistema educativo non universitario. Debido á súa imposibilidade de aplicación na situación real (parecía pensado para un país inventado) e ás protestas de múltiples organismos e institucións, o proxecto foi transmutado no Decreto 79/2010 para o plurilingüismo no ensino non universitario.

É curioso observar como nese decreto non se establece ningunha previsión que permita unha reforma na aprendizaxe das linguas estranxeiras (inglés), tales como medidas para a capacitación dos seus profesores ou a coordinación dos departamentos de lingua. Non semella, logo, que este decreto vaia supoñer un avance no dominio e uso do inglés nos alumnos. O dito popular de *poñer o carro diante dos bois* vén bastante ao caso. En canto á lingua galega, minoritaria e de menor valoración social, queda certamente desprotexida ao arbitrio das decisións do centro educativo e das presións dos pais.

Fronte a estas bases do modelo plurilingüe do goberno, Bieito contrapón outro de carácter ben diferente, e que vén a ser unha caste de inmersión en gale-

go, co español e o inglés como materias. Pero, é realista unha proposta como a que el fai neste momento ou é máis ben un salto adiante que non ten en conta a correlación de forzas existente? Pode ser esta unha proposta que permita chegar posicións para acadar un consenso que asegure uns mínimos aceptables? Ou, polo contrario, pode alporizar aínda máis o debate?

Ademais da cuestión da conveniencia da proposta, hai certas contradicións na súa argumentación. Resulta que o que é bo para o galego, a inmersión lingüística, non serve para aplicar á aprendizaxe do inglés, ou do español. Hai experiencias diversas que, efectivamente, indican que a inmersión no inglés desde o principio favorece a súa aprendizaxe (Cenoz e Jessner, 2000). Lograr alumnos plurilingües con competencia elaborada pasa necesariamente polo uso vehicular das linguas na escola.

Como dicía anteriormente, non existen modelos perfectos, ou uns mellores que outros, senón modelos máis ou menos axeitados para unha determinada sociedade.

Na miña opinión, existe un consenso social (que pode non satisfacer a todos) arredor dos puntos indicados no comezo:

- a) a integración lingüística escolar, por contra dun modelo segregacionista;
- b) o primeiro ensino debe ser na L1;
- c) as linguas oficiais deben ser linguas vehiculares;
- d) debe existir un repartimento máis ou menos equilibrado do uso do galego e do castelán;
- e) a estes engadiría unha quinta, a necesidade dun enfoque comunicativo no ensino das linguas (de todas elas, galego, castelán e inglés).

Ademais, habería que tomar disposicións a prol da coordinación dos diferentes departamentos de lingua. A coordinación entre eles faría máis doada e coherente a aprendizaxe das linguas. Por unha banda, se o desenvolvemento das linguas non se produce por separado, senón que existe unha competencia subxacente común (Cummins, 2005), debemos reforzar a colaboración entre os especialistas para facilitar o proceso de aprendizaxe dos alumnos.

Por outra banda, se sabemos que o uso dunha lingua non se afianza só na instrución formal ou na realización de actividades académicas, senón que é imprescindible fornecer de oportunidades para usala en situacións informais, debería-

mos tirar consecuencias diso na organización do sistema educativo e procurar situacións que permitan un uso comunicativo informal da lingua, particularmente para aqueles que non dispoñen de tantas oportunidades para usala (falantes familiares do español). Nesta dirección deben desempeñar un papel moi importante os profesores de galego e os equipos de dinamización se eles mesmos se dinamizan. Lograr actitudes favorables cara ao galego, convencendo e non impondo (como dicía Gramsci), é esencial para a aprendizaxe das linguas e a transferencia da L1 á L2 (Baker, 1992), e ese debe ser un obxectivo estratéxico dos axentes sociais comprometidos co galego.

Os cinco puntos antes ditos e as recomendacións últimas poden ser un lugar de encontro entre diferentes sensibilidades e poden recuperar un consenso que, polo que parece, estamos a perder.

Máis galego non é necesariamente mellor. É necesario anovar os métodos de ensino das linguas e optimizar os recursos dos que dispoñemos porque, co tempo dedicado, sería posible unha aprendizaxe moito mellor das linguas e avanzar no uso social da lingua galega. Reivindicar máis galego sen considerar unha reforma en profundidade do ensino das linguas é irresponsable. Non se pode separar a reivindicación da lingua da loita pola calidade do ensino.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, A. *et al.*: *Quatre anys de català a l'escola*, Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1983.
- BAKER, C.: *Attitudes and Language*, Clevedon, Multilingual Matters, 1992.
- CENOZ, J. e U. JESSNER (eds.): *English in Europe. The acquisition of a third language*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- CUMMINS, J. (2005). «La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe», en D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, Horsori, 2005, pp. 113-132.
- SLOBIN, D. I.: «Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity», en D. GENTNER e S. GOLDIN-MEADOW (eds.), *Language in mind: Advances in the investigation of language and thought*, Cambridge, MA, MIT Press, 2003, pp. 157-191.
- WHORF, B.: *Lenguaje, pensamiento y realidad*, Barcelona, Barral, 1971.

**A INTRODUCCIÓN DO USO
VEHICULAR DAS LINGUAS
ESTRANXEIRAS NO
CURRÍCULO EDUCATIVO.
MODELOS EUROPEOS**

José Manuel Vez

Universidade de Santiago de Compostela

A finalidade principal deste traballo é ofrecer unha discusión argumentada, que toma como base os resultados da investigación propia e allea, sobre o que foi, é e tende a ser a preocupación do contexto investigador pola educación lingüística e, máis concretamente, polo ámbito específico que se coñece como «linguas estranxeiras». O resultado máis evidente deste traballo é a constatación de que a didáctica das linguas estranxeiras, en relación á súa aprendizaxe, o seu ensino e a súa avaliación, experimentou nas últimas décadas unha evolución moi dinámica que se atopa estreitamente vinculada ás propias circunvolucións que caracterizan, no contexto europeo, os movementos sociais, culturais e políticos acerca do propio ser humano e as súas competencias xerais e específicas.

Foi, e segue a ser frecuente, que os manuais de didáctica das denominadas «linguas estranxeiras»¹, o mesmo que os programas que se fan cargo deste contido na formación inicial do profesorado, organicen a súa estrutura discursiva ao redor de metodoloxías ou enfoques que seguen unha secuencia temporal que invita a pensar que os cambios duns a outros se producen por efecto da propia innovación, da mellora dun produto que caduca e dá paso a unha nova forma de intervención pedagóxica e lingüística. E, así, escríbese e fálase sobre un punto de partida (digamos, o método gramática-tradución ou o método directo), continúaase cunha evolución de modelos (e recórrese a todo tipo de explicacións

¹ Convén aclarar que o campo de investigación ao que aquí se fai referencia —linguas estranxeiras— sería denominado dun modo máis apropiado como «linguas transnacionais» ou «linguas internacionais auxiliares» (sendo este último o termo preferido, entre outros, por U. Eco [1993]). Cabe ter en conta o criterio de «etiqueta política» que se esconde tras o apelativo de «estranxeiras». Como afirma Lotherington (2004: 706), con quen non podo estar máis de acordo respecto diso: «Esta é unha etiqueta política que denota o idioma diferente como unha lingua de normas lingüísticas e culturais exóxenas. O uso do termo *lingua estranxeira* no contexto educativo é culturalmente isolacionista e, de feito, tal uso está a ser substituído cada vez máis por termos menos alienantes tales como lingua internacional (Canadá) ou idioma comunitario (Australia)». Aínda así, parece imposible desterrar o termo da cultura profesional e da propia lexislación curricular.

sobre o método audiolingual, o enfoque oral ou método situacional, o método SGAV, os enfoques comunicativos, etc.), mestúrase con cuestións do facer na aula (enfoques por tarefas, aprendizaxe mediante proxectos, tratamento integrado de linguas, etc.) e chégase a un punto, que adoita coincidir co final do manual ou do desenvolvemento do programa formativo, no que se deixa aberta a esperanza a un novo cambio de enfoque que mellore o actual.

Claro que cabe aquí outra forma de argumentar e outro tipo de discurso: unha forma de pensar a didáctica das linguas transnacionais como resultado dos movementos que, desde a investigación, lle dan sentido e reforzan o seu compoñente científico. As sinerxías investigadoras non se moven e evolucionan a instancias de ocorrencias metodolóxicas, menos aínda a golpe de tendencias en voga. Os seus cambios, como xa Kuhn deixou moi claro na súa visión interparadigmática dos avances científicos, están condicionados e estreitamente vinculados a fenómenos que teñen lugar, sen apenas ser percibidos mentres dura o cambio de paradigma, no amplo e complexo contexto da permanente transformación antropoloxical do individuo e a súa contorna existencial. E nada hai, se cabe, máis íntimo e propio do ser humano que as linguas que poñen os límites ao seu pensamento (Wittgenstein, 1922).

A investigación iluminada polos diferentes ámbitos do saber que conflúen na lingüística aplicada de modo interdisciplinario tivo, desde os tempos (xa moi pretéritos) en que esta emerxía como territorio autónomo e consistente en si mesma en canto ao seu valor científico, un sentido e un propósito que guiaron sempre a súa andaina a través do paso dos anos: a solución a algún tipo de problema que se expón no territorio das linguas. Sentido e propósito que souberon anticipar moi ben os pioneiros (digamos W. F. Mackey, S. P. Corder, B. Spolsky, T. Slama-Cazacu, entre moitos outros; cf. Vez, 2000) na construción do campo.

Cales foron os núcleos fundamentais destes problemas que suscitaron o interese da investigación e, como consecuencia, trasladaron as súas achegas á implicación da didáctica das linguas estranxeiras? Ao meu modo de ver, existen tres grandes eixes que funcionan como punto de concentración das sinerxías investigadoras e que, como suxerín anteriormente, se atopan moi vinculados con modelos do desenvolvemento social e cultural de momentos históricos ben definidos:

- Nun primeiro nivel de preocupación atópanse, ao meu xuízo, os problemas derivados dunha percepción cultural do valor de saber linguas diferentes á pro-

pia ou propias. É o momento do interese pola lingua (as linguas) en si mesma e a didáctica das linguas estranxeiras centra todo o seu interese en garantir no territorio o ensino-aprendizaxe da lingua.

- Nun segundo estadio, o foco de atención das investigacións trasládase cara ao usuario das linguas, e a didáctica das linguas estranxeiras volve a súa mirada cara ao territorio do ensino-aprendizaxe do suxeito que usa a lingua. É o momento da instalación da subxectividade nos actos lingüísticos de forma que o EU, tal e como dixo Benveniste (1986: 80), se instaura como suxeito *en e pola* linguaxe. Un momento que ocupa as últimas décadas do século pasado.

- Xa entrado o século XXI, os problemas aos que debemos de buscar solución desde a investigación non están tanto na lingua en si, nin no usuario individual ou o aprendiz escolar, como na cidadanía no seu conxunto. Os problemas están na sociedade, nos novos retos derivados dunha cultura de mestizaxe, nos efectos que a globalización xera na percepción e estima social, cultural e económica das linguas (grandes e globais unhas; pequenas e locais outras). As dificultades trasládanse ao poder das linguas en sociedade e as súas relacións asimétricas; en definitiva, ao potencial das diferentes oportunidades que ten un monolingüe, un bilingüe ou un cidadán con amplas competencias plurilingües. E a didáctica das linguas estranxeiras centra, así, a súa mirada cara ás investigacións que afondan en dous grandes temas que precisan transferir o coñecemento científico ao saber aplicado na dimensión educativa: as *linguas para a cohesión social* e a conexión entre a *atención á diversidade lingüística e a apreciación do valor da interculturalidade*.

O PARADIGMA DAS LINGUAS

Baixo a éxida dun fordismo en tránsito de maduración cara ao esquema económico do keynesianismo, no marco do desenvolvemento dunha sociedade industrial que trataba de emerxer das cinzas da Gran Guerra, o coñecemento de linguas estranxeiras comeza a representar unha idea de *cultura moderna*². As

² A denominación de «linguas modernas», como alternativa a «linguas estranxeiras», pode ter a súa explicación baixo esta particular circunstancia.

competencias prevalectes naquel modelo de sociedade tiñan que ver, como sabemos, coas características do sistema de produción usado nas plantas automotrices de Henry Ford, onde os traballadores se atopaban nunha estrutura de produción en liña e realizaban tarefas repetitivas especializadas. Tratábase de competencias mecanicistas, acariñadas polas teorías condutistas habituais que, en definitiva, atopaban o seu apoio científico na investigación das universidades norteamericanas. Universidades a cuxa porta chamamos nos anos cincuenta e sesenta para demandarlles unha orientación científica na mellora competencial de linguas estranxeiras. Esta orientación científica³ virá, como non podía ser doutra forma, da man da maridaxe entre o estruturalismo bloomfidiano e o condutismo skinneriano, que eran os grandes alicerces que sustentaban a plataforma do coñecemento universitario. E desde unha cultura profesional docente ávida do apoio teórico universitario ás súas propostas para mellorar, na práctica, unha situación de moi pouca eficiencia, é comprensible imaxinar que a didáctica de linguas estranxeiras (en diante, DLE) acabe por entregarse, acriticamente, en brazos da confianza e seguridade que lle reporta a garantía de calidade científica que ofrecían as universidades.

Como dixen noutra ocasión, trátase dunha «cultura da redución» que cabe explicar nos seguintes termos:

Entendo por iso unha forma de reducir as linguas ao *cálculo*... ao cálculo dos elementos constitutivos do seu sistema interno, da súa orde profunda, da súa estrutura simple: a súa *gramática*. Cando a lingüística se fai unha ciencia autónoma, segregada do amplo e complexo mundo das ciencias humanas e sociais, centra a súa actividade na análise descritiva das linguas como *obxectos*. Unha lingua é, así, unha forma de coñecemento, é un saber. E como obxecto de coñecemento e saber ensínase e avalíase o progreso nela. (Vez 2006: 228)

Esta ben aceptada orientación estrutural-condutista marca a cultura lingüística da DLE durante as décadas centrais do século XX e verase implicada moi directamente

³ É importante reparar no feito de que o manual de Robert Lado (1964) titulado *Language Teaching*, de fondo calado mundial naquela época, axenda de axendas na investigación en didáctica das linguas de comezos dos sesenta, ten como subtítulo unha aclaración fundamental: *A scientific approach*.

nas tensións que emanan dunha percepción mecanicista e unha visión mentalista da apropiación lingüística e que, respectivamente, orientan o material lingüístico cara ao nivel dos *obxectivos* didácticos (nunha progresión lineal do máis simple ao máis complexo), ou ben cara ao nivel dos *contidos* didácticos, desde o postulado que comparte a crenza (mentalista) de que existe sempre algún tipo de transferencia entre o coñecemento consciente e a competencia lingüística.

Pola súa banda, as liñas de investigación desde formulacións xenerativistas teñen tamén ao seu favor, naquel período, o valor de ser responsables dun cambio profundo nas *teorías da análise e adquisición dunha lingua* e, ao tempo, representar unha *transición*, un punto de partida unhas veces e un contraste outras, cara aos aspectos léxico-semánticos e lóxico-semánticos da linguaxe. O modelo chomskiano que xorde en 1965 inaugurou unha etapa en que a cuestión semántica se converte no centro de atención e, sen dúbida, serviu para *estimular* aínda máis a controversia que se tiña xa suscitado, con modelos chomskianos anteriores, en canto ás implicacións lingüísticas para o ámbito disciplinar da DLE. Tres dos problemas de investigación expostos no modelo xenerativista de 1965 presentan unha maior relevancia e consecuencias máis importantes para o ámbito que aquí nos ocupa: a) a dicotomía *estrutura superficial* e *estrutura profunda*, b) a dicotomía *competence* e *performance*, c) o compoñente semántico en *Aspects*.

Como resultado destas novas liñas de investigación, a DLE vólvese máis *semántica* no momento en que os didactas de linguas estranxeiras acertan a comprender que as regras da gramática resultan totalmente insuficientes para unha situación práctica de ensino-aprendizaxe dunha lingua estranxeira sen o complemento dunhas regras de uso que, no marco teórico, serven para ampliar a noción de *competence* —establecida por Chomsky na teoría estándar— ata abarcar as necesidades de tipo contextual comunicativo. A iso cabe engadir que os avances na investigación lingüística a partir das formulacións de Greenberg e do propio Chomsky sobre os universais lingüísticos, a gramática de produción de Van Buren, a gramática de casos de Fillmore e de Anderson, e o modelo funcional de Halliday serviron para acentuar: a) o semántico fronte ao morfosintáctico, b) o funcional e o nocional fronte aos inventarios gramaticais, c) o comunicativo fronte ao non comunicativo.

No seu conxunto, e salvando os seus respectivos focos de atención, estas achegas iniciais da investigación en lingüística teórica —que formaron parte da

profesionalización inicial da maioría dos actuais especialistas en DLE en todos os países— presidiron unha progresiva transformación do ensino, aprendizaxe e avaliación da lingua como *oración* a unha didáctica do *enunciado*, sen que oracións e enunciados —desde unha práctica meramente manipuladora— chegasen a conformar aínda unha auténtica didáctica da enunciación e das súas condicións de produción, única forma de poder conseguirse o desexable obxectivo nuclear do ensino-aprendizaxe da lingua: o desenvolvemento da *competencia modal comunicativa*.

Indicarei, como colofón a este apartado, que o *paradigma das linguas* centra a súa atención en consideralas como bens básicos e en percibilas como útiles en si mesmas. É un modelo en que se parte fundamentalmente do valor cultural ou funcionalista das linguas —en xeral— como marcadores de etnicidade dos grupos sociais que as falan ou de poder. Dentro do seu ámbito aparecen expresións que só nel teñen sentido, tales como: «lingua propia», «riqueza cultural», «patrimonio lingüístico», «normativizar a lingua», «saber falar inglés», etc. O trazo esencial do modelo é que, en todo caso, o eixe conceptual desde o que se aborda a comprensión e regulación do fenómeno é a lingua mesma. É esta a que reclama unha política, sexa cal for, pois constitúe un ben básico e útil que o Estado (Comunidades) e as súas institucións deben dar á súa cidadanía. Por iso, neste modelo aparecen como suxeitos activos esenciais da política que hai que desenvolver uns entes colectivos ou abstractos que son os posuidores da lingua: o territorio, o pobo, o grupo, a cultura ou, no caso da lingua como ben utilitarista máis demandado polo mercado —o *Globish*—, a posmodernidade e o neoliberalismo. As persoas aparecen non tanto como suxeitos senón como obxectos da regulación, sempre que son membros dun grupo, habitantes dun territorio ou simplemente suxeitos da globalización.

O PARADIGMA DOS USUARIOS DAS LINGUAS

A linguaxe non funciona nunha cámara baleira. Moi ao contrario, úsase no marco dunha auréola de contextos discursivos que están impregnados, dun modo ou doutro, daqueles aspectos ideolóxicos que se derivan dos sistemas e institucións sociais en que estes usos teñen lugar. A percepción sentida no tránsito da década dos anos sesenta aos anos setenta, acerca do profundo fracaso ins-

titucional⁴ en relación a unha apropiación efectiva das linguas modernas para o seu uso social, vai ter un punto histórico de inflexión na dimensión europea. Aínda que este sentimento de fracaso é xeneralizado en todo o mundo, en maior ou menor grao, será a Unión Europea a que asuma o cambio de paradigma e logre, con grandes apoios institucionais, mobilizar as investigacións nunha dirección diferente: «o obxectivo son os usuarios das linguas e non as linguas».

Pero antes de determe nos ingredientes deste novo paradigma, permítaseme facer unha breve referencia histórica ás razóns profundas deste xiro no ámbito da investigación que, de inmediato, terá —como é xa sabido— unha repercusión a escala mundial nos territorios aplicados da DLE. Cal é, pois, a motivación profunda que anima e impulsa as institucións europeas a buscar unha forma diferente de investigar e de mirar as linguas desde fóra delas e non desde o seu propio interior? O contexto da Unión Europea, xusto no comezo dos anos setenta, é de crecemento e desenvolvemento (excepcións feitas daqueles países —España incluída— onde aínda non se daban as condicións para unha modernización). Tamén é un contexto de *mobilidade*. Unha mobilidade que apunta, timidamente aínda, a favor da construción da sociedade da información e a comunicación que vai cristalizar coa fin de século. Europa asiste naqueles anos a un fenómeno de mobilidade transnacional que afecta moi directamente a *top class* da súa cidadanía: os executivos de empresas con implantación transnacional e, por extensión, os membros do selecto club da *jet set* que, por motivos do seu traballo, almorzan en Londres, xantan en París ou Roma e cean en Madrid ou Lisboa. Trátase de persoas, e de organizacións ás que representan, que non admiten (como si se acepta no mundo escolar) o fracaso no esforzo investido na aprendizaxe dos idiomas. Serán estas persoas e as súas organizacións as que fagan presión ao Consello de Europa, ata co patrocinio da investigación necesaria, para evitar os problemas derivados das barreiras lingüísticas que ameazan a cidadanía europea na súa necesidade de mobilidade transnacional.

Como é sabido, o Consello de Europa afronta o reto de superación das barreiras lingüísticas no propio interior da Unión e, baixo o sentimento (aínda incipiente) da atención á riqueza do seu rico patrimonio de diversidade lingüís-

⁴ Un fracaso que afecta ao nivel escolar, universitario e a calquera outro marco onde as linguas —como materias— se expuña sinxelamente como unha forma de coñecemento, de saberes, de lingüística da frase.

tica e cultural, pon en marcha unha serie de accións que orientan a investigación en linguas dun modo cualitativamente diferente aos modelos clásicos dependentes das poderosas liñas de investigación en lingüística aplicada abertas e vixentes nas universidades norteamericanas e difundidas polo mundo enteiro. O trazo esencial desta especificidade cualitativa nas investigacións de cuño europeo ten que ver co foco dunha orientación cara ao uso social, como comunicación efectiva, das linguas en xeral e dos idiomas en particular. E atopámolo representado con rotundidade na liña aberta, orientada a adultos profesionais⁵, que xorde con motivo do simposio sobre O Ensino de Linguas Modernas na Educación dos Adultos que tivo lugar en Rüschtikon en 1971 e cuxos obxectivos (Van Ek e Trim, 1990) se fixan como segue:

- As linguas son para todos.
- As linguas apréndense para seren usadas.
- A aprendizaxe de linguas é unha actividade ao longo da vida.
- O ensino de linguas debería especificar obxectivos realistas e apropiados con base na avaliación das necesidades, características e recursos dos aprendices.
- A aprendizaxe efectiva das linguas implica esforzos coordinados entre os responsables das administracións educativas, os autores de materiais didácticos, os examinadores, os formadores do profesorado, o profesorado e alumnado, que no seu conxunto precisan compartir os mesmos obxectivos e criterios de avaliación.

O que sucede a partir de aquí é un feito ben documentado e coñecido. O Comité de Educación Extraescolar e Desenvolvemento Cultural do Consello para a Cooperación Cultural (en diante, CCC) do Consello de Europa encarga a un equipo de acreditados lingüistas e profesores de lingua —denominado Grupo de Expertos— o establecemento dun marco de referencia europeo no ámbito do ensino de linguas a adultos que desemboque na materialización dun *Nivel Soleira*⁶, con compoñentes que resulten válidos para calquera das linguas faladas nos países membros do Consello de Europa, orientado a un grupo meta de adultos europeos que desexan adquirir en pouco tempo (de 100 a 150 horas de aprendizaxe) un nivel básico dunha lin-

⁵ Convén ter en conta que as iniciativas do Consello de Europa a favor das aprendizaxes efectivas de linguas modernas se dirixen, en primeira instancia, aos adultos —como cidadáns mobilizados nos seus respectivos campos profesionais— e só, en segunda instancia, acabarán por introducirse nos sistemas escolares.

⁶ Tras a súa primeira versión para lingua inglesa, *The Threshold Level*, en 1975, seguirán ao longo de moitos anos as versións con especificacións para todo un grande elenco de linguas europeas, á marxe do seu

gua estranxeira, xa sexa por motivos profesionais, culturais, de lecer, persoais, etc., e deseñado baixo un sistema de unidades / crédito que integre áreas comúns e opcionais en función das necesidades dos aprendices (Trim, 1978).

Nace, a partir de aquí, o denominado *Project 4 (1977-1981)*, máis coñecido como *Proxecto de Linguas Modernas*, no que subxace a firme convicción do CCC acerca de que a habilidade para comunicarse con outros é un dereito básico de todos os europeos e, en consecuencia, todos eles deben ter a oportunidade de adquirir as competencias comunicativas que precisan para exercer este dereito. Un principio fundamental que se conxuga co impulso dado, desde as novas liñas de investigación en didáctica das linguas estranxeiras, ao concepto de aprendizaxe autónoma de linguas, a especificación de obxectivos de formas de aprendizaxe lingüística centradas no aprendiz / usuario da lingua, a substitución dun sílabo gramatical por un sílabo nocional-funcional, e a orientación comunicativa do proceso de ensino, aprendizaxe e avaliación das linguas.

A década dos anos oitenta, alimentada institucionalmente por un novo proxecto do CCC (*Project 12, 1981-1988*), será especialmente proliza en investigacións estreitamente ligadas á didáctica das linguas modernas como comunicación e para a comunicación. A súa forte influencia modificará o *status* lingüístico que actúa como base da formación inicial dos profesores de idiomas, e das linguas en xeral, desde as achegas do *paradigma da lingüística da comunicación* coas súas manifestacións a través da Pragmática, a Lingüística textual, a Semiótica, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Etnolingüística, a Filosofía da linguaxe, etc. e, en xeral, todos os modelos epistémicos que teñen que ver coa Análise do discurso. De maneira que comezamos a percibir, nestes anos, novas prácticas no sistema educativo que buscan facer virtude da necesidade de establecer enlaces e conexións entre os esquemas procesados polo *discurso* e as estruturas cognitivas e as estruturas socioculturais que actúan tanto nos procesos comunicativos que ocorren na vida real dos falantes como nos procesos do *ensino-aprendizaxe*. Deste

carácter de lingua de Estado ou linguas minoritarias (*Un Niveau Seuil*, 1976; *Un Nivel Umbral*, 1979; *Kontakt Schwelle*, 1980; *Livello Soglia*, 1981; *Nivell Llindar*, 1983; *Nivel Limiar*, 1988; *Atalase-Maila*, 1988; *Nivel Soleira*, 1993, etc.). Cabe recordar que o nivel soleira implica un nivel de competencia que permite establecer e manter contactos sociais básicos coas persoas que falan unha lingua estranxeira, un nivel que, en 2001, será redefinido polo *Marco común europeo de referencia para as linguas* como «B1» dentro do conxunto dos seis niveis comúns de referencia.

xeito, os docentes europeos sitúanse en liña de vangarda na dirección de establecer, na área de linguas, un *enfoque comunicativo e funcional*, con atención aos aspectos *pragmáticos* da linguaxe, para que a palabra non se distancie da acción nin do pensamento, para que o aprendiz poida sentir motivada a súa aprendizaxe na medida en que sexa capaz de percibir que, grazas ao seu traballo «en» e «fóra» da clase de idiomas, é capaz de *facer cousas coas palabras*, de modificar e de transformar unha situación inicial dada (Valcárcel e Verdú, 1995). E, así, a DLE dá un importante paso adiante en canto ás condicións de procurar o que, sen dúbida, é o seu obxectivo central: *a construción do Eu en e polo discurso*.

Trátase (en conxunto) dunha dimensión europea, á fin e ao cabo, pero na que comeza a prevalecer a forte influencia de investigadores anglosaxóns (entre moitos outros, remítome aquí aos traballos senlleiros de Widdowson, Sheils, Carroll, Candlin, Brumfit, Ellis, Krashen, Long, Swain, Ur ou Jonson; cfr. Vez, 2001) que deixan o seu sinal non só no contexto europeo senón a nivel mundial. E co seu sinal, non debe esquecerse, vai agregada a influencia da lingua orixinal en que publican, o que axuda a proxectar —aínda de xeito máis hexemónico— o concepto da *orientación comunicativa en inglés e do inglés*.

Non teño ningunha dúbida de que o resultado da extensión da orientación comunicativa das linguas estranxeiras en Europa, desde as investigacións que iluminan a súa relación teoría-práctica, desemboca nunha consolidación da absoluta hexemonía da lingua inglesa como lingua vehicular e franca da cidadanía dos seus Estados membros. Sen temor a equivocarse, un podería asegurar que a medida que se estende a orientación das linguas como comunicación e para a comunicación prodúcese unha maior demanda do inglés como lingua estranxeira nos sistemas educativos e nas aprendizaxes non reguladas de idiomas. Percepción que non pasou desapercibida nas institucións europeas, que, timidamente, comezan a pór de manifesto actitudes máis reflexivas e críticas en relación ao desenvolvemento das linguas modernas na Unión a partir dun novo proxecto patrocinado polo Consello, para o período 1989-1997, denominado *Language Learning for European Citizenship* e que ten como expoñente central o simposio intergubernamental *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, que tivo lugar en 1991 en Rüschtikon baixo o patrocinio das autoridades federais suízas, e que servirá para a xestación do *Marco común europeo de referencia para as linguas: aprendizaxe*,

ensino, avaliación (en diante, MCERL) e o *Portfolio Europeo das Linguas* (en diante, PEL) que verán a luz co cambio de século.

Pero, permítaseme, antes de penetrarmos no século XXI e no cambio de paradigma que con el se produce, afrontar un par de cuestións que me parece útil traer a colación a respecto da achega das investigacións de finais do XX e o cambio na DLE.

En primeiro lugar, interésame destacar que os impulsos que producen as transformacións na DLE, baixo o paradigma que aquí acabo de analizar, son dunha tripla natureza:

- *A influencia psicolóxica.* Foi (e aínda é) unha relación máis ben turbulenta, ata o punto de posturas extremas en DLE que argumentan ben a favor dunha interrelación moi estreita (Krashen e Terrell, 1983), ben en contra totalmente de tal relación (McLaughlin, 1987). En realidade, á marxe do carácter prescritivo deste tipo de influencia, existen relacións que contribuíron a enriquecer a DLE na súa mirada cara ás linguas estranxeiras (en diante, LE) como comunicación social. Así: *a) Os factores que condicionan o progreso na apropiación da nova lingua* (idade, motivación, actitude, variables afectivas, intelixencia e aptitude, tipos de progresión, hipótese sobre as relacións L1-(L2) LE, etc.); *b) Procesos e estratexias que se seguen na aprendizaxe dunha LE* (procesos que implican unha determinada secuencia de operacións na habilidade produtiva e receptiva; estratexias de aprendizaxe de tipo cognitivo e de tipo social; tácticas que fan operativas estas estratexias, interlingua, transferencia e análise de erros, etc.) (cf. Coyle, Verdú e Valcárcel, 2002).

- *A influencia pedagóxica.* Sen dúbida, trátase dunha colaboración máis equilibrada e harmónica na que a relación teoría-práctica soubo cristalizar, máis facilmente, ao redor dun punto de amplo consenso: que nin o método (ideal) nin o bo profesor resultan tan decisivos como o é un bo proceso de aprendizaxe, autónomo e vivencial, coa axuda de facilitadores externos (profesores, outros aprendices, outros falantes da LE, uso das TIC, etc.) que actúen moi directamente sobre o propio núcleo das *tarefas constitutivas* desa aprendizaxe. Tamén aquí se producen relacións inequívocas que axudaron a construír a área de DLE dun modo máis interdisciplinario e axustado ás claves dunha auténtica *educación lingüística* por medio das linguas estranxeiras. Así: *a) As hipóteses sobre o concepto de*

método (de raíz conductista, de corte racionalista, de carácter integrador); *b) A decidida decantación por «enfoques» ou «orientacións»* (comunicativo, sintético, analítico, ascendentes, descendentes..., enfoques individualizados, orientación ao redor de aprendizaxes autónomas, orientacións cara ao uso de materiais auténticos na aula de LE, etc.) que deixan no esquecemento a ríxida obsesión polo método; *c) O desenvolvemento curricular*: a conxunción de forzas que supón a total irrupción da pragmática no dominio da lingüística, os procesos e as estratexias de aprendizaxe lingüística no ámbito da psicolingüística, a función mediadora do profesor de linguas estranxeiras —xunto ao desenvolvemento profesional e o desenvolvemento curricular— no terreo da didáctica desencadean un crecente interese en DLE polos deseños de programas das linguas estranxeiras como parte fundamental da preocupación didáctica polo desenvolvemento do currículo. Cuestión que incide en principios organizativos: sobre a planificación (enfoques proposicionais e procesuais), a execución e a avaliación na aula de LE, etc. (cf. Madrid e McLaren, 2004; McLaren, Madrid e Bueno, 2005).

- *A chegada das TIC*. Na medida en que a dimensión comunicativa das aprendizaxes lingüísticas impón o deseño da aula de idiomas como un espazo onde se poden facer e dicir cousas na nova lingua, seguindo as pautas dun proceso psicosocial de negociación dos significados, os novos soportes da información e a comunicación non representan xa tanto o concepto dun medio auxiliar como o dunha representación real e auténtica da forma de comunicación social na que a lingua desempeña un papel determinante. A propia tecnoloxización do proceso de comunicación social que vive o mundo actual trasládase á aula de idiomas, e vai permitir o que os primeiros *medios auxiliares* (discos, cintas magnetofónicas, tiras visuais, programas informáticos, etc.) non conseguiron: «a experiencia vivencial “en liña” que permite comunicar algo a alguén que ten interese nesa mesma comunicación, en tempo real, de modo auténtico, e, sobre todo, máis aló dos límites da aula, dos compañeiros de clase e do profesor». A comunicación na lingua estranxeira, grazas ás novas tecnoloxías, deixou de posuír unha *dimensión propedéutica* —unha preparación controlada para cando tal comunicación na lingua estranxeira teña lugar nalgún espazo e momento hipotéticos— e convértese nunha comunicación social auténtica, en tempo real, con interlocutores sociais verdadeiros. Desde a influencia desta nova chegada, a DLE centrará máis e máis a súa atención nunha formación do

profesorado de idiomas que axude a comprender a estes docentes a necesidade de asumir un principio básico de aplicación directa na aula: que as linguas estranxeiras non se aprenden primeiro e se usan despois, que se aprenden mentres se usan, e que usalas só *para* o profesor non é significativo xa que usalas significa *negociar significados* con outros, que tamén as usan, para fins sociocomunicativos reais e que tal situación, nunha aula dun centro escolar, só pode (re)producirse mediante conexións «en liña» coa axuda das TIC e dun docente capaz de emprender a aventura pedagóxica do traballo en rede.

En segundo lugar, interésame, así mesmo, pór de relevo o feito de que o *paradigma dos usuarios das linguas* se fixa nas persoas sempre como locutores sociais que posúen valores como individuos e como cidadáns (autonomía no seu desenvolvemento e igualdade de acceso ás oportunidades). As linguas son consideradas aquí como a realización do pensamento comunicable a outros ao servizo deses valores, aínda que tamén se reconece o feito de que poidan ter un valor simbólico na construción dos seus signos e significados para algunhas persoas. Neste modelo terían cabida termos como: «lingua de uso», «lingua común», «liberdade lingüística», «normalizar os usos lingüísticos», «non discriminación», «lingua persoal adoptiva», etc. O suxeito aquí de calquera regulación son as persoas (os falantes), non o que falan (a lingua).

A aposta e a necesidade de avanzar na construción dun paradigma máis ecléctico no territorio do ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras a finais da década dos setenta, co obxectivo posto nunha sociedade que ten novos modos de representar a súa realidade cotiá, e tendo en conta que nesa realidade os idiomas cobran unha especial relevancia como algo vitalista e útil, levan a moitos didactas da lingua a pensar e reformular a idea de que a *innovación* (mítica cuestión recorrente en educación, en xeral, e en educación lingüística en particular) en realidade non fai máis que *simplificar* a complexidade... cando en realidade do que se trata é de saber xestionala. Unha cuestión, a da simplificación, sobre a que ben nos advirte E. Morin (1990) ao indicar os seus efectos perversos sobre o saber tendo en conta que só serve para ocultar a *complexidade do real*.

A construción dun modelo de paradigma dos usuarios sitúa a didáctica das linguas no paradigma non da innovación senón da *variación*, por canto en

didáctica das linguas non se trata de *simplificar a complexidade* da situación do proceso de ensino e aprendizaxe dunha lingua, senón de xestionar a complexidade de tal proceso. Un proceso dunha *didactique complexe* (Puren 1994: 166) que, como primeira tarefa de xestión, marcáse a análise, descrición e comprensión das respostas que os profesores achegan diariamente á complexidade da súa actividade docente, no sentido dunha didáctica das prácticas ordinarias do profesorado de linguas.

Sen dúbida, a formulación de Puren está influenciado por bastantes das ideas de E. Morin (1990) ao redor da racionalidade autocrítica, o recurso á experiencia, o rexeitamento da unidimensionalidade, o recoñecemento da subxectividade e, en definitiva, a volta do observador. Ao mesmo tempo, e partindo da especificidade da lingua como disciplina de intervención, Puren desenvolve unha perspectiva epistemolóxica da didáctica das linguas moi próxima aos pragmatistas norteamericanos (Rorty, 1993). Nesta dirección, e no marco paradigmático das ciencias humanas, opón a concepción positivista do coñecemento como *representación da realidade* á concepción pragmatista do coñecemento como *confrontación coa realidade*.

Adoptando algúns dos modelos propostos para as ciencias humanas por A. A. Moles (1990) e os que postulan A. M. Huberman e M. B. Miles (1991) para a análise cualitativa nas ciencias sociais, Puren oponse ao paradigma crítico tan dominante nas universidades francesas, polo que toda percepción e toda acción veñen determinadas polas ideas xa presentes, e defende que a percepción e a acción son as que determinan as ideas. Desde esta formulación epistémica, a teorización provirá dos *datos internos*, é dicir, de datos empíricos recollidos no marco da súa práctica polos actores do proceso de ensino-aprendizaxe da lingua-cultura. Os *datos externos* serán aqueles que, aínda que afectan ao proceso de ensino-aprendizaxe, proceden de disciplinas conexas. Puren non propón unha resposta conclusiva á pregunta de cal é o status destas disciplinas conexas que inciden no ámbito da educación lingüística desde o seu exterior. Máis ben somete este problema a discusión e debate colectivo entre todos aqueles que comparten o proxecto de autonomización desta disciplina, e apunta que —en todo caso— as implicacións destas disciplinas externas son de tipo *eventual*.

O PARADIGMA DA CIDADANÍA E A COHESIÓN SOCIAL

No tránsito do século XX ao XXI, o contexto social europeo vive un fenómeno non previsto e que, dalgunha forma, afecta a orientación da investigación ao redor das linguas e, en particular, as denominadas linguas «estranxeiras» (cada vez un apelativo con menor fundamento). Diso van derivar, como en cada cambio social, importantes consecuencias para a evolución cara a novos enfoques e tendencias na DLE. Cal é este fenómeno que acaba por cristalizar nun novo paradigma didáctico?

A mobilidade á que fixen referencia no apartado anterior é agora moi diferente. É *outra mobilidade*. É a mobilidade de quen emprega medios de transporte moi distintos ao avión, a mobilidade de quen viaxa sen saber de certo o seu destino e onde comerá (se come) e onde vai durmir (se dorme); é a mobilidade de quen se despraza sen papeis e que non aspira a outros dereitos que non sexan o de mellorar a súa calidade de vida e só espera poder facerse comprender e que o comprendan. A acción dos fluxos migratorios en Europa desencadea a preocupación por afrontar a cuestión das linguas no novo marco dunha crecente sociedade da mestizaxe e o interese das investigacións despraza o seu epicentro da lingua *como e para a comunicación* cara ás linguas *como e para as interaccións interculturais* co outro. Sen que aínda exista unha conciencia clara, sobre todo no mundo educativo, a vida social está a expor un novo discurso que apunta menos na dirección de comunicarse co outro e máis na de interactuar cos demais. Como sinala Janet Enever:

A formulación de ver as linguas dun modo diferente e centrar a mirada na interacción máis que na comunicación pretende, en esencia, traer a un primeiro plano a condición humana dun ser social. No clima global das superpotencias competindo pola supremacía total, pensar así pode parecer algo inocente e utópico pero eu insistirei no meu argumento de que isto xa se está logrando a través do potencial que ofrecen as tecnoloxías dixitais multimodais (2009: 181).

En definitiva, o problema que agora se trata de resolver é o de atopar unha resposta válida ao interrogante: «Ata que punto se chegou cos enfoques comunicativos ao “diálogo de diferenzas” que marca a distinción entre comunicar interculturalmente e facelo nun marco monocultural ou en culturas homoxeneizadas?».

Fronte á cultura da redución á lingua en si e ao valor meramente utilitarista da lingua como comunicación que examinei nos dous apartados anteriores, fronte á cultura do cálculo e o instrumento, pretendo neste último punto aprofundar na idea de que é necesario desenvolver unha cultura que redunde, do xeito máis positivo, nas relacións que se dan nos espazos antropológico e antropolítico das linguas: no seu ensino, a súa aprendizaxe e avaliación no mundo educativo inclusivo.

Así, desde o interese da investigación pola cultura do espazo antropológico e antropolítico, a mirada da DLE vólvese cara á formación e educación en linguas estranxeiras como *comportamento intercultural*, como compromiso na acción intercultural. Os primeiros anos deste século levan, finalmente, a esta área a comprender as linguas estranxeiras como unha ferramenta para desenvolver as nosas interaccións interculturais nunha cultura da mestizaxe. E a perspectiva da DLE vólvese, deste xeito, *sociolóxica*. A preocupación inicial na formación do profesorado de linguas estranxeiras polo *locutor nativo* (que, en realidade, non quere dicir moito) trasládase, da man dunha sociedade global da información, da educación e da mestizaxe, á preocupación por dar sentido educativo e formativo ao que supón o reto dos novos, crecentes e variados *locutores interculturais*.

A medida que tanto as ciencias da linguaxe como as ciencias da educación se volven máis sociolóxicas, as súas achegas penetran máis e mellor nun intento por afrontar ese *lugar de encontro* que pasa por establecer e definir as relacións entre linguaxe, cultura e sociedade (Guillén e Castro, 1998). As linguas non se empregan nunha cámara baleira, sen contexto ningún, nin en contextos virtuais; máis ben, o seu uso responde á acollida dos contextos discursivos que, necesariamente, están sempre impregnados da ideoloxía dos sistemas e institucións sociais.

No marco do crecente movemento mundial ao redor dunha maior comunicación intercultural, o papel das linguas estranxeiras cobra unha identidade, aínda máis remarcada, en canto á súa dimensión de corresponsabilidade social na construción desa perspectiva intercultural. Unha perspectiva que, por exemplo, está a exercer un peso específico na potenciación da dimensión europea e que, moi probablemente, se reflectirá tamén nuns anos na potenciación dunha unión iberoamericana. Como se indica nunha proposta da Comisión Europea (2008: 3):

A coexistencia harmoniosa de numerosas linguas en Europa é un símbolo claro da aspiración da Unión Europea de unidade na diversidade, unha das pedras angulares do proxecto europeo. As linguas definen as identidades persoais, pero tamén forman parte dunha herdanza común. Poden tender pontes entre as persoas e abrir a porta a outros países e culturas, facilitando o entendemento mutuo. Unha política con éxito en favor do multilingüismo pode mellorar as oportunidades dos cidadáns, aumentando a súa aptitude para o emprego, facilitando o acceso a servizos e dereitos e contribuíndo á solidariedade mediante o reforzo do diálogo intercultural e a cohesión social. Vista baixo esta óptica, a diversidade lingüística pode resultar unha vantaxe preciosa, máis aínda no mundo globalizado de hoxe en día.

Sen dúbida, estamos ante un feito sociolóxico dunha especial transcendencia, con vantaxes e riscos que a DLE se prepara para asumir, hoxe en día, como compoñente natural na evolución dos seus coñecementos propios no ámbito da formación do profesorado de idiomas. O proceso de vivir os usos lingüísticos, non só demandado desde a propia subsistencia das linguas minorizadas, senón tamén como ingrediente básico no desenvolvemento social da comunicación transnacional por medio de linguas auxiliares («stranxeiras»), depende en boa medida de que a lingua en cuestión (propia ou estranxeira) exprese unha *cultura viva e compartida*.

Ese encontro social no discurso, expresado en *clave hermenéutica*, precisa da construción dun *espazo* ao que os que participamos nun acto comunicativo e cultural achegamos algo... algo que permite negociar os significados... significados que non están no texto (ou están simplemente mostrados como indicios de significación), xa que non son recibidos, senón que son *construídos*. Por iso é polo que o encontro social no discurso debe ser *transdisciplinario* e, por ser complexo, necesita que os suxeitos participen activamente. No encontro social no discurso facémonos conscientes da finitude e o inacabado do coñecemento: alí onde sabemos que non existe posibilidade humana de saír completamente do contexto vémonos obrigados a optar, a elixir perspectivas. Son as perspectivas que efectúa un individuo en situación de comunicación intercultural ao aplicar, por necesidade efectiva, estratexias complexas. E, como sabemos por Morin, quen pon en marcha a transdiscipliniedade está a practicar a *reticulación*... pensa articulando... vai *do todo á parte e da parte ao todo*... non linealmente do simple ao complexo. Así avanza o bo aprendiz de idio-

mas: do texto ao contexto, do contexto ao texto. En consecuencia, aínda que é posible argumentar que, en principio, o ensino dunha lingua estranxeira é o ensino dunha *ferramenta para certos usos instrumentais*, sen implicacións sociais nin ideolóxicas, na realidade sabemos que o éxito destes ensinos —digamos, a efectiva apropiación da lingua e do comportamento social nesa lingua— depende moito de que os aprendices sexan capaces de integrar os elementos lingüísticos coas súas propias necesidades ideolóxicas e sociais. A determinación *a priori* de tales necesidades, o seu desenvolvemento na aula, a súa avaliación, etc. son, neste momento, obxectivos de investigación que, de xeito moi sensible na España das comunidades autónomas con linguas propias e oficiais, despertaron o interese de numerosos grupos de investigación que están a achegar unha rica cantidade de datos empíricos, os cales soportan e dan fundamento a novos modos de facer nas complexas tarefas escolares da planificación curricular en contextos de diversidade lingüística e cultural. Así:

- No ámbito da *bilingüización social* (é dicir, máis aló da aprendizaxe netamente academicista; Vila i Moreno, 2008) dos escolares cataláns, resultan de alto interese educativo as achegas do equipo Cultura i Educació, orientado cara á aprendizaxe de linguas entre inmigrantes alóglotas recentes (Vila *et al.*, 2008; Serra *et al.*, 2008); o Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic do Institut de Ciències de l'Educación da Universitat de Barcelona, interesado polo estudo da organización discursiva (Tolchinsky, Rosado, Aparici e Perera, 2005); o grupo de investigación sobre Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació da Universitat de Lleida, centrado no estudo das actitudes e as competencias lingüísticas no marco escolar (Huguet, 2008); o Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües da Universitat Autònoma de Barcelona, centrado en investigacións didácticas sobre a análise do discurso e as interaccións do alumnado (Nussbaum, 2008).

- No territorio da educación lingüística dos escolares galegos, cabe destacar os traballos de investigadores das súas tres universidades sobre planificación lingüística en contornas escolares (Bouzada Fernández, 2007; Fernández Paz, Lorenzo Suárez e Ramallo Fernández, 2007; Fernández Rodríguez, 2007; Monteagudo e Bouzada, 2002; Silva Valdivia, 2008a, 2008b), todos eles de grande interese polas súas implicacións a nivel educativo, ou os traballos do Observatorio Atrium Linguarum (González Piñeiro, 2006; Guillén Díaz, 2006; Vez, 2008, 2009; González Piñeiro, Gui-

llén Díaz e Vez, 2010), vinculados a tender pontes entre a teoría e a práctica escolar en cuestións de aprendizaxe, ensino e avaliación das linguas.

- No País Vasco, cunha orientación cara á educación trilingüe e unha perspectiva cada vez máis internacional, salientan as investigacións sobre actitudes, organización curricular en tres linguas, modalidade AICLE (Aprendizaxe Integrada de Contidos e Linguas Estranxeiras) de desenvolvemento curricular das linguas, a influencia do bilingüismo na adquisición da terceira lingua, a transferencia entre linguas, a pragmática da interlinguaxe, a avaliación das competencias plurilingües no contexto escolar, etc. (Lasagabaster, 2005, 2008; Lasagabaster e Huguet, 2006; Cenoz, 2008a, 2008b, 2009). Liñas de investigación que, no seu conxunto, están a achegar importantes cambios nas políticas curriculares das institucións escolares do País Vasco de cara a unha socialización lingüística do alumnado máis plurilingüe e intercultural.

Como acabo de insistir na miña argumentación, non é por falta de apoio institucional polo que outra educación lingüística e cultural para unha sociedade diversa e diferente é posible. Pero o que é necesario é que a propia cidadanía interiorice outro discurso sobre as linguas e as súas culturas. Un discurso que debe empezar polos propios axentes educativos, particularmente os docentes e os seus formadores universitarios, na liña sinalada pola investigación dirixida por M. Bernaus (Bernaus *et al.*, 2007) para o *European Centre for Modern Languages* de Graz. Os axentes educativos dunha España integrada na Europa do *dúas máis unha*—ou do *dúas máis dúas*⁷ segundo de que comunidade nacional esteamos a falar—precisan cambiar de discurso profesional e adaptalo á realidade.

O cambio do século XX ao XXI áchase xa para sempre vinculado ao descifrado definitivo do mapa xenético humano. Primeiro, a estrutura en dobre hélice coa que Watson e Crick describiron a forma da molécula de ADN aclarou a correspondencia entre a sucesión de bases e o resultado da actividade dos xenes e revolucionouse o pensamento científico sobre os procesos vitais. Despois, só fixo falta tempo e tecnoloxía para descifrar a secuencia dos 3000 millóns de nucleótidos que constitúen o noso xenoma. É dicir, sen a visión de dobre hélice do século XX, o século actual non

⁷ En marzo de 2002, os xefes de goberno da Unión Europea reunidos en Barcelona pediron o ensino de polo menos dúas linguas diferentes á propia ou propias desde unha idade temperá.

sería o do xenoma humano como patrimonio da humanidade. Creo que se no século XX non profundásemos nos mecanismos pragmáticos, a construción discursiva e o valor dos usos lingüísticos, o momento en que vivimos non sería, como é, o das celebracións das linguas e as súas culturas (2001, Ano Europeo das Linguas; 2008, Ano Europeo do Diálogo Intercultural; 2008, Ano Internacional das Linguas —ONU—; 2010, Ano Internacional de Achegamento das Culturas —UNESCO—) e, ademais, dos que as usamos e posuímos.

Creo que a metáfora dunha dobre hélice vale moi ben para a descrición dos dous procesos vitais que caracterizaron o territorio da educación lingüística en calquera das linguas escolares a que queiramos facer referencia. Non son outros, na miña opinión, que o da lingua como «coñecemento» (saber «obxectos» dunha lingua) e o da lingua como «uso social» (competencia existencial no compromiso da «acción intercultural»). Complementarios, sen dúbida, pero cun peso moi desigual na realidade educativa das pasadas décadas. Baixo a «hélice» da lingua como coñecemento (saber ben unha lingua estudándoa moito) escóndese unha «cultura da redución». Este reduccionismo levou ao «tratamento desintegrado» das linguas, metidas en compartimentos estancos no currículo, baixo un modelo estático que aviva o concepto de lingua = materia. Pero, como debemos analizar a relación entre linguas e sociedade se coa forma reducionista de análise lingüística detemos toda opción de movemento?, como podemos pór en relación o mundo das linguas e as culturas, e facelo un único territorio, integrado e complexo, no desenvolvemento curricular dos sistemas educativos, se non somos capaces de ver nin as linguas nin a sociedade como un proceso, como un fluído dinámico? Creo que, por estas razóns, o «individualismo metodolóxico» que caracterizou a cultura reducionista das estruturas de pensamento sobre as linguas resulta, en si mesmo, incapaz de comprender o fenómeno social da linguaxe e as linguas na súa propia dinámica.

Baixo a hélice das linguas como «uso social» e «compromiso na acción intercultural» proxéctase outra cultura diferente: a do *espazo antropolocial e antropolítico*. Trátase dunha cultura dinámica que favorece todas as opcións para un tratamento integrado das linguas. O proceso de vivir os usos lingüísticos, non só demandado desde a propia subsistencia das linguas minorizadas senón tamén como ingrediente básico no desenvolvemento social da comunicación transnacional por medio de linguas non ambientais, depende en boa medida de que a

lingua en cuestión (propia ou non) exprese unha «cultura viva» e «compartida». Creo que un perfil de cidadáns con competencias plurilingües demanda tamén unha educación en competencias interculturais que aspire a definir obxectivos relacionados co aprender a ser cidadán nunha cultura de mestizaxe, de liberdade, de tolerancia, de paz, de imperfección... Por iso a educación lingüística non é unha actividade neutral e require dun ingrediente político: unha política do home que resulte radicalmente antropolóxica. Temos exemplos diso na política das civilizacións en pensadores como Morin na teoría social; Octavio Paz, J. Goytisolo ou A. Maalouf na literatura; Prigogine ou Stengers na ciencia; Le Moigne na economía; Bouchet na antroposocioloxía intercultural... Pero, «que temos ao noso dispor no campo da educación lingüística?».

OS MODELOS EUROPEOS

Sen dúbida, algúns modelos europeos botan luz sobre a resposta a esta interrogante. Baker (1996) clasifica os programas educativos para os ensinos e aprendizaxes bilingües en dúas grandes categorías: «fortes» e «débiles». A educación multilingüe que caracteriza a rede das chamadas Escolas Europeas formaríase parte da primeira categoría. Por outra banda, Leung (2005: 238) fai fincapé no feito de que moita da literatura especializada en temas de educación bilingüe, xa sexa a favor ou en contra dela, céntrase tan só «en aspectos de produtividade (os logros do alumnado expresados en resultados de probas tipo test, etc.), e tal produtividade expónse en termos de calendario escolar, currículo e falantes». É dicir, trátase de estudos que reducen a educación bilingüe a cuestións meramente técnicas sobre o *input* correcto que leva a un *output* desexable. Estudos así ignoran a importancia transcendental que se deriva dos procesos sociais que entran en funcionamento na escolarización plurilingüe dos estudantes. Os exemplos de modelos europeos que a seguen non ignoran a relevancia destes procesos de interacción social e dan conta do contexto e organización curricular de centros singulares (as Escolas Europeas) que si os contemplan, así como das achegas a un modelo de educación bilingüe baixo as premisas das políticas educativas en Europa.

Un exame a primeira vista revela que Europa dispón, a diferenza doutros escenarios do mundo, dunha situación excepcional que pode parecer un bo modelo que seguir neste tipo de promoción: as denominadas Escolas Europeas. Desde a creación en 1953 da primeira delas en Luxemburgo, foron establecéndose en diferentes países europeos (en setembro de 2008 había dezaseis Escolas repartidas en oito Estados, incluíndo a de Alacant en España), á vez que gañaban unha firme reputación como exemplo de excelencia nos seus resultados académicos en xeral e nos lingüísticos en particular (Baker, 1996; Hamers e Blanc, 1989). Recentemente, son observadas como un posible modelo para a formación de individuos cunha boa competencia plurilingüe tendo en conta o réxime curricular tan particular que as caracteriza (European Economic Community, 1990; Skutnabb-Kangas, 1995), orientado cara a un perfil de cidadán plurilingüe cunha identidade europea supranacional.

A súa formulación de organización curricular resulta singular na medida en que non se corresponde exactamente con ningún dos modelos de educación bilingüe existentes. Nin é un modelo de inmersión nin de submersión, e non ten unha orientación dual estritamente. En realidade, trátase dunha mestura dos principios máis destacables dos programas de inmersión e de mantemento da lingua propia do alumno (á vez que a súa identidade cultural) mediante a atención á súa lingua de orixe nos primeiros estadios da etapa infantil e primaria. O estudo dunha segunda lingua, como estudo formal de tal lingua, acompáñase da aprendizaxe de contidos curriculares non lingüísticos nesa segunda lingua e, con posterioridade, reproducécese este modelo cunha terceira lingua ao longo da etapa de educación secundaria.

Como é sabido, estes centros proporcionan un modelo de educación multicultural e multilingüe de alta calidade para os fillos do persoal das institucións europeas e, en tal sentido, interrogouse en máis dunha ocasión ata que punto estes alumnos non resultan individuos de linguas minoritarias (como se verá na análise do *Proxecto Foyer*), no sentido de que a súa lingua familiar non é a maioritaria na comunidade onde se sitúa o centro escolar. Aínda que non forma parte dunha política explícita, é verdade que a maior parte do seu alumnado procede de familias de clase media, o que contribuíu á súa reputación como centros elitistas (Baker, 1996; Hamers e Blanc, 1989; Sears, 1998). Pero non é menos certo que se fan esforzos, na medida do posible, por matricular alumnos que

non pertencen a familias de eurofuncionarios (incluíndo os nacionais do país e nenos inmigrantes) para evitar un non desexable efecto de illamento, á vez que se equilibran as súas seccións lingüísticas.

Un dos obxectivos máis claros do seu modelo educativo é o desenvolvemento dun perfil plurilingüe no alumnado, á vez que preparamos para vivir en sociedades heteroxéneas lingüística e culturalmente. A diferenza dun modelo substractivo, semellante ao modelo dalgúns programas de educación bilingüe en Estados Unidos (por exemplo, a Proposta 227 do Estado de California de 1998), as Escolas Europeas promoven un plurilingüismo aditivo e sostible cun alto nivel de competencia en polo menos dúas linguas das que integran a oferta do centro. Para entender o concepto de formación en competencia plurilingüe deste modelo institucional, non sinxelo a primeira vista, resulta útil a descrición dos procesos curriculares destes centros tal como os describe Housen (2002: 47):

O concepto de pluralidade cultural desenvolvido polo modelo de Escolas Europeas encerra dous obxectivos aparentemente contraditorios: o mantemento da identidade nacional e a cultura idiosincrática do alumno, por unha banda, e o desenvolvemento dunha identidade «europea» supra-nacional por outra. Polo menos, garántese minimamente evitar que afloren os prexuízos etnolingüísticos e as actitudes nacionalistas radicais. Un aspecto máis que ter en conta neste modelo é que todo o alumnado (e profesorado) son considerados iguais, e que ningún alumno, sub-sección ou lingua terán privilexios académicos, lingüísticos nin dalgún outro tipo. Todos os alumnos seguen o mesmo currículo e deben aprender polo menos outra lingua diferente á do medio de instrución de acordo cos mesmos criterios que o fan os alumnos monolingües.

Baetens Beardsmore (1995) utiliza a expresión de *enseñaría social* para referirse ao proceso que realizan estas Escolas para mesturar, de forma deliberada, alumnos con diferentes procedencias lingüísticas e culturais e evitar a fragmentación da súa poboación escolar, que deriva en liñas de nacionalismo lingüístico, como un risco asociado á presenza de diferentes seccións lingüísticas nunha mesma institución. Esta *enseñaría* curricular, como xa se mencionou, inclúe o ensino de idiomas (linguas como fin) e o ensino doutros contidos curriculares en diferentes linguas (linguas como medio), así como a construción de escenarios de comunicación cotiá que posibiliten o uso real da competencia plurilingüística.

güe dentro e fóra da aula. A este respecto, Baetens Beardsmore —que desenvolveu un intenso traballo coa análise do que sucede realmente nos procesos internos de socialización do alumnado destas Escolas— declara sen ambaxes que o éxito obtido «[...] débese ao rigoroso proceso de atención que se pon nos modos e momentos de transición dunha lingua a outra ao longo do currículo, á vez que aos continuados esforzos por integrar a poboación escolar a fin de conseguir os obxectivos marcados en canto a finalidades lingüísticas, culturais e interétnicas» (1993: 153).

Pola súa banda, Charlotte Hoffmann (1998: 171) atribúe as causas dos beneficios que se deriven das programacións bilingües destas escolas a varios factores implicados:

- A atención específica ás necesidades educativas do alumnado.
- A contribución do modelo a unha resposta efectiva e sostible a algúns dos problemas europeos do pasado.
- O establecemento dunha base sólida que serve para fomentar unha identidade europea común de alto nivel á vez que se favorece o desenvolvemento das propias identidades nacionais do alumnado.

Neste sentido, segue indicando Hoffmann na súa avaliación destas institucións, as Escolas Europeas supoñen un modelo de *européismo supranacional*. Non escapa a esta valoración un feito que non debe pasar desapercibido e no que insiste a autora: a imposibilidade de que o modelo sexa directamente transferible a outros contextos educativos tendo en conta que se trata, sen dúbida, dunha formulación deseñada moi especificamente á medida dun alumnado cunhas condicións contextuais atípicas (contorna familiar, ambiente cultural, percepcións lingüísticas, acenos de identidade, concepto de mobilidade, etc.). Unha cuestión que, en boa medida, xustifica o escaso número de centros con que conta a rede de Escolas Europeas.

Un aspecto de relevancia en canto aos *procesos sociais* que teñen lugar no desenvolvemento dos programas bilingües das Escolas Europeas ten que ver co establecemento na etapa de educación primaria das denominadas *horas europeas*. Pensadas para lograr auténticas interaccións comunicativas entre alumnos provenientes de diferentes orixes en canto á súa lingua propia, estas actividades desempeñan un papel crucial na filosofía e ideario destas Escolas en relación con aspectos éticos e culturais do seu alumnado. A súa organización é simple pero

eficaz: os alumnos con diferentes L1 reúnen en tres sesións semanais de clase que se dedican á realización de tarefas cooperativas e creativas como, por exemplo, o desenvolvemento de actividades culinarias, de tipo artístico, xogos, ou a participación no desempeño de proxectos temáticos.

Son experiencias que permiten ao alumnado facerse máis consciente do seu legado común europeo e, como sinalou Baetens Beardsmore (1993: 128), desempeñan un papel clave na *enxeñaría social* das programacións bilingües destes centros, tendo en conta que contribúen dun modo bastante eficaz a rachar as barreiras lingüísticas e culturais que se levantan inicialmente con motivo dos agrupamentos do alumnado en seccións por linguas de orixe. Se consideramos que o *encuentro intercultural* nas horas europeas obriga ao alumnado a facer un uso real da segunda lingua de modo espontáneo e auténtico, as vantaxes lingüísticas corren parellas aos beneficios culturais derivados do desenvolvemento da dimensión europea. Un desenvolvemento que continúa ao longo da etapa da educación secundaria a través de formatos diferentes ás «horas europeas», máis centrados en aspectos ilustrativos desta dimensión transnacional, por medio de contidos curriculares (Xeografía, Historia, etc.) que se desenvolven na segunda ou terceira lingua.

Como observaron algúns investigadores verbo do funcionamento de programas educativos multilingües en diferentes contextos (De Bot, Lowie e Verspoor, 2007; Muller e Beardsmore, 2004), requírense determinadas condicións para garantir un certo éxito no desenvolvemento da competencia plurilingüe por parte de quen participa neles. En síntese:

- A formación multilingüe é efectiva na maioría dos individuos, incluso ata nunha terceira ou cuarta lingua, sempre que non se produza á custa do desenvolvemento competencial da lingua (ou linguas) familiar do alumno. É dicir, formación *aditiva* e non *subtractiva* en competencia plurilingüe.

- Adoita haber unha correlación positiva entre o tempo de exposición ás linguas adicionais en programas multilingües e o nivel de logro competencial adquirido. Pero isto non é algo categórico e, ás veces, non é o caso.

- Non se demostrou que exista unha correlación evidente entre a idade do alumnado e a adquisición de competencia plurilingüe mediante programas *ad hoc*. Obsérvanse bos resultados con alumnos que comezaron desde moi peque-

nos e con outros que empezaron en idades adolescentes ou de adultos. O mesmo é de aplicación ao caso dos malos resultados.

- Os aspectos didácticos da formación plurilingüe resultan determinantes para a obtención de logros. En concreto, obsérvase un fortalecemento do nivel competencial cando se dan oportunidades ao alumnado para usar as linguas de forma interactiva. Tamén se observan beneficios na adquisición da competencia plurilingüe cando as estratexias didácticas favorecen aprendizaxes das linguas estreitamente vinculadas a necesidades reais de comunicación e non a formas pseudocomunicativas.

- A formación plurilingüe en linguas de familias lingüísticas moi diferentes (tipoloxías, convencións ortográficas, etc.) ás linguas ambientais do alumno pode resultar efectiva en canto a logros relativos aos obxectivos académicos e lingüísticos do centro escolar, pero adoita haber *límites* en relación ao alcance do uso destas linguas para outras finalidades sociais.

Sen dúbida, o éxito no desenvolvemento educativo da competencia plurilingüe está, á fin e ao cabo, determinado por un conxunto moi variado de factores interrelacionados, tanto curriculares como extracurriculares, e inclúe algúns que quedan fóra do control dos propios axentes educativos. Tal é o caso, por exemplo, de determinar ata onde chegan os límites na adquisición de tres ou máis linguas cando o soporte ambiental para o seu uso fóra da aula é inexistente ou case nulo. Como xa se indicou anteriormente, fan falta máis investigacións sobre as interrelacións destes factores antes de determinar o valor da formación nas Escolas Europeas como modelo xeneralizable de desenvolvemento dunha competencia plurilingüe. Se a iso lle engadimos o escaso coñecemento sobre o que en realidade sucede nas súas aulas e sobre os niveis competenciais dos seus alumnos, resultaría arriscado aventurar o transplante do modelo aos contextos comúns e non atípicos da planificación da educación bilingüe.

Non cabe dúbida de que tanto o modelo de inmersión canadense, referente onde os hai sobre programas de educación bilingüe, como os enfoques baseados en contidos das experiencias norteamericanas conviven hoxe cunha forma singular de atención á diversidade de linguas para unha mellor cohesión social e un sentimento de identidade máis intercultural: o *multilingüismo á europea*. Ademais do caso singular das Escolas Europeas que acabo de analizar, existen outros dous modelos netamen-

te circunscritos á dimensión europea dos que me ocupo a seguir. No seu conxunto, os tres modelos comparten o feito de englobaren programas educativos para diferentes colectivos en polo menos tres linguas.

O denominado *Modelo Luxemburgo* é un caso único no mundo occidental de educación trilingüe aplicada a toda unha poboación escolar, neste caso a do Gran Ducado de Luxemburgo. O cidadán luxemburgués, á marxe das condicións do seu contexto familiar, convértese en trilingüe grazas ao desenvolvemento dunha escolarización que —de forma progresiva— abarca o ensino dos contidos curriculares en tres linguas (Baetens Beardsmore e Lebrun, 1991). O complexo proceso, exposto a longo prazo, dá comezo na escola infantil e no primeiro ano de primaria, onde a escolarización se realiza en luxemburgués, unha lingua que progresivamente vai sendo substituída polo alemán, que, de xeito intensivo e progresivo, é a lingua de instrución ata o Grao 6. Xa no segundo ano de primaria se introduce o francés como lingua vehicular de tratamento dos contidos curriculares, unha práctica que se intensificará nos graos superiores. Así, a medida que o alumnado avanza nos niveis da etapa da educación secundaria, o francés intensifícase como lingua vehicular na docencia de gran parte das materias e o alemán restrínxese como idioma vehicular e pasa a tratarse como unha materia de lingua. Este complexo sistema descansa no principio de comezar a escolarización a partir da lingua familiar, proseguir cunha rápida transición a unha lingua moi relacionada lingüisticamente con ela —o alemán— e pasar, finalmente, por medio dunha transición gradual a unha lingua non relacionada lingüisticamente con ambas: o francés.

As tres linguas mantéñense nun complexo equilibrio ao longo de toda a escolarización sen prexuízo de que tamén se introduzan outras linguas estranxeiras e linguas clásicas. Ao termo da educación secundaria todos os escolares luxemburgueses desenvolverían as súas actividades escolares en varias linguas, o que implica unha auténtica educación multilingüe: un singular e único *melting pot* lingüístico no corazón da Unión Europea (Hoffmann 1998: 148). Os datos provenientes das investigacións sobre o éxito deste *melting pot* non deixan lugar a dúbidas sobre a eficacia do plurilingüismo do alumnado ao alcanzar o seu momento de entrada nos ensinos universitarios (Kraemer, 1993). A iso, cabe dicir, contribúe de xeito bastante decisivo o feito de que se trata dunha educación plurilingüe cun forte apoio da cidadanía do Gran Ducado e, ao ser unha

educación para toda a poboación escolar, prodúcese ademais nun contexto de equilibrio sociolingüístico baixo condicións sociais, culturais políticas e económicas proclives ao consenso en materia de educación lingüística.

Pola súa banda, o denominado *Modelo Foyer* resulta igualmente unha formulación singular de educación plurilingüe netamente europea. Co seu epicentro no gran conglomerado de municipalidades de Bruxelas, o modelo dirixe a súa atención ás poboacións de inmigrantes que desenvolven as súas actividades cotiás nunha cidade multilingüe por excelencia. A partir dunha iniciativa do Centro Foyer, institución socio-pedagóxica especializada na atención inclusiva de inmigrantes, desenvólvese un proxecto de educación trilingüe en 1981 (Proxecto Foyer; véxase Leman, 1990 para coñecer aspectos máis pormenorizados del), adaptado dunha versión xa aplicada anteriormente en Leiden (Holanda) con cinco obxectivos nucleares de partida:

a) *Para alumnos e profesores*: aprender a vivir xuntos nunha sociedade multilingüe complexa.

b) *Para nenos inmigrantes*: adquirir moi boas competencias como trilingües ao final da educación primaria.

c) *Para nenos inmigrantes e as súas familias*: prever oportunidades para a súa integración nos seus respectivos países de orixe no caso de que os seus pais decidan retornar.

d) *Para as escolas*: manter e tratar de potenciar os niveis de calidade esperables.

e) *Para os pais inmigrantes e as súas familias*: implicarse estreitamente na escola e na socialización dos seus fillos nela, e a partir de aí potenciar a súa participación na vida social comunitaria.

O modelo aséntase nunha filosofía de integración gradual que concede unha importancia decisiva ao feito de preservar e reforzar ao máximo a identidade cultural dos alumnos, o que se reflicte no mantemento das súas respectivas linguas de orixe á vez que adquiren o neerlandés e o francés. Cabe considerar que a capital belga, como é sabido, ten un status de bilingüismo oficial e os seus centros escolares clasifícanse en razón da oferta inicial en neerlandés ou francés aínda que se asegura que todos os alumnos reciban instrución, a partir dos sete anos, na outra lingua oficial por un mínimo de tres e un máximo de cinco leccións semanais. Dado que en certos distritos o alumnado de orixe inmigrante alcanza

un 90% da poboación escolar, o problema da atención educativa a quen non posúe o neerlandés ou o francés como lingua propia é de especial relevancia.

Para a atención inclusiva destas poboacións, o *Proxecto Foyer* estableceuse de entrada ao redor de cinco escolas con minorías específicas no contexto de centros de itinerario neerlandés. O proxecto desenvolveuse partindo dun período de tres anos en infantil no que o grupo minoritario pasa a metade do tempo como grupo separado e a outra metade xunto co resto da clase. No primeiro ano de primaria, o grupo minoritario segregábase durante o 60% do horario escolar para recibir contidos na súa lingua e cultura propias e en matemáticas, un 30% (tamén como grupo separado) para aprender neerlandés e o 10% restante do tempo o grupo intégrase co resto da clase nas actividades ordinarias. No segundo ano de primaria, o 50% do tempo escolar os alumnos inmigrantes da minoría seleccionada permanecen como «grupo étnico» con atención á súa lingua e cultura, dedican un 20% do seu horario (tamén como grupo segregado) á aprendizaxe do neerlandés e o restante 30% intégranse cos demais nas actividades ordinarias da xestión curricular. Xa a partir do terceiro ano, o 90% do horario escolar a poboación da mostra minoritaria de inmigrantes está totalmente integrada co conxunto da clase e recibe a súa instrución en neerlandés á vez que, en grupo separado, atende clases na súa lingua propia durante tres ou catro horas semanais. A instrución en francés recíbena, seguindo os requisitos de cooficialidade, conxuntamente co resto do alumnado belga.

O Proxecto iniciouse, como xa se mencionou, en 1981 con inmigrantes italianos e continuou en 1982 cun grupo de orixe española, e proseguíu en anos sucesivos, non sen certas interrupcións e conflitos á vez que algúns cambios no deseño inicial, con alumnos de orixe turca e marroquí. Cabe destacar certas características do proxecto que foron variables constantes e estables ao longo da súa aplicación:

- A selección da poboación inmigrante fíxase nun número lixeiramente inferior á poboación belga de lingua neerlandesa a fin de evitar unha «deslocalización» do modelo neerlandés baixo o que se clasifica o centro escolar participante no proxecto. Isto é necesario ao ser o neerlandés unha lingua minoritaria en Bruxelas, que podería ser facilmente desprazada polo francés, ou ata pola lingua da mostra de alumnos inmigrantes, se as porcentaxes non fosen controladas.

- A atención ás linguas (ou dialectos) da poboación inmigrante obxecto do Proxecto realízaa un profesorado nativo e as competencias en lectura e escritura son as que reciben prioridade nelas.

- Os centros escolares participantes na experiencia redobran os seus esforzos a fin de que a comunidade de pais se implique dun modo intensivo e decidido tanto nas actividades de aula como nas extracurriculares, e busca promover encontros interculturais entre os grupos implicados no Proxecto.

Común a estes tres modelos (o das Escolas Europeas, o de Luxemburgo e o Proxecto Foyer de Bruxelas) resulta o feito de que, a diferenza dos programas bilingües de inmersión, o alumnado que participa neles non recibe a súa formación lingüística exclusivamente a través da aprendizaxe dos contidos curriculares (matemáticas, historia, educación física, etc.) nunha lingua diferente á propia ou en varias. Tamén o fai por medio do ensino do idioma como materia de lingua. É dicir, os tres modelos comparten a característica de combinar clases *de* linguas segundas e terceiras con clases *en* linguas segundas e terceiras. Ao tempo, co acompañamento sempre da dimensión netamente lingüística, atópase a atención á formación en *interculturalidade* cunha orientación perfilada na contorna da dimensión europea.

PECHE

A ninguén lle pasan hoxe desapercibidas as oportunidades que ofrece unha Europa multilingüe que aposta por unha cidadanía culta na sociedade do coñecemento, con alta capacidade competitiva, con tolerancia á aceptación da diferenza, con capacidade para o diálogo intercultural, e que ofrece un modelo de identidade baseado na diversidade e que desenvolve unha educación lingüística *avanzada*. Que cabe entender por isto último? Expresareino sinteticamente a modo de última reflexión sobre aspectos de implantación das ideas ata aquí debulladas para a súa aplicación no ámbito das institucións escolares:

- Europa naceu das súas linguas vernáculos, en *confusio linguarum*, e o feito de adoptar unha moeda única non debe xamais ser interpretado como analoxía

para adoptar tamén unha única lingua franca. A proposta dunha *lingua persoal adoptiva*⁸ e o *impulso ás linguas de países veciños* é unha solución sostible a favor dunha cidadanía plurilingüe. As institucións educativas deben exporllo.

- Hai quen segue pensando que un cidadán plurilingüe é quen ten a habilidade de interactuar comunicativamente en máis de dúas linguas. Unha educación lingüística «avanzada» debe ir máis aló e promover o concepto de plurilingüe como a persoa que é plenamente consciente dos contextos socioculturais, políticos e ideolóxicos nos que máis de dúas linguas (e os seus usuarios) toman posicións e exercen os seus roles, así como dos diversos significados que se derivan dos seus respectivos posicionamentos e roles. Cabe aquí pensar en fomentar nas institucións escolares unha pedagogía dialóxica que atenda á interacción nas clases de lingua como un proceso que implica «conversar» e «corresponsabilizarse» (Esteve, 2009).

- A realidade que agocha o coñecemento é moi académica; a que hai no uso é máis social. A relación entre ambas as dúas precisa dunha maior investigación. En todo caso, xa sabemos que nunca é simétrica: un pode coñecer ben moitas linguas pero non pode usar ben «moitas» linguas. A iso referíase Comenio, en 1631, ao afirmar que non se poden aprender moitas linguas á perfección, senón dentro do límite do necesario. Os cidadáns con competencias plurilingües somos locutores «imperfectos» (Kramsch, 1993). A educación multilingüe debe admitilo (Vez, 2009).

- Unha lingua é vehículo de comunicación e de cohesión entre os que a falan pero, á vez, marca o límite cos que non a falan. Quen fala unha lingua que non entendemos é, por principio, o outro, e —como non sabemos o que pensa ou pretende— ese «outro» é visto como unha ameaza potencial. Por iso a pluralidade de linguas nun mesmo espazo social resulta un factor de diferenciación, de falta de estabilidade e fonte de conflitos mentres que o monolingüismo parece unha garantía de estabilidade. Unha educación lingüística avanzada precisa crear un ambiente intelectual e social en que plurilingüismo e intercultu-

⁸ Con motivo da celebración do Ano Europeo do Diálogo Intercultural 2008, o Comisariado Europeo de Multilingüismo creou un grupo de traballo, denominado Grupo de Intelectuais e liderado por Amin Maalouf, que redactou un Informe baixo o título de *Un reto proveitoso: Como a multiplicidade de linguas podería contribuir á consolidación de Europa*, dispoñible na rede, coa súa proposta dunha «lingua persoal adoptiva».

ralidade non se vivan como factores de complexidade ou de sobrecarga orzamentaria, senón como estímulos de enriquecemento social e desenvolvemento. Aspírase a que haxa «coexistencia pacífica» de linguas e culturas en España, pero un pode cohabitar na tolerancia cara ao outro dándolle as costas e ignorándoo. O obxectivo é ir máis aló desa coexistencia ata situarse no diálogo interlingüístico e intercultural, na interacción e o préstamo recíproco, na creación dunha cultura máis enriquecida, mestiza e plenamente integrada. E a integración empeza no interior de cada cidadán: primeiro é individual e só despois é social.

- As linguas escolares e as linguas do alumnado non son o mesmo e xa representan no noso país unha realidade diferente á de hai anos. Pero linguas dunha mesma familia lingüística séguense a traballar en compartimentos estancos, sen ter en conta o común e marcando máis ben as diferenzas. Nunha sociedade do coñecemento que aspira a desenvolver como competencia básica a capacidade de «transferir», deberíamos educar o alumnado no recurso á súa autonomía e potencial semiótico innato para transferir saberes e usos dunhas linguas a outras. O *tratamento integrado das linguas* (TIL) é vital na educación para unha cidadanía plurilingüe e evita que o feito de aumentar as linguas escolares se acabe convertendo tan só nun multiplicar os espazos curriculares monolingües: máis linguas = máis materias.

- Nestas dúas mesmas fronteas cabe avanzar, por unha banda, nun camiño xa iniciado: a alternativa AICLE ás linguas-materia. Un camiño en que xa é hora de avaliar e comprobar empiricamente os resultados obtidos⁹. Por outra banda, explorar o «tratamento intercomprensivo» das competencias plurilingües que permita un coñecemento e un uso asimétrico dalgunhas delas (comprender unha lingua pero non falala, comprender escoitando falar pero non lendo, ou viceversa; entender os informativos pero non as conversacións, saber falar pero non escribir...) por vía dun plurilingüismo receptivo. Tamén é preciso comprender e facer comprender que os tres grandes referentes escolares da División de Política Lingüística de Estrasburgo —*Marco, PEL e Autobiografía de Encuentros Interculturais*— son para todas as linguas e non só para as linguas estranxeiras.

⁹ Na data de redacción deste traballo, salvo erro de información, a única avaliación institucional do alumnado en seccións bilingües españolas fíxose en Andalucía (cf. Lorenzo, Casal e Moore, 2009).

- Para rematar, pregúntome se podemos realmente falar de competencias plurilingües con acreditacións que tan só acumulan no CV certificados obtidos a partir de tests monolingües (en lingua a, b, c, etc.). Unha educación «avanzada», sobre todo nas escolas oficiais de idiomas, precisa desenvolver «probos de competencia plurilingüe» en escenarios específicos. Certo que aínda non as hai, pero no Observatorio que me honro en dirixir (<http://www.atriumlinguarum.org>) xa estamos a traballar niso.

BIBLIOGRAFÍA

- BAETENS BEARDSMORE, H.: «The European School Experience in Multilingual Education», en T. SKUTNABB-KANGAS (ed.), *Multilingualism for All*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1995, pp. 21-68.
- (ed.): *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- e N. LEBRUN: «Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg», en O. GARCÍA (ed.), *Focuschrift in Honor of Joshua Fishman*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, pp. 107-120.
- BAKER, C.: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 1996.
- BENVENISTE, E.: «De la subjetividad en el lenguaje», en E. BENVENISTE, *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI, 1986, pp. 179-187.
- BERNAUS, M. et al.: *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education, A Training Kit*, Strasburgo, Council of Europe, 2007.
- BOUZADA FERNÁNDEZ, X. M.: «De las identidades constatadas a las complicidades productivas: acerca da relación entre identidad, cultura y comunidad», *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 6:2 (2007), pp. 29-42.
- CENOS, J.: *Teaching through Basque. Achievements and Challenges*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008a.
- «Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country», *AILA Review*, 21 (2008b), pp. 13-30.
- *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters, 2009.
- COMISIÓN EUROPEA: «Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido [COM (2008) 566 final]». Extraído o 4 de xaneiro de 2010 desde http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf, 2008.
- COYLE, Y.; M. VERDÚ e M. VALCÁRCEL: *Teaching English to Children -Interactivity and Teaching Strategies in the Primary FL Classroom*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2002.
- DE BOT, K.; W. LOWIE e M. VERSPOOR: «A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition», *Bilingualism: Language and Cognition*, 10:1 (2007), pp. 7-21.
- ECO, U.: *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- EK, J. A. van e J. L. M. TRIM (eds.): *Threshold 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- ENEVER, J.: «Languages, Education and Europeanisation», en R. DALE e S. ROBERTSON (eds.), *Globalisation & Europeanisation in Education*, Oxford, Symposium Books, 2009, pp. 179-192.
- ESTEVE, O.: «La interacción, un proceso que implica conversar», *Cuadernos de Pedagogía*, 391 (2009), pp. 56-59.
- EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY: *Secondary Schools and European / International Education in Europe: Mobility, Curricula, and Examinations*, Bruselas, Namur, 1990.
- FERNÁNDEZ PAZ, A.; A. LORENZO SUÁREZ e F. RAMALLO FERNÁNDEZ: *A planificación lingüística nos centros educativos*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2007.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M.: «De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva», en J. DEL VALLE (ed.), *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana, 2007, pp. 57-80.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.: «La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos», en J. IBÁÑEZ, E. SANZ e N. GOICOECHEA (eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo*, Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2006, pp. 1-16.

- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.; C. GUILLÉN DÍAZ e J. M. VEZ: *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Síntesis, 2010.
- GUILLÉN DÍAZ, C.: «Le FLE dan le système éducatif espagnol: quelques paradoxes entre offre et demande», en V. CASTELLOTTI e H. CHALABI (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L' Harmattan, 2006, pp. 53-66.
- GUILLÉN, C. e P. CASTRO: *Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*, Madrid, La Muralla, 1998.
- HAMERS, J. e M. BLANC: *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- HOFFMANN, Ch.: «Luxembourg and the European Schools», en J. CENOZ e F. GENESEE (eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998, pp. 143-174.
- HOUSEN, A.: «Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education», *Bilingual Research Journal*, 26:1 (2002), pp. 45-64.
- HUBERMAN, A. e M. MILES: *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.
- HUGUET, Á.: «Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante», *Infancia y Aprendizaje*, 31:3 (2008), pp. 283-301.
- KRAEMER, J.-P.: «Luxemburg», en V. AMMON, K. L. MATTHEIER e P. H. NELDE (eds.), *Mehrsprachigkeitskonzepte in den Schulen Europas*, Tübingen, Niemeyer, 1993, pp. 162-173.
- KRAMSCH, C.: *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- KRASHEN, S. e T. TERRELL: *The Natural Approach*, Nova York, Pergamon, 1983.
- LADO, R.: *Language Teaching: a Scientific Approach*, Nova York, McGraw-Hill, 1964.
- LASAGABASTER, D.: «La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español», *Revista de Educación*, 337 (2005), pp. 405-426.
- «Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses», *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal*, 1 (2008), pp. 31-42.
- e Á. HUGUET (eds.): *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- LEMAN, J.: «Multilingualism as Norm, Monolingualism as Exception: the Foyer Model in Brussels», en M. BYRAM e J. LEMAN (eds.), *Bicultural and Trilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990, pp. 7-29.
- LEUNG, C.: «Language and Content in Bilingual Education», *Linguistics and Education*, 16 (2005), pp. 238-252.
- LORENZO, F.; S. CASAL e P. MOORE: «The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project», *Applied Linguistics*, (2009), DOI:10.1093/applin/amp041, pp. 1-25.
- LOTHERINGTON H.: «Bilingual Education», en A. DAVIES e C. ELDER (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 695-718.
- MADRID, D. e N. MCLAREN (eds.): *TEFL in Primary Education*, Granada, Universidad de Granada, 2004.
- MCLAREN, N.; D. MADRID e A. BUENO (eds.): *TEFL in Secondary Education*, Granada, Universidad de Granada, 2005.
- MCLAUGHLIN, B.: *Theories of Second-Language Learning*, Londres, Edward Arnold, 1987.
- MOLES, A. A.: *Les sciences de l'imprécis*, París, Seuil, 1990.

- MONTEAGUDO, H. e X. M. BOUZADA (coords.): *O proceso de normalización lingüística do idioma galego 1980-2000. Volume II. Educación*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2002.
- MORIN, E.: *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, 1990.
- MULLER, A. e H. B. BEARDSMORE: «Multilingual Interaction in Plurilingual Classes -European School Practice», *Bilingual Education and Bilingualism*, 7:1 (2004), pp. 24-42.
- NUSSBAUM, L.: «Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche», en M. CANDELIER, G. IOANNITOU, D. OMER e M. T. VASSEUR (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, pp. 125-144.
- PUREN, Ch.: *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-Crédif, 1994.
- RORTY, R.: *Conséquences du pragmatisme. Essais: 1972-1980*, Paris, Seuil, 1993.
- SEARS, C.: *Second Language Pupils in Mainstream Classrooms: A Handbook for Teachers in International Schools*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- SERRA, J. M., S. PERERA, C. SIQUÈS, P. MAYANS. e I. CANALS: «Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de Primària i Secundària a Catalunya (Curs 2005-2006)», *Caplletra*, 45 (2008), pp. 153-184.
- SILVA VALDIVIA, B.: «Lingua e escola en Galicia: balance e propostas de futuro», *Grial: Revista Galega de Cultura*, 179 (2008a), pp. 48-59.
- «Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47 (2008b), pp. 59-69.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (ed.): *Multilingualism for All*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1995.
- TOLCHINSKY, L. et al.: «Becoming proficient educated users of language», en D. RAVID e H. BAAT ZEEV SHYDKROT (eds.), *Perspectives on Language and Language Development*, Dordrecht, Kluwer, 2005, pp. 375-390.
- TRIM, J. L. M.: *Developing a Unit / Credit Scheme of Adult Language Learning*, Oxford, Pergamon Institute of English, 1978.
- VALCÁRCEL, M. e M. VERDÚ: *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*, Madrid, MEC, 1995.
- VEZ, J. M.: *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel, 2000.
- *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens, 2001.
- «Estructuras complejas en los usos lingüísticos. Una visión aplicada», en M. A. SANTOS REGO e A. GUILLAUMÍN TOSTADO (eds.), *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 227-257.
- «European Policies in TEFL Teacher Education», *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal*, 1 (2008), pp. 1-8.
- «Multilingual Education in Europe: Policy Developments», *Porta Linguarum*, 12 (2009), pp. 7-24.
- VILA I MORENO, F. X.: «Language-in-education policies in the Catalan language area: models, results and challenges», *AILA Review*, 21 (2008), pp. 31-48.
- VILA, I.; J. OLLER e M. FRESQUET: «Una anàlisi comparativa del coneixement del català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya», *Caplletra*, 45 (2008), pp. 203-228.
- WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus Logico-Philosophicus*, Londres, C. K. Oden, 1922.

BILINGÜISMO E ECONOMÍA

POR QUE O PLURILINGÜISMO RESULTA ACCESIBLE

François Grin

Université de Genève

1. INTRODUCCIÓN

Hai vinte anos, un lingüista australiano chamado Nicholas Thieberger publicou na revista científica *Multilingua* un artigo de título provocador: «Language Maintenance: Why Bother» (Preservar as linguas: por que preocuparse?, 1990).

A pregunta suxerida por Thieberger segue a ser procedente hoxe en día porque encarna a idea, moi estendida, de que o plurilingüismo resulta incómodo e caro de máis, e, en última instancia, é «un luxo que non está ao noso alcance».

A forma de plurilingüismo á que me estou a referir é, por suposto, o plurilingüismo *social*, non o *individual*, pois en xeral este último non causa trastorno ningún. Así, a maior parte da sociedade está de acordo con que dominar dúas ou tres linguas, ou máis, é unha boa cousa, xa que un individuo plurilingüe pode interactuar cun maior número de persoas e, por veces, esas competencias lingüísticas supoñen unha vantaxe no mercado laboral. En consecuencia, o valor do plurilingüismo individual non provoca polémica; no entanto, o que si suscita un acalorado debate é o valor do plurilingüismo social (ao que aquí me referirei co seu equivalente, «diversidade lingüística»).

O feito de percibir que o plurilingüismo social, ou diversidade lingüística, constitúe un *problema* en por si está fundamente arraigado, como é sabido, malia a lexitimidade política e ideolóxica que adquiriu o plurilingüismo nos últimos anos (moi notablemente en Sudáfrica, onde se decidiu recoñecer once linguas oficiais).

Abofé que a pregunta de Thieberger, que poderíamos reformular destoutro xeito: «Plurilingüismo? Por que molestarse?», é retórica. O que el pretendía era criticar a insensibilidade de moitos comentaristas ao rexeitaren o esforzo con que un gran número de países de todo o mundo pretenden preservar a diversidade lingüística (por non falar de como eses comentaristas menosprezan a promoción desta diversidade). Con todo, detrás desta clase de preguntas latexan problemas

científicos totalmente lexítimos, pois non se pode dar por feito que resulte pertinente fomentar o plurilingüismo social.

Esta cuestión reviste maior complexidade do que parece. Neste relatorio vou tratar de estudar o problema de xeito analítico con miras a eludir determinadas argumentacións que se oen a miúdo e, no canto destas, propor unha perspectiva fundamentada en principios básicos da análise económica.

Primeiramente, vou tentar diferenciar catro niveis neste problema, a saber: o argumento moral ou referido aos «dereitos», o argumento da «viabilidade», o argumento da «asignación de recursos» e o argumento da «distribución dos recursos».

A seguir, tratarei de analizar en maior detalle o terceiro destes, é dicir, a asignación de recursos, problema económico por antonomasia, que resulta de vital importancia para podermos recoller a luva que nos guinda a pregunta de Thieberger. Ao así facermos, desviarémonos do camiño principal para introducirmos unha distinción fundamental: a que existe entre o plurilingüismo *absoluto* e o *continxente*.

Por último, intentarei pasar duns principios xerais aos custos reais e cuantificables que comporta o plurilingüismo para demostrar que, polo xeral, son baixos. De aquí se deriva a suposición, moi fundamentada, de que mesmo desde unha perspectiva puramente económica o plurilingüismo non supón tanto luxo... e, ao cabo, ben paga a pena o esforzo.

2. CATRO DEBATES

Supoñamos que estamos a manter unha acalorada discusión cunha persoa que afirma que está totalmente *en contra* do plurilingüismo e que pregunta, precisamente: «Por que preocuparse?».

Mais, atención, porque esta interrogante pode ter significados un tanto diferentes; caractericémoslos primeiro brevemente, antes de pasarmos a examinalos máis a fondo.

- En primeiro lugar, se unha persoa rexeita o plurilingüismo, se non o considera un obxectivo social que pague a pena e, en consecuencia, entende que apoiar o plurilingüismo é unha medida desatinada, pódense poñer en dúbida tales ideas cun argumento moral, que daría lugar a un debate moral ou referido

aos «dereitos». En xeral, esta argumentación goza de popularidade entre os xuristas, os teóricos políticos e, curiosamente, os sociolingüistas¹.

- En segundo lugar, mesmo se se considera que o plurilingüismo é moralmente «correcto» e vén avalado polo discurso político e xurídico, pode rexeitarse por motivos de *viabilidade*, o cal daría lugar a un debate (basicamente) sociolingüístico centrado na dinámica das linguas, co cal a cuestión fundamental sería se tal dinámica constitúe un fenómeno en que pode influír a sociedade ou se, polo contrario, é totalmente alleo a calquera tipo de control social e, por tanto, se atopa fóra do ámbito das políticas públicas.

- En terceiro lugar, mesmo se se considera que o plurilingüismo é correcto en sentido moral e político, e *ademais* viable na práctica, pode rexeitarse argüíndo que supón desbaldir uns recursos que estarían mellor empregados para outros propósitos: por exemplo, en políticas sanitarias, de transporte ou educativas. Isto daría lugar a un terceiro debate, que desta vez versaría sobre a axeitada asignación duns recursos escasos (que é o que en economía denominariamos unha cuestión de «eficiencia da asignación»).

- En cuarto lugar, mesmo se se considera que o plurilingüismo é correcto en sentido moral e político e viable na práctica, e constitúe un bo fin ao que asignar uns recursos escasos, aínda xorde a pregunta de como repartir esta carga, que é o que en economía denominariamos unha cuestión de «xustiza distributiva».

Vexamos, pola nosa vez, os importantes problemas que se atopan no centro de cada un destes debates.

a) O debate dos «dereitos»

Moi a miúdo, os defensores do plurilingüismo adoptan argumentacións políticas de índole moral para xustificar a súa postura. De feito, os argumentos morais ou «baseados nos dereitos», nos cales adoitan invocarse os dereitos das minorías, probablemente sexan os máis empregados, e a cantidade de obras dedicadas aos dereitos lingüísticos (ou mesmo «dereitos humanos lingüísticos»)

¹ Véxase, por exemplo, Skutnabb-Kangas (2000).

fai que pareza minúsculo o número de obras que tratan outros modos de abordar esta cuestión.

En sentido intrínseco, os argumentos morais non teñen nada de malo; máis ben ao contrario, calquera postura que adoptemos debería superar unhas probas éticas. No entanto, os argumentos morais teñen un punto feble importantísimo: que non adoitan impresionar a aqueles que non comparten as mesmas perspectivas morais. Pensemos, por exemplo, nun argumento como «é xusto e de dereito outorgarlles un recoñecemento a todas as comunidades lingüísticas que conforman o país e, xa que logo, *debemos* fomentar todas as súas linguas». Esta pode constituír unha posición totalmente coherente e unha postura eticamente sólida; porén, ao ser un argumento en esencia *moral*, pode caer en oídos xordos e con frecuencia vén sendo como predicar para os conversos. O problema radica en que non todo o mundo está xa convertido e non se pode simplemente pasar por alto as opinións daqueles que se opoñen ao plurilingüismo; ou, para sermos máis concretos, desde un punto de vista liberal resulta difícil limitarse a desbotar o parecer sincero das persoas que son *contrarias* ao plurilingüismo.

É máis, mesmo un argumento normativo e ben construído a prol do plurilingüismo pode rexeitarse e aducir que non é máis que a formulación dos gustos subxectivos do autor e, por tanto, non merece que se lle preste máis atención que á formulación, talvez menos sofisticada, duns gustos opostos.

Lembremos que na actualidade, e malia o grao de lexitimidade acadado, no groso do discurso público referente ao plurilingüismo e ás linguas minoritarias, os Estados non están obrigados por lei a garantir a supervivencia de todos os idiomas. A protección da lingua propia non está recoñecida como dereito individual absoluto nin vén consagrada en ningún instrumento internacional vinculante. Mentres que poucos se manifestarían hoxe *en contra* dunha intervención do Estado destinada a evitar expresións racistas, moitos aínda se opoñen a unha intervención a prol do plurilingüismo ou das linguas minoritarias; e non se pode simplemente desbotar os seus argumentos se se pretende influír na opinión pública. *Hai* que aceptar combatelos. Pero, como veremos máis adiante, pode deixarse á vista o punto feble analítico destes argumentos contrarios ao plurilingüismo sen recorrer a consideracións morais.

Está claro que o problema non se pode abordar neste mesmo plano, conxugando a teoría política, a filosofía política e, xaora, o dereito. Con todo —acaso

porque proveño do ámbito das ciencias sociais, da economía, máis precisamente—, preferiría manterme á marxe deste debate porque hai outros vieiros. Desde unha perspectiva económica, o discurso do dereito é *normativo* por definición (a pesar de que os xuristas falan, en efecto, de «dereito positivo»); canto aos estudosos das ciencias políticas, estes recoñecen a orientación normativa do seu traballo (refírense, a este respecto, á «teoría política normativa»), e neste relatorio non pretendo introducirme no que xa é un terreo normativo trillado².

b) O debate da viabilidade

Dediquémoslle agora unhas palabras ao segundo dos debates, que xira arredor da viabilidade da promoción do plurilingüismo, ou á estabilidade deste a longo prazo.

Diversos autores, entre os que se contan senlleiros comentaristas do ámbito do dereito, da filosofía política ou mesmo das políticas lingüísticas (como Brian Barry, Philippe van Parijs ou Abram de Swaan)³, teñen refugado os labores de promoción ou mesmo de preservación da diversidade lingüística, e defenden que eses labores non son eficaces e que, chegado o caso, poderían ir en contra dos desexos das comunidades que falan as linguas en cuestión. Isto é, aparentemente, o que alega Edwards (1985), mais, en realidade, o que eu denomino argumento da «eficacia interna» só se refire á primeira parte deste: fagamos o que fixermos, as linguas veñen e van, algunhas están condenadas á extinción e nós gravitamos inexorablemente cara a un mundo lingüisticamente menos diverso.

En boa medida trátase dunha cuestión empírica que non temos tempo de abordar, pero mencionemos simplemente uns poucos datos que deberían alertarnos da complexidade dos procesos dos que estamos a falar.

Non nos deteñamos no eterno (e algo forzado) exemplo do renacer do hebreo. Porén, podemos observar que, nos últimos anos, a algunhas linguas que se infravaloraban por estaren moribundas vailles indo bastante ben, dadas as circunstancias —pensem, por exemplo, no galés—, e que as condicións actuais resultan máis favorables do que foron en moito tempo, en vista non só da maior

² Véxanse Kymlicka (1995a, 1995b), May (2001), etc.

³ Véxanse Barry (2001), Van Parijs (2001, 2004) e De Swaan (2001).

lexitimidade das linguas minoritarias, senón tamén dun renovado interese por esas linguas que semella ir da man da «globalización»⁴. Así mesmo, procede advertir que o desenvolvemento tecnolóxico, lonxe de ser unha forza que só está ao servizo da difusión do inglés, fai visibles moitas máis linguas. Neste sentido, a proporción que lle corresponde ao inglés na internet vai en constante diminución, tanto se se cuantifica en función dos idiomas empregados nas páxinas *web* ou en función da lingua dos usuarios⁵. Ou, por engadir outro exemplo tirado do meu propio país, Suíza, onde temos catro linguas nacionais (francés, alemán, italiano e retorrománico), un estudo recente amosou que, ao contrario do que esperaban moitos, os contactos comerciais entre empresas situadas nesas diferentes rexións lingüísticas non se realizan en inglés, senón nos nosos idiomas nacionais.

A dinámica lingüística é, de certo, un tema complexo, mais existen abondosas probas (e multitude de anécdotas) que amosan que, malia o acelerado ritmo de extinción das linguas que contan con poucos falantes, a diversidade lingüística constitúe unha realidade actual que non é antitética ao desenvolvemento tecnolóxico e económico, e que se pode reforzar mediante políticas públicas... *se hai vontade*.

c) O debate da eficiencia da asignación

Agora ben, *de verdade* temos vontade de facelo? Isto lévanos ao terceiro debate.

Aínda que os dous temas anteriores se resolveron a favor do plurilingüismo (noutras palabras, «é correcto en sentido moral e político» e «resulta viable na práctica»), moitos sosterán que é unha mala idea e con ela se fará un uso inadecuado duns recursos escasos. Esta idea goza de gran popularidade entre os membros da miña disciplina (a economía, é dicir, se é que se preocupan algo por cuestións lingüísticas). Ao respecto, Jones (2000) presentou unha nova formulación, que comeza coa afirmación de que a humanidade precisa dun «idioma común». En si mesmo, este é un punto de partida lexítimo para elaborar unha argumentación científica, mais Jones vai caendo na estratexia de infravalorar os

⁴ Poida que ese paradoxo só o sexa en aparencia; véxase Grin e Rossiaud (1999).

⁵ Véxase <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm> (última consulta: 24 de febreiro de 2007).

esforzos de promoción da diversidade lingüística, a cal, por lóxica, é unha cuestión diferente, pero ese propio paso da unha á outra indica, na miña opinión, as intencións de supremacía que teñen moitos dos que avogan por un idioma mundial (véxase Phillipson, 2003).

O argumento é ben coñecido e non é que se poida precisamente rebatelo con razóns morais, ou, dito doutro xeito, as consideracións morais ou referidas aos dereitos simplemente non proceden porque aqueles que coidan que resulta desatinado asignarlle recursos ao plurilingüismo non adoitan crer que haxa xustificación para a supervivencia das linguas en xeral, por non falar de que haxa «dereito» (e as súas opinións subxectivas non son menos válidas que as dos defensores do plurilingüismo). Eles levan a cuestión a outro plano, que é este: «Cando se trata do benestar da sociedade no seu conxunto, ten sentido destinar recursos ao plurilingüismo?». E a *súa* resposta é negativa.

Moi logo volverei a este punto (e dedicareille un apartado enteiro) porque entendo que é aquí onde se conxugan elementos clave para o futuro da diversidade lingüística. Polo momento, imos retornar brevemente ao cuarto debate, que non se centra na asignación de recursos, senón na súa distribución, e, así, falamos de xustiza ou equidade distributiva.

d) O debate sobre a xustiza distributiva

Supoñamos agora que o plurilingüismo goza de recoñecemento en canto moralmente correcto, viable na práctica e un bo destino para os recursos da sociedade, igual que tamén resulta atinado optar por protexer o medio. Malia todo, aínda falta determinar quen debería pagar, ou, máis precisamente, como se deberían repartir os custos que comportan a protección e a promoción do plurilingüismo.

A dimensión do problema fai que o groso dos recursos necesarios se lles poida aplicar a persoas que probablemente non se vaian beneficiar de modo directo desa iniciativa (ou que *cren* que non se van beneficiar). Daquela, pode rexeitarse a promoción da diversidade lingüística e argüír que comporta unha *redistribución* inxustificada.

A redistribución constitúe un punto clave de todas as políticas públicas. Considérese, por exemplo, o ensino universitario gratuito, ou con taxas reduci-

das (que segue a ser a norma en Suíza, Alemaña, Francia, España, Bélxica, os Países Baixos, Austria e por toda Escandinavia, por exemplo). Pode rexeitarse porque comporta que a clase media-alta (que envía os fillos á universidade) recibe subsidios de toda a masa de contribuíntes e, de maneira implícita, que os que son relativamente ricos reciben unha transferencia dos que son relativamente pobres.

Do mesmo xeito, o debate referido aos pros e aos contras do plurilingüismo pode centrarse nesa implícita redistribución de recursos e na pertinencia de tal transferencia. En certo modo, esta cuestión lévanos de novo ao problema normativo do principio (é dicir, ao debate «moral»), mais desde un ángulo totalmente diferente, no cal non entra en xogo a noción de dereitos indiscutibles, senón a de xustiza.

Trátase dun aspecto das políticas lingüísticas que se explorou relativamente pouco (véxanse, con todo, Pool, 1991; Grin, 2005; De Briey e Van Parijs, 2002), por veces moi técnico e que, infelizmente, vou ter que me abster de tratar no resto do artigo. Digamos, simplemente, que este aspecto non presenta ningún problema *fundamental*, porque, en principio, sempre se poden facer axustes para garantir que, mediante esas transferencias entre iniciais gañadores e perdedores, ninguén se vexa prexudicado por medida ningunha; porén, si xurdirían notables problemas de aplicación.

3. PROBLEMAS DE ASIGNACIÓN: DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E VALOR ECONÓMICO

Pasemos agora a considerarmos máis detidamente o terceiro dos debates: *habería* que asignar recursos (entre eles, ingresos fiscais) para garantir o plurilingüismo na sociedade?

Máis unha vez, o problema ten que descomparse en dúas preguntas independentes: unha é se, polo resultado, *paga a pena* investir eses recursos; a outra, se tal investimento é competencia do Estado ou se non habería que deixalo para a iniciativa privada. Con todo, e como veremos cando nos desviemos un pouco polos vieiros da teoría económica, estas dúas preguntas están estreitamente relacionadas.

Para entendermos este punto, resultaranos de axuda estudar os diversos aspectos do problema «da asignación». Observemos, primeiramente, que a cuestión varía moito en función de se nos preocupamos polo plurilingüismo «no sentido absoluto» (é dicir, cando o contrafactual é a unidade lingüística no mundo, ou unilingüismo) ou no «continxente», sentido no cal ponderamos o valor de levarmos a cabo unha ou máis estratexias «plurilingüistas» *nunha continxencia dada*, a saber: que o mundo *sexa* plurilingüe. En diante ímonos centrar nesta última situación, na cal podemos considerar tres niveis avaliativos:

1º) os beneficios e os custos que se derivan para o individuo, e que comprenden os seguintes elementos: 1) efectos simbólicos (ou «alleos ao mercado»), que ata agora practicamente non se teñen avaliado en termos cuantitativos, e 2) diferenciais de vantaxes en favor de persoas que posúen determinadas habilidades plurilingües (diferenciais que adoitan denominarse «índices de rendibilidade privada», expresión que resulta cómoda de empregar, mais que non é analiticamente correcta ao cento por cento);

2º) beneficios e custos cuantificados á escala social, tendo en conta que se invisten recursos no ensino e na aprendizaxe de linguas estranxeiras (sobre todo por medio do sistema educativo); o valor neto resultante calcúlase polo xeral mediante «dereitos sociais de retorno sobre o investimento» (que, en termos técnicos, constitúen verdadeiros índices de rendibilidade);

3º) beneficios e custos cuantificados á escala da economía no seu conxunto, na cal se tratan as habilidades lingüísticas como factores de produción (é dicir, como insumos dun proceso de produción global visto desde a perspectiva macroeconómica); o valor resultante exprésase habitualmente como porcentaxe do PIB (produto interior bruto).

Nos últimos anos, cobraron gran forza as argumentacións referidas ao plurilingüismo continxente, no sentido de que en xeral pode amosarse que o seu valor de mercado é positivo. Para isto cómpren moitos datos e, nestes momentos, son relativamente poucos os casos (por exemplo, Suíza e o Quebec) en que se efectuou algún cálculo (Grin, Sfreddo e Vaillancourt, 2010); con todo, malia que se pode esperar que os índices privados e sociais de rendibilidade sexan menores en países menos plurilingües, o máis probable é que, aínda así, sigan a ser positivos. Se se teñen en conta os beneficios alleos ao mercado (noutras palabras, o aproveitamento directo que se deriva do coñecemento ou do uso doutras

linguas, igual que se pode tirar proveito do contacto intercultural en xeral), os efectos que isto comportará para a nosa conclusión, de habelos, irán no sentido de ratificala.

A pesar de que comezan a facerse cálculos nun abano cada vez maior de contextos económicos, aínda non se sabe moito sobre os procesos subxacentes á creación de valor e, por iso, segue a pagar a pena deterse a analizar unha serie de supostos: por exemplo, se o plurilingüismo individual se atopa en correlación coa creatividade e, xa que logo, se a creatividade podería ser a explicación dunha maior produtividade, na cal, pola súa vez, se cifraría a razón da aparición de niveis estatisticamente significativos nos índices privados e sociais de rendemento por habilidades lingüísticas.

No entanto, o debate adoita pasar da noción do plurilingüismo continxente á do absoluto, e iso sen que os participantes no debate sexan conscientes. Examinemos, pois, a cuestión do plurilingüismo absoluto: para dicilo claramente, non nos iría mellor a todos se só houberse un idioma na Terra? A pregunta paréceme ridícula e espero que aos meus lectores tamén, mais lémbrese que hai moitos que efectivamente pensan así..., sobre todo cando a única lingua que se postula para a supervivencia resulta ser (sorpresa!) a propia.

Este último aspecto está intimamente relacionado co problema de que función desempeña o Estado nas cuestións lingüísticas. Así, un podería argumentar, certamente (seguindo unha ideoloxía típica do *laissez faire*), que o Goberno non debería intervir e que os máximos beneficios para o benestar se derivarán das accións non coordinadas das persoas (físicas e xurídicas, así como entidades do sector terciario), que permitirán que os mecanismos do mercado regulen, por así dicilo, a «producción» da diversidade: pois, se a diversidade é algo que desexe a xente, haberá algunha demanda e «producirase» en grao suficiente. Se non se «produce» moita (ou ningunha) diversidade, será porque a sociedade non a quere e —de modo implícito— non ten problema en funcionar cun só idioma.

Esta liña argumental resulta bastante crible cando falamos de bens «sinxelos», como tomates, televisores ou pneumáticos. Infelizmente, non vale para produtos máis complexos, como o ensino, a sanidade ou o medio; nin, xaora, para os *idiomas* en canto compoñentes do noso contorno lingüístico.

Mesmo as correntes económicas dominantes recoñecen que existen algúns casos en que o mercado non abonda, coñecidos como «eivas de mercado».

Cando se dan, a interacción desordenada entre a oferta e a demanda ten como consecuencia un nivel inadecuado de produción dun determinado ben, e é «inadecuado», «demasiado» ou «demasiado pouco».

Segundo a teoría económica, existen basicamente seis elementos xeradores de eivas de mercado⁶, que aquí non imos entrar a tratar. Con todo, fica bastante claro que, no caso da diversidade lingüística, estas eivas xorden por máis dunha desas seis canles, unha das cales reviste especial importancia: a natureza da diversidade, ou das linguas que a compoñen, como «ben público».

O que se intúe aquí é o seguinte: a diversidade lingüística comparte moitas características coa biodiversidade, que xeralmente se recoñece como un tipo de ben público (e permítaseme engadir, de paso, que este paralelismo se pode establecer sen recorrer a discutibles metáforas biolóxicas). De xeito moi semellante ao que ocorre coa calidade do aire e da auga, as linguas constitúen un medio que presenta as características básicas dos «bens públicos», que o mercado, se se deixa só, non fornecerá en cantidade suficiente. Isto aplícase, en particular, ás linguas menores e habitualmente non dominantes. É importante sinalar que, por estes motivos, pode defenderse o intervencionismo estatal na protección da diversidade lingüística *non* con argumentos políticos nin apelando aos dereitos humanos ou aos das minorías, senón coa teoría económica.

No entanto, os lectores observarían xa que toda a liña argumental se elabora arredor da suposición de que a diversidade lingüística é, en esencia, un *ben* e non un *mal*. Hai quen está disposto a soste que a diversidade é intrinsecamente mala, igual que a contaminación do aire e da auga é *mala* (polo menos para a maioría das persoas), mais, en xeral, somos remisos a afirmar que a diversidade lingüística sexa un mal *per se*. Xa que logo, se non estamos dispostos a facer tal afirmación (que despois habería que defender con argumentos convincentes), de aí dedúcese que non temos reparo en recoñecer que, *en igualdade de condicións*, a diversidade lingüística é un ben.

Normalmente a postura que lles serve de colchón aos inimigos do plurilingüismo é a de dicir, daquela, que «si, todo estupendo, mais demasiado caro». Pero éo en realidade? Velaquí a cuestión á que retornaremos na conclusión deste relatorio.

⁶ Para consultar un tratamento pormenorizado destas cuestións véxase calquera manual de economía pública.

4. PAGA A PENA FACER ESFORZOS A PROL DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA? DOS BENEFICIOS AOS CUSTOS

Todo argumento asignativo en favor do plurilingüismo (noutras palabras, que asignarlle fondos á promoción do plurilingüismo constitúe un uso eficiente dos recursos) deberá, obviamente, ofrecer probas de que os recursos investidos nel estarán ben empregados, o que significa que os *beneficios* resultantes serán maiores que os *custos*.

Malia que unha avaliación conxunta dos custos e dos beneficios nos levaría demasiado lonxe, é lóxico que vaia xurdir unha diferenza positiva entre uns e outros se os beneficios son altos, *ou ben* se os custos son baixos.

Avaliar os beneficios adoita ser o máis difícil, polo que me vou limitar a repetir que habería que estudar a diversidade lingüística cos mesmos ollos con que se estuda o noso medio natural. Cada vez máis, recoñécese que unha maior calidade ambiental redonda nunha maior calidade de vida, mesmo se a índole deses beneficios é difícil de aprehender. Así, é un beneficio que unha paisaxe non estragada resulte agradable á vista, mais por que aceptamos incorrer nos custos que correspondan, se non é porque estamos dispostos a dedicar uns recursos escasos a unha noción complexa, e talvez imposible de definir, como é a de «calidade»? O mesmo pode dicirse do noso contorno lingüístico: moitos estarían de acordo en que existe unha correlación positiva entre a diversidade dese contorno e a nosa calidade de vida.

Malia que esta opinión, que persoalmente subscribo, pode ir gañando terreo, adoito segue a ser difícil de vender. No entanto, resulta máis doado centrarse na outra cara da moeda e amosar que, aínda que non esteamos seguros de todo da cantidade de *beneficios* que xera a promoción das linguas minoritarias, os seus custos son bastante baixos; moito máis, en calquera caso, do que parece supor un gran número de comentaristas, que normalmente non se apoian en moitas probas ou en ningunha en absoluto.

É certo que, nestes momentos, o volume de evidencias de que dispomos acerca dos custos da promoción das linguas minoritarias é reducido. Con todo, polo xeral apunta na dirección duns custos moderados. Para resolver este aspecto voume limitar a presentar un exemplo: o de pasar dun sistema educativo monolingüe (no que só haxa un idioma dominante Y) a outro bilingüe ($X + Y$), no cal ambas as linguas sirvan de medios de instrución.

Como punto de partida global debemos lembrar que o Estado ten a responsabilidade xeral de fornecer (e financiar) o ensino obrigatorio. A esta responsabilidade van aparelados determinados *custos*; de aí que o prezo real do ensino bilingüe sexa o custo que comporta *por riba* do sistema alternativo, o ensino monolingüe.

Téñense feito cálculos no caso da educación en éuscaro no País Vasco, ou en linguas indíxenas (o maia, en particular) en Guatemala. En tales casos, hai estudos independentes que chegan a uns resultados sorprendentemente aproximados, todos no rango do 4 ou o 5% de semellanza. É probable que estas cifras representen cálculos no seu extremo superior, por mor da evolución a longo prazo dalgúns dos termos que entran neles (sobre todo a formación dos docentes, destinada a permitirlles ensinar nunha lingua non dominante).

É posible (e, de feito, necesario) que se produzan máis avances neste sentido, pero resulta sumamente plausible que, ao pasar dun sistema de ensino monolingüe a outro bilingüe, os alumnos poidan recibir unha educación nun idioma que entendan ben, e non nun que comprendan mal, o cal xerará beneficios adicionais.

Esta conclusión non pode ser máis que temporal, dado que aínda queda un considerable traballo teórico e empírico por facer para que poidamos saber máis verbo do que custa promover o plurilingüismo e garantilo a longo prazo. Non obstante, baseándonos no que xa sabemos, podemos dicir que, de certo, o plurilingüismo está economicamente ao noso alcance.

Con isto xa temos algo para responder á pregunta «Plurilingüismo? Por que preocuparse?». A contestación lóxica será simplemente: «Por que? Porque é moralmente correcto, tecnicamente viable... e o investimento paga a pena».

BIBLIOGRAFÍA

- BARRY, B.: *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2001.
- BRIEY, L. de e Ph. VAN PARIJS: «La justice linguistique comme justice coopérative», *Philosophie Économique* 5 (1), 2002, pp. 5-37.
- EDWARDS, J.: *Language, Society and Identity*, Oxford, Basil Blackwell, 1985.
- GRIN, F.: *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Paris, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, 2005a, <http://cisad.adc.education.fr/hcee>.
- «The economics of language policy implementation: identifying and measuring costs», en N. ALEXANDER (ed.), *Mother Tongue-based Bilingual Education in Southern Africa. The Dynamics of Implementation*, Cape Town, PRAESA, 2005b, pp. 11-25.
- e J. ROSSIAUD: «Mondialisation, processus marchands et dynamique des langues », en S. ABOU (ed.), *Uniformisation ou différenciation des modèles culturels*, Paris, AUPELF-UREF (Col. «L'Actualité scientifique») et Beyrouth, Université Saint-Joseph, 1999, pp. 113-142.
- C. SFREDDO e F. VAILLANCOURT: *The Economics of the Multilingual Workplace*, Londres, Routledge, 2010.
- e F. VAILLANCOURT: «The Economics of Multilingualism: Overview of the Literature and Analytical Framework», en W. GRABE (ed.), *Multilingualism and Multilingual Communities* (ARAL XVII), Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1997, pp. 43-65.
- JONES, E.: «The case for a shared world language», en M. CASSON e A. GODLEY (eds.), *Cultural Factors in Economic Growth*, Berlín, Springer, 2000, pp. 210-235.
- KYMLICKA, W.: *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995a.
- (ed.): *The Rights of Minority Cultures*, Oxford, Oxford University Press, 1995b.
- MAY, S.: *Language and Minority Rights*, Harlow, Pearson, 2001.
- PARIJS, Ph. van: «Le rez-de-chaussée du monde. Sur les implications socio-économiques de la mondialisation linguistique», en J. DELCOURT e Ph. DE WOOT (dirs.), *Les défis de la globalisation. Babel ou Pentecôte?*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2001, pp. 479-500.
- «Europe's Linguistic Challenge», *Archives Européennes de Sociologie*, XLV (1), 2004, pp. 113-154.
- PHILLIPSON, R.: *English-Only Europe?*, Londres, Routledge, 2003.
- POOL, J.: «The Official Language Problem», *American Political Science Review*, 85, 1991, pp. 495-514.
- SKUTNABB-KANGAS, T.: *Linguistic Genocide in Education*, Nova York, Lawrence Erlbaum, 2000.
- THIEBERGER, N.: «Language Maintenance: Why Bother?», *Multilingua*, 9, 1990, pp. 333-358.

DISCUSIÓN

Marcelino Fernández Mallo

Economista e director de SPHENIA

A análise económica arredor das linguas non foi obxecto, até o momento, dunha ampla xeira investigadora. De feito, o primeiro atranco á hora de abordar a relación entre «economía e idioma» sería a propia identificación dos ámbitos de estudo. Consciente das dificultades de abranger a problemática completa que vincula ambas as dúas realidades, o profesor Grin quixo delimitar a súa intervención desde o principio. O propio título determina a materia desenvolta, que versará sobre a oportunidade económica da diversidade lingüística na sociedade actual. Así pois, a súa análise oriéntase cara á conveniencia dunha política a prol do chamado *plurilingüismo*.

Despois de recoñecer a subsistencia de colectivos que consideran a diversidade lingüística un problema («O feito de percibir que o plurilingüismo social, ou diversidade lingüística, constitúe un *problema* por si mesmo está fundamente arraigado, como xa saben vostedes») e de formular unha inquietante cuestión sobre a capacidade da política lingüística para influír na dinámica dos idiomas («[...] a cuestión fundamental sería se tal dinámica constitúe un fenómeno no que *pode* influír a sociedade ou se, polo contrario, é totalmente alleo a calquera tipo de control social e, polo tanto, se atopa fóra do ámbito das políticas públicas»), o profesor Grin presenta catro factores precisos para determinar a conveniencia dunha activa política lingüística na defensa da diversidade.

- O primeiro factor, de consideración moral e representado polo dereito das minorías, non semella un elemento de contido económico, mais axiña veremos que si presenta tal condición. Subliñamos que *este factor incide na defensa das linguas minoritarias* aló onde conviven con outras cunha vitalidade máis robusta. Quedemos tamén coa expresión «linguistic human rights» como concepto de longo percorrido.

- Consonte o factor de viabilidade, o profesor Grin amosa exemplos que ilustran a factibilidade de manter a diversidade lingüística no actual contexto económico e tecnolóxico. Certo é que a multiplicación das relacións internacionais

engade valor e favorece o crecemento de linguas de cobertura universal, mais tamén se constata que o aumento da intensidade comunicadora traído polas novas tecnoloxías igualmente favorece o uso dalgunhas linguas minoritarias, feito do cal Galicia representa un bo exemplo.

- Respecto á asignación de recursos, o terceiro e máis importante factor, a intervención procura analizar a realidade da diversidade lingüística desde a óptica da eficiencia económica, mesmo cando subliña o baixo custo para o erario público dunha política a prol do multilingüismo. A eficiencia económica busca a distribución dos recursos dispoñibles que maximice o beneficio obtido, de modo que calquera outra asignación provocaría unha perda nun colectivo para lograr un determinado incremento noutro. Xa que logo, a fin de avanzar nun modelo que vincule ambas as dúas realidades —eficiencia económica e plurilingüismo—, será preciso desenvolver un método que calcule o valor de mercado dunha lingua. Outro modo de velo, se cadra máis produtivo: que maiores beneficios xera unha sociedade plurilingüe sobre outra unilingüe?

- Neste aspecto, o profesor Grin sinala a escasa investigación verbo disto, aínda que apunta cara a unha posible maior creatividade nas persoas plurilingües respecto das unilingües, o cal previsiblemente se trasladará cara a unha maior innovación na súa actividade produtiva e, xa que logo, á superior competitividade das economías plurilingües. Sería do máximo interese comprobar a probable correlación entre o uso da lingua propia e a intención de diferenciación da oferta. Exemplos como a compañía galega de telecomunicacións R, o grupo cooperativo vasco Mondragón e a maioría das empresas catalás evidencian o acusado espírito de xestión dinámico e innovador nestes casos en que se emprega o idioma autóctono nos procesos e comunicacións: trátase dunha circunstancia casual ou hai unha influencia entre ambos os feitos?

- Outros elementos que cómpre considerar a fin de estimar o valor económico da diversidade lingüística serían o seu efecto multiplicador no sector cultural, que chega a acadar o 5% do PIB nas economías desenvolvidas, ou o potencial de intercomunicación internacional dalgunhas linguas minoritarias, tal como é o caso da lingua galega respecto a países lusófonos. Así mesmo, podería contemplarse o idioma propio como unha «barreira á entrada» para competidores externos, que terían que afrontar o custo de introducir a lingua autóctona dun territorio no proceso de fabricación e comercialización para competir en igualdade de condicións coas compañías locais.

- Por outra banda, o modelo, tal e como anticipa acertadamente o profesor Grin, debería abordar de maneira prioritaria as chamadas «eivas de mercado», sobre todo as que se corresponden coa «competencia imperfecta interlingüística», máis en concreto, o abuso da posición dominante, e o «interese xeral» ou o que atinxe ás minorías cualificadas. Neste aspecto, teríamos que reconsiderar a importancia do factor moral antes comentado.

- Por último, o profesor Grin resta importancia ao factor da distribución dos recursos, valoración coa que estamos de acordo pois entendemos que, en materia lingüística, a aplicación de recursos a prol dun idioma non implica un prexuízo para ningún axente social, por máis que algúns se manifesten en contra.

Até aquí, o cerne da suxestiva intervención de François Grin, centrada na política lingüística dos gobernos a partir de consideracións principalmente macroeconómicas. Compartimos a súa conclusión: o multilingüismo é asumible polos poderes públicos. E para introducir a última parte do retruque, permítanme trasladar ás empresas o esquema de análise aplicado aos gobernos; viaxemos, pois, brevemente desde unha óptica macro a outra micro.

Neste sentido, podemos recorrer a un típico modelo económico de oferta e demanda. Poderíamos entender por demanda da lingua o seu emprego cotiá e por oferta a dispoñibilidade de formación, información, sinalización, xestións correntes, etc. En tal caso, poderíamos obter como «prezo dunha lingua» o custo (aprendizaxe, facilidade práctica, limitacións psico-sociolóxicas...) do seu emprego. Un modelo baseado en tales variables concluiría, posiblemente, con que un aumento da oferta lingüística reduciría os custos de utilización dos idiomas minoritarios como paso previo a gañar ou recuperar falantes.

Volvendo ao «modelo custo-beneficio», os recursos precisos para introducir unha comunicación plurilingüe na empresa atinxirían áreas de comunicación pública, os contactos multicanal cos clientes, a comunicación interior, o *merchandising* e mesmo a produción (etiquetaxe). O proceso non é banal.

Resulta, xa que logo, crucial identificar os posibles beneficios dunha estratexia plurilingüe para a empresa. En primeiro lugar, velaí os consumidores do mercado interior para os cales o emprego do idioma propio emite un sinal de afinidade entre a marca e o seu demandante. Fronte aos consumidores externos, o idioma engade un elemento de autenticidade que mesmo xustifica un prezo maior. O consumidor externo nos mercados desenvolvidos valora a orixinalida-

de dos produtos, calidade que se ve reforzada polo uso da lingua propia. Un exemplo: se unha peza de cerámica está rotulada na lingua orixinaria do país onde se produce, xustifícase o incremento de prezo por ese *plus* de autenticidade que se alegaba.

Así pois, atribuímos ás linguas minoritarias un carimbo de diferenciación de indubidable valor no mercado, en especial nas economías desenvolvidas, onde o factor competitivo do custo sempre xoga a prol dos produtores emerxentes. Para rematar, sumaremos a esta conclusión final as consideracións clave da intervención do profesor François Grin: a defensa das linguas minoritarias é un obxectivo moral e politicamente asumible, require custos reducidos ao sector público e propicia beneficios que, se ben difíciles de cuantificar en termos económicos, son estimables tanto desde un punto de vista individual como social.

Unha consideración final: o campo de estudo sobre as relacións entre economía e idioma é amplo e está ermo. Queda todo o terreo por percorrémolo.

LINGUA E DESENVOLVEMENTO ECONÓMICO DESDE/PARA GALICIA

Francisco Javier Sanjiao Otero

Universidade de Santiago de Compostela

O pobo que deixa perder a súa palabra
creada, herdada, usada, revelada,
aquela que lle é propia e singular,
a que é unicamente súa,
está empobrecendo o mundo
e perpetrando o seu propio xenocidio.

Manuel María

1. LINGUA GALEGA E DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO MERCADO

A relación entre lingua e economía pode afrontarse desde distintos puntos de vista, en canto son dous elementos esenciais e mesmo imprescindibles en calquera sociedade. Os individuos precisamos dun sistema de comunicación eficaz para relacionarnos e a lingua constitúe un aspecto básico do comportamento humano que pode ser obxecto de análise económica.

O último obxectivo de calquera actividade económica é a satisfacción das necesidades do individuo ou individuos que as realizan. A eles correspóndelles definir cales son os intereses que perseguen, e os recursos e as opcións de que dispoñen para acadalos. En cada momento, e antes de actuar, analizan os seus custos e beneficios e toman as súas decisións.

Nunha sociedade como Galicia, onde conviven dous idiomas, podemos analizar o comportamento dos axentes no mercado da lingua. A decisión final de cada persoa responde ás expectativas dos custos e beneficios que terá ao empregar cada unha delas e, sobre todo, á súa percepción da comparación entre as dúas posibilidades ou, mesmo, respecto de calquera outra lingua que puidese usar para comunicarse.

En principio, a comunicación é un xogo cooperativo no que o obxectivo das partes é entender e darse a entender. Se un dos axentes só coñece un idioma, este será a lingua usada ou, no peor dos casos, empregará acenos. Cando hai dous idiomas posibles de comunicación —asumimos no noso caso que a maioría das persoas poden utilizar o galego ou o castelán para relacionarse—, a escolla da lingua dependerá da percepción dos beneficios e custos netos en cada caso e optará por aquela que maximice os seus intereses.

Os recursos necesarios para aprender calquera das linguas (o custo para a persoa de poder utilizalas) é semellante, xa que as dúas están incluídas no currículo escolar e, ademais, o contexto social fai posible o seu uso. Polo tanto, a opción

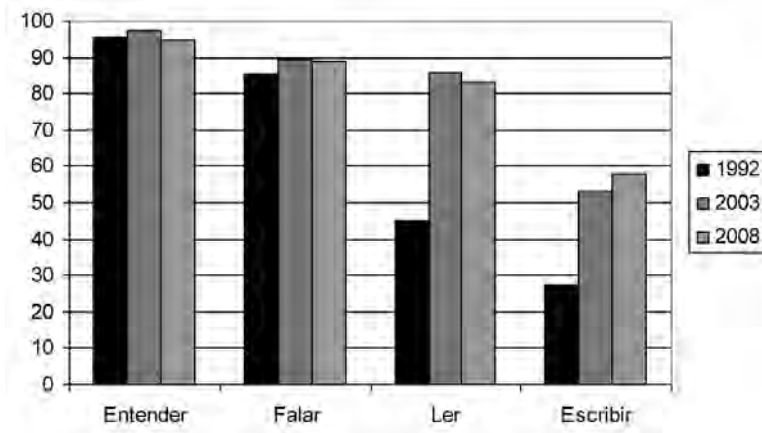
individual realízase baseándose nos beneficios que espera acadar coa súa elección, e neste punto entran en xogo os prexuízos existentes en contra do galego, como lingua en inferioridade de condicións fronte ao castelán.

En xeral deféndese o argumento de que a aprendizaxe do castelán, falado por 347 millóns de persoas no mundo, reporta máis beneficios que a do galego, falado por 2,5 millóns, pero se incluímos o galego no contorno da lusofonía, o número incrementaríase en 178 millóns. Por outra banda, empregar o galego como lingua habitual achega o beneficio de acostumarmonos desde a infancia a desenvolvernos en varias linguas, co que melloramos o noso repertorio verbal e a nosa capacidade de aprendizaxe doutras linguas.

Se o tamaño do grupo que emprega un idioma fose o único argumento válido, todos estaríamos falando o inglés (como lingua franca internacional) e o chinés (como lingua máis falada no mundo, con máis de 1200 millóns), malia os custos que reportarían as súas aprendizaxes. Por sorte para o resto das linguas, este argumento resulta falaz. Na comunicación interesa non tanto o número total de persoas que saben o idioma como o número das que o coñecen no noso contorno, xa que así medimos as nosas necesidades reais. Non importa tanto o número de persoas que fala unha lingua no planeta como o idioma preferente nun territorio específico. A pregunta non é se hai máis galegofalantes ou castelanfalantes no mundo, senón cal é a lingua máis falada en Galicia.

A situación do galego, así como a falacia do argumento inicial a prol dos beneficios superiores para aqueles axentes que opten polo emprego do castelán, aparece reflectida nos datos sociolingüísticos dispoñibles. Para corroborar esta afirmación podemos recorrer aos datos de coñecemento e uso do galego recollidos na Enquisa de condicións de vida das familias (ano 2008), publicada recentemente polo Instituto Galego de Estatística (IGE).

- Evolución da competencia lingüística en Galicia



Fonte: IGE

O galego é a lingua de referencia no noso país, xa que é entendida e falada por case a totalidade da poboación, aínda que a súa tardía incorporación ao sistema de ensino normalizado dá como resultado unha menor capacidade de lectura e de escritura. En consecuencia, a lingua galega resulta efectiva como lingua de relación no ámbito económico e, de facto, resulta eficaz como lingua propia do mercado en Galicia.

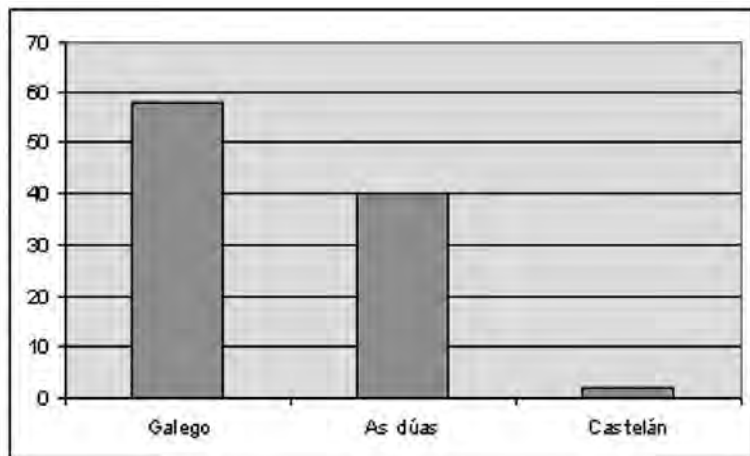
Á marxe desta análise positiva, realizada en función de datos contrastados, a decisión de optar por unha ou outra lingua é tomada sobre todo a través dunha análise normativa en que priman os valores, os principios morais e o modelo de comportamento de cadaquén. O mercado da comunicación non atende só ao contido da mensaxe, ao que se di, senón que tamén atende ao instrumento co que se constrúe esta mensaxe, ao idioma escollido. E precisamente aquí o galego tampouco debería resultar prexudicado fronte ao castelán.

Quen está comprometido coa defensa da lingua galega incorporará unha serie de condicionantes morais no momento de decidir cal será a lingua escollida para relacionarse cos demais. Na súa análise preséntase unha diferenza básica entre o emprego do galego e o emprego do castelán, que determina a súa escolla. O uso da lingua galega ten un valor simbólico, en canto constitúe un elemento básico para estruturar e cohesionar a nosa sociedade, crear país, fixar a

nosa identidade e conciencia como pobo, facilitar a relación entre os cidadáns así como a integración dos foráneos que opten polo galego como lingua de comunicación, e garantir a nosa continuidade como cultura de seu, desde a que poder relacionarnos en situación de igualdade con outras culturas.

Cada persoa pode compartir ou non estes valores normativos, e, fronte a esta defensa do galego, tamén hai quen, a partir doutros valores normativos, pretenda a súa desaparición e que os galegofalantes sexan reconvertidos a outro idioma distinto. Para eles falar galego é un atraso que lastra a nosa economía, polo que debería falarse castelán (e por que non inglés ou mesmo chinés?).

- Lingua que debe falar a cidadanía galega



Fonte: LOIA

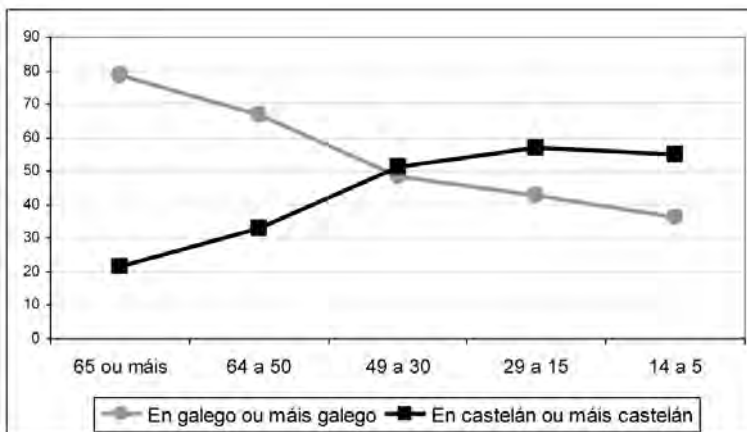
Segundo os datos de LOIA (loia.org), proxecto realizado pola Sección de Lingua, Literatura e Comunicación do Consello da Cultura Galega e o Centro de Documentación Sociolingüística de Galicia, máis da metade da poboación opina que a cidadanía galega debe falar a nosa lingua propia, fronte a unha porcentaxe irrisoria que pensa que hai que falar o castelán, polo que a análise normativa tamén corrobora a potencialidade do galego nos nosos mercados.

En especial, aqueles cidadáns que defenden a lingua galega serán os que xustifiquen a aparición de produtores que utilicen este idioma nas súas relacións cos

distintos consumidores, en canto o seu emprego sexa avaliado positivamente polos consumidores potenciais. Nun mercado competitivo, o galego pode constituírse como un nicho de mercado no que poderán posicionarse as empresas interesadas en acadar máis beneficios económicos, convertendo o idioma en marca do produto, nunha mostra de calidade que permita chegar mellor aos consumidores potenciais.

Ao realizarmos esta análise hai que apuntar a presenza de perigos na adopción do galego como lingua propia nos mercados económicos. Como o emprego do galego resulta máis elevado conforme aumenta o tramo de idade, e por vez primeira está en clara minoría na xuventude, de non adoptarmos unha política efectiva a prol da inmersión dos novos na lingua galega corremos o perigo de que deixe de ser unha lingua atractiva para as empresas no mercado. A tradicional escolarización de xeracións de pais e nais, a influencia dos medios de comunicación e, mesmo, a adopción de novas formas de lecer nun momento en que o galego está asoballado polo emprego do castelán son algúns dos factores que causaron a ruptura xeracional no uso do galego.

- Lingua habitual agrupada por idades en Galicia



Fonte: IGE

Se atendemos á evolución histórica podemos ver como, no momento en que ás empresas lles resultaba máis favorable o emprego do galego para acceder aos

potenciais clientes e mellorar os seus resultados, a existencia de factores normativos impostos por unha autoridade fóra do mercado (a Administración pública) motivou que o mercado virara as costas ao galego, xa que os prexuízos que carrexaría na sociedade formal non compensarían os beneficios de maior facturación. Aínda así, a realidade social mantivo o galego como elemento necesario, e mesmo imprescindible, para acceder a determinados clientes, e polo tanto calquera vendedor faláballes en galego aos compradores que non sabían falar en castelán.

Aínda mantendo o seu uso no contorno familiar, o galego sufriu unha importante perda de consideración que potenciaba no mercado os beneficios de cambiarse ao castelán, tanto para consumidores como para produtores. Os centros educativos, onde o estudantado podía mellorar o capital humano do que dependían as rendas futuras do seu traballo, empregaban o castelán. Formarse en galego resultaba máis custoso que facelo en castelán e non tiña un título recoñecido (e pagado) no mercado. Os ascendentes tomaban a decisión de ensinarlles aos descendentes o castelán para facilitarlles o acceso a un maior nivel formativo e salarial no futuro. O galego foi perdendo na mocidade o seu valor de mercado, e cando o emprego do galego xa non supón un custo social, nin hai diferenzas no acceso á formación, a base de consumidores e produtores en galego está erosionada polo seu abandono continuado.

Mesmo a familia, onde se mantiña a transmisión do galego fronte á oposición no resto das institucións sociais, deixa de desempeñar este papel. O recambio xeracional aumenta cada vez máis a porcentaxe de proxenitores educados en castelán e que usan esta lingua por ter un custo menor, fronte á situación anterior, na que os ascendentes tiñan menor custo en falar galego malia educar en castelán os seus descendentes.

Outro elemento que afecta no mercado á posición do galego é a presenza dun grupo (maioritario-A) de individuos bilingües, que coñecen galego e castelán, e doutro grupo (minoritario-B) de individuos monolingües en castelán. Se lembramos que o mercado da comunicación tende a buscar un resultado cooperativo e que os axentes primarán o entendemento, a interacción levará ao predominio da lingua que todos coñecen, xa que será empregada nas relacións internas do grupo B e nas efectuadas entre A-B, mentres que o galego queda exclusivamente para as relacións internas do grupo A.

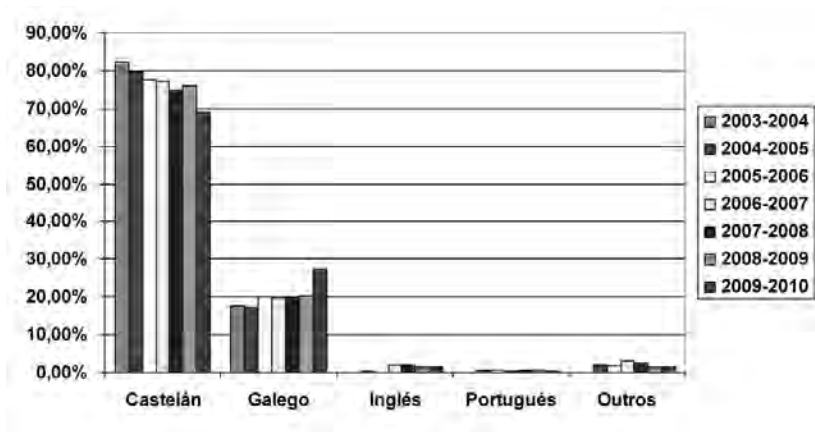
Este efecto negativo é maior no caso da mocidade xa que o grupo de referencia para as súas relacións son as súas amizades, nas que primará o seu grupo de iguais e nas que a presenza de persoas monolingües motiva a adopción do castelán como idioma de relación. Mesmo uns proxenitores concienciados polo emprego do galego (como valor normativo) terán difícil mantelo nos seus descendentes. O grupo de referencia no que miden o custo e beneficio do emprego das linguas son as súas amizades, e pasarán ao castelán salvo en grupos homoxéneos galegofalantes ou se a título individual interiorizan o emprego do galego como un valor normativo. Os datos existentes fan que, estatisticamente, a posibilidade de que o grupo de referencia inclúa castelanfalantes resulte moi elevada, o que condicionará a elección de lingua mesmo por rapaces que teñan o galego como lingua familiar.

A presenza do galego no mercado resulta penalizada. Os consumidores que carecen de condicionantes normativos no emprego do galego non teñen incentivos que os fagan optar racionalmente polo galego nas súas relacións con outros axentes; e mesmo poden resultar remisos ou contrarios ao seu emprego. Pero optar racionalmente polo emprego do castelán non debe confundirse con acadar o resultado óptimo. Coma noutras moitas eleccións, optar polo castelán e renunciar ao galego empeora a situación do conxunto da nosa sociedade.

Cada persoa toma as decisións no mercado en función dos seus custos e beneficios individuais, os únicos que considera cando elixe entre galego e castelán, pero a súa análise pode ser errada. Como apuntamos, tende a sobrevalorar os beneficios do castelán e a infravalorar os do galego, o que prima a opción polo idioma máis poderoso. Neste caso, e sempre que non teña condicionantes normativos en contra do emprego do galego, as campañas de normalización e concienciación deben centrarse na erradicación dos prexuízos en contra do galego. O acceso aos datos correctos debería axudar para que cambie a súa decisión e potenciar o uso do galego.

A evolución do emprego da lingua galega na docencia da Universidade de Santiago de Compostela (USC), cun incremento porcentual do 10% nos últimos sete anos, podería deberse en parte ás campañas de concienciación realizadas entre o profesorado, aínda que a autonomía do profesor fai que prime a postura individual de cadaquén.

- Linguas da docencia de graos, licenciaturas e diplomaturas na USC



Fonte: Servizo de Normalización Lingüística da USC

As decisións individuais racionais condicionan o futuro do galego, e só como consumidores concienciados, que apostan polo emprego de servizos en galego, e por primar as empresas, que se relacionan en galego, podemos impulsar o seu uso no mercado privado. Xunto coa opción lingüística de cada cidadán, que por definición é tomada con criterios subxectivos, a lingua constitúe un mercado en que os distintos axentes interactúan en función dos seus intereses, e podemos analizar os efectos da lingua na produción nacional. Temos que asumir a presenza de custos e beneficios colectivos, que non son incluídos na valoración das persoas e que a nivel agregado poden xustificar que os órganos competentes politicamente corrixan a decisión adoptada polos cidadáns a título particular.

Debemos preguntarnos que efectos ten a lingua galega na nosa economía e medir en termos de desenvolvemento económico como afectará no futuro a posible desaparición ou o posible impulso do galego como lingua de relación no mercado entre consumidores e produtores. Se da análise (positiva) resulta máis produtivo para a sociedade o impulso do galego como idioma de referencia no mercado, deberán adoptarse as medidas suficientes para protexelo, mesmo en contra da decisión individual, xa que o dereito a escoller individualmente (base das decisións económicas) debe ceder polo prexuízo que causará ao conxunto da sociedade, tanto no presente como no momento futuro. De ser certo, este argu-

mento impón e xustifica a intervención da Administración pública na defensa do idioma galego, potenciando o seu papel nun mercado económico no que está en clara desvantaxe.

2. LINGUA GALEGA, EMPRESAS CULTURAIS E PRODUTO NACIONAL

Se atendemos á importancia da lingua galega no conxunto do produto nacional galego, haberá que ter en conta, por unha banda, o seu peso como elemento diferencial en certos sectores económicos e, por outra, se o emprego do galego fomenta a actividade económica, isto é, se fai que haxa máis empresas, máis emprego, máis produción; en definitiva, se xera riqueza e fortalece a economía galega no seu conxunto. Nunha primeira aproximación centrarémonos no sector cultural, sector en que, sen discusión posible, a lingua galega ou a produción de bens e servizos culturais en galego constitúe unha parte significativa da súa actividade.

• Empresas e emprego cultural en Galicia 2000-2008

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
N.º empresas									
culturais	2235	2187	2228	2474	2674	2755	2925	3099	3257
% do total	4,3	4,4	4,2	4,4	4,5	4,5	4,6	4,6	4,6
Emprego									
creado	18 500	17 900	18 200	19 600	21 200	24700	23000	23600	26600
% do total	1,8	1,7	1,8	1,8	2	2,2	2	2	2,2

Fonte: CulturaBase, Ministerio de Cultura

O informe *O sistema produtivo da cultura en Galicia*, realizado polo Observatorio da Cultura Galega (OCG), achega datos sobre a importancia do sector cultural galego no conxunto da nosa economía. Aínda que cun peso inferior ao que representa noutros países, e lixeiramente inferior ao peso no Estado español, indícase que, no ano 2003, o sector cultural representou un 1,9% do PIB galego, un pouco por enriba do sector pesqueiro e tres veces máis da industria química.

Sete anos despois, podemos apreciar que a achega da industria cultural aínda sexa maior, tendo en conta que o sector cultural presenta taxas de crecemento maiores que o conxunto da economía, e que o número de empresas culturais en Galicia tamén aumentou, conforme aos datos das estatísticas do Ministerio de Cultura (<http://www.mcu.es/culturabase/cgi/um?L=0>). Se consideramos o emprego xerado polo sector cultural galego, os datos tamén resultan significativos.

Estes datos representan unha tendencia para o conxunto das empresas culturais galegas, pero non hai datos acerca de cantas destas realizan a súa actividade en galego, e, sobre todo, en cantas delas o galego constitúe un elemento característico e diferenciador que lles permita singularizar o seu produto no mercado fronte ás actividades e bens culturais realizados noutras linguas e, nomeadamente, en castelán.

A experiencia permite constatar que a lingua galega ten un peso moi significativo en determinados sectores culturais galegos, como poden ser a produción teatral, a edición de libros e, en menor medida, a edición de revistas e xornais, a realización de concertos musicais e edición de soportes de música gravada, a produción audiovisual, en especial no caso de programas para a CRTVG, ou a produción de exposicións e mostras.

Aínda sen saber cal é o peso específico da lingua galega, no conxunto dos case 1200 millóns de euros de ingresos e 26 600 empregos xerados no ano 2008 polas 3257 empresas do sector produtivo da cultura en Galicia (segundo recolle o informe do OCG), cabe pensar que, sen os produtos elaborados especificamente na lingua galega, esta cantidade sería inferior. O papel do idioma galego na nosa economía, tan só respecto ao sector cultural, resulta xa que logo moi relevante e, nalgúns campos, absolutamente maioritario.

A escolla do galego por parte destas empresas culturais resulta imprescindible, en moitos casos, para poder realizar a súa actividade e acceder aos consumidores e patrocinadores, así como para acadar subvencións das administracións públicas dentro das políticas culturais. O idioma blindo o seu produto e constitúe un elemento diferenciador que permite xerar un mercado propio e rendible, con demandantes dispostos incluso a pagar un prezo máis elevado por estes bens, respecto de bens equivalentes realizados en idioma castelán que, no caso de actividades industriais, poden beneficiarse da rebaixa de custos asociada ás tiradas masivas con economías de escala.

Por exemplo, a edición en galego de libros como *O símbolo perdido*, de Dan Brown, ou *O libro de ouro de Asterix e Obelix*, de Goscinny e Uderzo, que mesmo por ser realizada por editoriais de fóra de Galicia, mostra a existencia dun mercado de consumidores en galego e a relevancia do idioma para fomentar a actividade económica e o emprego no ámbito cultural. Calquera medida adoptada desde institucións públicas ou privadas a prol da promoción do emprego da lingua galega no mercado mellora a nosa capacidade de crecemento e resulta máis eficiente ao afirmar os rendementos na sociedade galega.

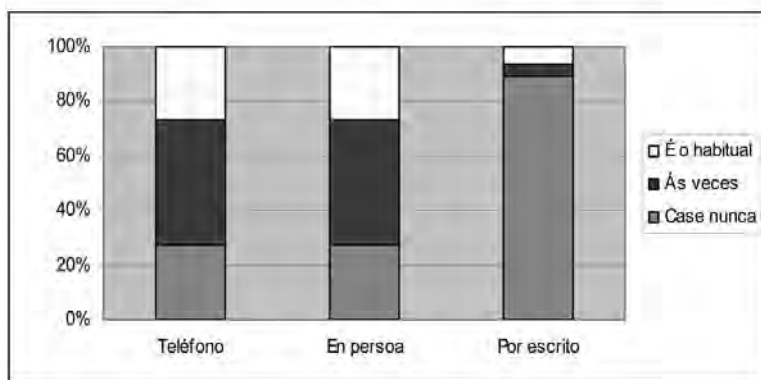
3. O PAPEL DA LINGUA NOUTROS SECTORES ECONÓMICOS

O papel da lingua galega e a súa potencialidade pode analizarse respecto de calquera sector produtivo, xa que o seu emprego non se restrinxe ás empresas do sector cultural. Podemos analizar o papel do galego no mercado e, sobre todo, o comportamento das empresas como axentes que escollen unha opción lingüística no momento de relacionarse con consumidores e subministradores.

Un informe realizado pola Confederación de Empresarios de Galicia (CEG) recolle datos sobre o emprego do galego nas empresas de dez ou máis traballadores instaladas no noso país. A nivel interno, a presenza do galego é maior que a do castelán (70%-60%), pero nas relacións con clientes e provedores a situación cambia e a presenza do galego redúcese significativamente. Un 4% emprega o galego en exclusividade ou predominio, fronte ao 38% do castelán nas mesmas condicións, aínda que o 58% emprega as dúas linguas. Se atendemos ao tamaño das empresas, canto maior é a empresa menor é o emprego do galego en exclusiva ou predominio con clientes e provedores.

Isto non implica a súa desaparición, xa que nas relacións cos clientes o emprego do galego resulta equilibrado no trato persoal e telefónico, pero case desaparece na comunicación formal por escrito.

- Emprego do galego nas comunicacións cos clientes



Fonte: Informe sobre emprego do galego nas empresas, CEG

Se asumimos que o obxectivo de calquera empresa é acadar beneficios, o emprego do galego no mercado depende do impacto da lingua na súa conta de resultados ou, cando menos, do impacto esperado, e será asumido cando se pense que con esta opción podemos achegarnos aos nosos consumidores potenciais. Outro condicionante no emprego do galego, igual que apuntamos para os consumidores, é a presenza de empresarios comprometidos que, en función dos seus valores normativos, adopten o galego como lingua de relación asumindo os custos asociados ou, polo contrario, de empresarios que rexeiten o seu emprego á marxe dos beneficios esperados.

O argumento do *status quo* de partida da lingua galega resulta en boa medida determinante do seu papel nas interaccións dos axentes que interveñen no mercado. O peso da histórica discriminación do galego e da súa asociación cos axentes máis ignorantes e de menor capacidade adquisitiva constitúe unha explicación do mercado asimétrico actual co predominio do castelán así como das dificultades do galego para incrementar a súa presenza. Mesmo a existencia dunha convivencia normal e de pouca conflictividade entre galego e castelán fomenta a inercia de continuar coa situación actual de predominio do castelán no ámbito do mercado e, mesmo, cara ao futuro pon en perigo a presenza do galego.

Como norma xeral, e salvo casos contados, o emprego do idioma galego nas relacións intragalegas non está penalizado e moitas veces son os traballadores os que fan a súa opción a título persoal. Calquera postura contraria ao emprego do galego polos traballadores ou consumidores podería ser perseguida e mesmo sancionada pola Administración pública, así como ser reprobada polos consumidores e causar efectos negativos na súa imaxe. Nas condicións actuais, o factor que máis afecta á extensión do galego no mercado é a carencia dunha aposta decidida por parte das empresas.

- Situación lingüística no ámbito laboral (ano 2008)

(% sobre total)	Cos compañeiros	Cos subordinados	Cos superiores	Cos clientes
En galego sempre	36,84	31,49	30,99	28,27
Máis galego ca castelán	15,64	16,17	14,13	19,99
Máis castelán ca galego	19,02	19,64	19,22	24,08
En castelán sempre	28,5	32,7	35,67	27,65

Fonte: IGE

As empresas anteriores aos anos 70, salvo casos moi específicos, normalmente vencellados á actividade cultural, realizan a súa actividade, promoción e estratexia comunicativa en castelán e non teñen hoxe en día nin capacidade nin interese en galeguizarse. Historicamente, veñen relacionándose en castelán; as súas cartas, a súa imaxe e os seus impresos de publicidade son en castelán. Calquera cambio reportará un custo que só o realizarán empresarios concienciados polos seus valores normativos ou os que pensen que así van ter unha mellora significativa dos seus beneficios.

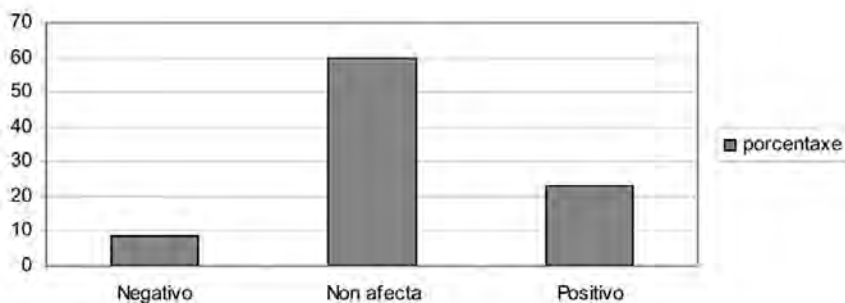
Mesmo moitas empresas máis recentes, sen este peso evolutivo, adoptan a postura máis cómoda e escollen empregar a lingua máis habitual no seu sector, sen significarse respecto das empresas do seu ramo, co que tamén promoven a continuidade do *status quo* discriminatorio para o galego. De igual forma e a nivel interno, traballadores galegofalantes poden adoptar a postura de incorporarse ao emprego habitual do castelán no ámbito da empresa polos reducidos custos que lles causa, potenciando aínda o mantemento do *status quo* lingüístico existente.

A postura da empresa fronte á lingua semella de indiferenza pero, mesmo así e con estes perigos, o galego mantén o seu peso nas relacións de mercado, como vimos anteriormente.

Outro elemento recorrente para a xustificación da supervivencia do castelán como idioma de relación das empresas é o feito de considerar que o galego ten unha menor extensión no mercado e que limita a presenza da empresa no mercado global, pero xa apuntamos ao falarmos dos consumidores que este argumento é falaz, en canto o relevante non é tanto o tamaño do mercado como a capacidade para acceder e os custos que leva consigo esa participación, xa sexan custos de desprazamento, distribución, información, lingüísticos ou de calquera outro tipo.

Fronte a calquera reticencia, podemos apuntar a existencia de factores que fortalecen a postura contraria. O emprego do galego na empresa, lonxe de constituír un prexuízo, supón unha vantaxe comparativa no noso mercado. O galego permite relacionarse mellor e con menos custos cos clientes potenciais máis próximos, e hoxe en día o conxunto da sociedade xa non presenta os prexuízos negativos antes apuntados. Aínda máis, os datos parecen consolidar a idea contraria, o efecto positivo do seu emprego nas relacións cos clientes.

- Efectos do uso do galego na relación cos clientes



Fonte: Informe sobre emprego do galego nas empresas, CEG

Esta consideración vese reforzada polo aumento do uso do galego nas campañas de promoción e publicidade realizadas para consumidores galegos por grandes empresas, xa sexan firmas estatais ou empresas galegas que incorporaron o idioma como parte da súa imaxe de marca e que optan por usar o galego como lingua primeira de comunicación coa súa clientela.

Un grupo de empresas optan desde a súa fundación polo galego como lingua a todos os niveis, xa sexa por convencemento de quen tome as decisións con base en valores normativos, xa sexa por considerar que coa súa opción favorecen a súa posición no mercado. Un exemplo deste caso é R, unha empresa de telecomunicación que se define como «o operador galego de comunicacións por fibra óptica» e que desde os seus comezos emprega o galego como lingua preferente en todos os seus soportes publicitarios e medios de relación cos clientes. Como empresa galega que actúa en Galiza, emprega o galego como primeira opción e conseguiu converterse na primeira operadora de comunicacións galega, con bos índices de valoración e satisfacción entre os seus clientes. Segundo a memoria de 2009, pecha o exercicio cun crecemento do 10,2%, acumula 723 millóns de euros de investimento, chega a 74 localidades, acada máis de 250 000 clientes e 60 000 liñas de móbiles.

A entrada da firma de capital risco CVC Capital Partners no capital de R pode impulsar os seus plans de crecemento cara a novos mercados, o que fai pensar se continuará pola súa aposta de galegitude. Despois do éxito da súa aposta polo galego, renunciar a este carácter produciría uns custos considerables. No primeiro comunicado de prensa tras este cambio no accionariado (<http://corporativo.mundo-r.com>), Caixanova e CVC afirman que unha parte significativa do investimento futuro se concentrará en Galicia e que «manterán o compromiso do proxecto empresarial R coa comunidade galega, ademais da cultura e valores da firma, que manterá a súa sede social e operativa en Galicia para crecer, desde aquí, a outras zonas».

Ademais destas empresas convencidas, e que xa desenvolven a súa actividade en galego, resulta moi relevante a existencia de empresas que, malia empregar o castelán desde os seus inicios, deciden nun momento dado xeneralizar o emprego do galego e rompen coa inercia lingüística, dentro da súa estratexia comercial no mercado.

4. A APOSTA DE GADISA: VIVAMOS COMO GALEGOS, MALO SERÁ

GADISA, Galega de Distribuidores de Alimentación S.A., constitúe un exemplo significativo desta aposta de cambio pola comunicación en galego realizada por unha grande empresa de capital galego nas súas últimas campañas masivas. GADISA nace no ano 1985, momento en que distintas empresas galegas do sector da distribución deciden unirse e ampliar a súa actividade coa creación de supermercados e o acceso ao consumidor final. Outras asociacións e adquisicións aumentaron a súa presenza no mercado galego e a súa implantación en Castela e León. Este agrupamento acrecentou a súa capacidade de chegar ao mercado, os seus puntos de venda, o seu volume de actividade e a súa competitividade nun sector moi marcado pola competencia.

Verbo da súa política de comunicación, e unha vez excluídas as interrelacións que inclúen os centros situados en Castela e León, nos que opta claramente polo emprego do castelán, podemos distinguir varios niveis no emprego do galego:

- As comunicacións internas seguen marcadas pola inercia e prima o castelán, aínda que presenta un certo aumento no emprego do galego.
- A responsabilidade social corporativa, en canto se concentra case toda en Galicia, recolle un emprego do galego maioritario.
- No referente a folletos e publicidade estática nos seus supermercados, prima o emprego do castelán, en parte pola redución de custos que acada coa realización de modelos únicos para repartir nos centros situados fóra e dentro de Galicia.
- Na comunicación audiovisual, obsérvase nos últimos anos unha aposta pola adopción do galego como lingua de comunicación nas campañas dirixidas en exclusiva ao público galego, e constitúe un referente no caso da promoción da súa marca GADIS.
- O servizo de atención telefónica atende indistintamente en galego ou castelán en función da lingua usada polo interlocutor.

As campañas publicitarias de GADIS, rede de supermercados de proximidade, constitúen un exemplo da escolla do galego como idioma nas súas campañas de comunicación e imaxe. A presenza e implantación doutras cadeas de supermercados foráneas nas vilas e cidades galegas foi un dos elementos que pesou na adopción do carácter galego como elemento diferenciador da marca GADIS fron-

te á súa competencia, co fin de mellorar o seu posicionamento e manter o seu liderado neste sector en Galicia.

O emprego da lingua galega na súa publicidade permite reforzar a súa imaxe de marca galega e fai que o consumidor asocie dúas ideas básicas. En primeiro lugar, asocia GADIS coa boa imaxe da que gozan os produtos alimenticios galegos; e, en segundo lugar, mostra a súa proximidade e verbaliza o emprego de produtos galegos recollidos en orixe, fronte á presenza de competidores que teñen os seus centros de compra noutros lugares. Un aspecto moi importante é que a opción pola lingua galega permite ancorar a produción ao territorio galego e potencia a mellora do noso tecido produtivo, en canto fomenta a contratación en Galicia de factores galegos e evita a deslocalización destes fóra do noso país.

As campañas publicitarias dos últimos anos e, especialmente, os anuncios televisivos «Vivamos como galegos» (ano 2007), «Vivamos como galegos–Nova York» (ano 2008) e «Malo será» (ano 2009) son un exemplo claro da relevancia, para os resultados dunha empresa, da escolla do galego como lingua de comunicación cos seus clientes galegos.

- Campañas publicitarias de GADIS feitas en lingua galega



A Asociación de Medios Publicitarios de España outorgoulle pola campaña «Vivamos como galegos» un AMPE de prata na edición de 2009, sendo a primeira campaña realizada en galego que acadou este premio e a segunda non realizada en castelán. Máis importante para GADIS e GADISA é o impacto publicitario nos seus destinatarios. Segundo datos da compañía, houbo na rede máis de 1 millón de reproducións e 115 000 referencias a «Vivamos como galegos», achegándose ás 330 000 visitas na páxina específica da campaña, das que case un 10% procedían de preto de 142 países distintos. Impulsaron ademais, con gran repercusión

sión nos medios, unha recollida de sinaturas (<http://www.vivamoscomogalegos.com/index4.html>) para solicitar a retirada no dicionario da RAE dunha acepción do termo galego (5. *adj. C. Rica. tonto, falta de entendimiento o razón*). Na súa páxina asinaron máis de 78 000 internautas e esta acepción vaise suprimir na vindeira edición, o que reforza a imaxe como marca defensora dos galegos.

Se pensamos no obxectivo de asociar GADIS con Galicia, a campaña foi un éxito para os seus promotores. O nivel de recordo do anuncio era superior ao 50%, o recoñecemento da marca superaba o 60% e o 72% dos enquisados asociaba espontaneamente a marca GADIS a unha marca galega. Nun contexto de crise, as vendas da marca medraron un 5% e a promoción en galego é unha das causas que facilitaron este resultado.

Desde o punto de vista da relación entre lingua e economía, esta campaña, non exenta dalgunhas críticas por sectores que as tacharon de mercantilistas, de responder a estereotipos ou, mesmo, de ser un plaxio doutra campaña arxentina de promoción, constituíu un éxito dunha campaña pensada, realizada e desenvolta integramente en lingua galega. GADIS e GADISA acadaron unha forte repercusión e impacto entre os consumidores, non só polas emisións contratadas na TV, senón tamén polo eco que acadou nos distintos medios de comunicación, o que debería potenciar a súa aposta polo emprego do galego como lingua de comunicación coa súa clientela.

Fronte aos prexuízos de que o uso do galego resultaría negativo na promoción da marca, os resultados foron asoballantes, sobre todo se consideramos que o galego triunfou precisamente nunha campaña de perfil moi alto en canto aos medios empregados. De aproveitar o seu impacto, poderá impulsar a adopción de novas campañas no noso idioma, non só de GADISA senón tamén doutras empresas, o que resulta un aspecto moi importante. Ao demostrar que o galego é un idioma útil para achegarse aos consumidores no noso mercado, haberá máis empresas que sigan o camiño marcado co fin de mellorar e posicionarse fronte a outras empresas desgaleguizadas.

Mostra da satisfacción de GADISA é o emprego do galego nas campañas publicitarias televisivas ou da promoción audiovisual en rede realizadas posteriormente (<http://www.gadisa.es/index.php?id=106>). Grazas á diminución dos custos de impresión e ao control de tiradas que posibilitan as novas tecnoloxías aplicadas nas artes gráficas, a penalización da edición de propaganda en dous ou

máis idiomas distintos é cada vez menor. Mesmo respecto das campañas e folletos conxuntos para os seus centros de Galicia e Castela e León, nas que empregan o castelán exclusivamente co fin de reducir custos, pode chegar un momento en que deixen de facelo se os beneficios da súa identificación como marca galega compensan o incremento dos custos.

O feito de identificarse como empresa galega implica o emprego do galego como lingua propia, cando menos na súa relación coa clientela galega, polo que o primeiro paso adoptado podería e debería ser continuado por outros anunciantes co fin de achegarse a este grupo de clientes potenciais. Pero mesmo nunha empresa en que destacamos o seu acercamento ao galego e o fomento do seu emprego na publicidade, perduran exemplos que mostran as inercias que sofre o emprego do galego no mercado.

A publicidade de GADIS en cuñas radiofónicas, realizada diariamente en emisoras galegas, emprega exclusivamente o castelán, idioma que tamén utiliza na rotulación dos seus establecementos e nos seus folletos promocionais, polo que agardamos que a súa aposta galeguizadora chegue tamén a estes formatos. Así mesmo, a súa páxina virtual ofrece versión en galego e en castelán, pero hai excepcións que debería corrixir. As páxinas que fan referencia a ofertas, sorteos, folletos e promocións (nas distintas marcas do grupo), así como o supermercado virtual, están en rede só en castelán. Coa posibilidade multilingüe da rede cabería esperar que procedan a incorporar nelas a versión en galego.

Hai outro elemento positivo directo para a economía galega da galeguización da publicidade. Unha campaña publicitaria desta importancia precisa de moitos factores produtivos e, ao ser feita en Galicia e por galegos, os recursos empregados, que algúns publicistas consultados sitúan entre millón e millón e medio de euros, son gastados en empresas e factores galegos e constitúen unha partida que incrementa o noso PIB. Cando unha empresa opta polo galego, hai unha garantía de que deberá utilizar traballadores galegofalantes, cando menos nos postos de relación cos consumidores, o que impide a deslocalización nun mercado cada vez máis globalizado.

Chegamos, así, ao papel máis importante da lingua galega no mercado: a súa relevancia como un recurso do noso patrimonio, como un elemento que capacita e identifica os nosos traballadores e aumenta o seu valor para as empresas que pretendan actuar no mercado galego.

5. A LINGUA GALEGA COMO PATRIMONIO E O SEU PROVEITO

A lingua galega é un ben do noso patrimonio inmaterial, sen dúbida o máis importante en canto resulta o vehículo necesario para mostrar, plasmar, elaborar, explicar e definir gran parte das súas manifestacións. A Convención para a Salvagarda do Patrimonio Cultural Inmaterial, realizada en París en 2003, no seu artigo 2.2.a) recolle expresamente o idioma entre as manifestacións do patrimonio cultural inmaterial.

As linguas teñen dereitos distintos dos dereitos dos seus falantes, deben ser protexidas á marxe da cidadanía, ou mesmo contra a súa actuación, e calquera cidadán pode solicitar a súa protección xurídica, como acontece no caso da protección ambiental. O galego, como integrante do noso patrimonio, constitúe un activo máis do noso capital como sociedade e require dunha xestión eficiente para non desbaratalo.

Xa apuntamos que, ao coñecer o galego, melloramos o noso repertorio verbal e a nosa capacidade de aprender outras linguas, aumentando aínda máis o noso capital, pero ademais constitúe un elemento diferencial no mercado de factores. Se somos capaces de empregalo aumentamos a nosa formación e podemos utilizalo con proveito para acadar un rendemento económico. Pero hai outro elemento máis que hai que considerar, xa que pode protexer as nosas empresas ao facilitarlles o acceso a nichos de mercado nos que poder desenvolver a súa actividade sen a competencia daquelas que non sexan capaces de utilizar o galego na súa relación cos consumidores.

A lingua ten valor, os que a coñecen e utilizan obteñen un proveito, e a Administración ten a obriga de protexela, impulsala e fomentala, pois así contribúe á riqueza dos seus cidadáns. Desde posicións normativas, un sector dos cidadáns-consumidores defendemos o emprego do galego por convencemento, por formar parte da nosa tradición e constituír un elemento imprescindible para realizarnos como galegos; pero, fronte ao desprezo dos paifocos desleigados que renegan do idioma, hai argumentos positivos que xustifican e imponen, desde criterios de rendibilidade económica, a adopción de políticas activas que prote-xan e incentiven o emprego da lingua galega. A realización de políticas que, intencional ou accidentalmente, diminúan o emprego do galego causará un pre-xuízo económico cara ao futuro e producirá un descenso do produto nacional

galego, mentres que calquera medida que fomente o seu emprego causará o efecto contrario.

Vivimos nun contexto de mercados globalizados cunha competencia feroz entre as distintas economías e empresas, e nos que a mobilidade do capital financeiro permite as deslocalizacións dos procesos produtivos cara a países onde o menor custo salarial, o baixo prezo do solo, as facilidades administrativas ou as menores normas de protección ambiental e social aumentan a produtividade do investimento realizado. O emprego do galego na produción ancora o capital no noso territorio ou, cando menos, facilita a incorporación dos traballadores galegos ao mercado laboral. De non facelo, a ampliación do mercado grazas ás novas tecnoloxías que permiten reducir os custos de transporte e de negociación causa o efecto contrario. Igual que no seu momento a xeneralización do castelán como lingua do mercado facilitou o transvasamento dos medios de produción cara a Madrid, Barcelona ou Bilbao, a xeneralización do inglés como lingua franca producirá o transvasamento a calquera outro lugar onde os produtos se realicen neste idioma. As medidas que esixen a incorporación de etiquetaxe, información e atención ao público en castelán poden paliar esta desvantaxe dos produtores en castelán fronte á competencia internacional, pero non existe mecanismo de protección semellante para o mercado en galego.

Na medida en que se impoña a necesidade de que as empresas que actúen en Galicia deban realizar produtos ou prestar servizos que recollan o galego como lingua de comunicación no mercado, estamos aumentando a nosa cota de mercado e impedimos a súa fuxida a outros países ou territorios. Se esiximos que os servizos de atención ao cliente das empresas que actúan en Galicia teñan que incluír o galego, estamos garantindo que ese servizo non poida deslocalizarse en Latinoamérica; mentres que, de existir só en castelán, os medios tecnolóxicos existentes permiten prestar o servizo a distancia, con salarios e custos de produción máis reducidos, e que ao mesmo tempo reducen o investimento, o emprego e a produción do noso país. Cando compramos un programa informático ou un teléfono móbil que teñen os seus menús tamén en galego, garantimos que, cando menos, algún galegofalante foi contratado para realizar a tradución, co que defendemos o valor da nosa lingua no mercado e aseguramos que as empresas teñan interese en contratar a quen teña esta formación.

Desde o punto de vista das empresas, o emprego do galego tamén valoriza e individualiza os seus produtos, elimina como bens substitutivos para o consu-

midor aqueles que non cumpran este requisito e permítelles competir con vantaxes fronte aos competidores que presentan produtos desgaleguizados. Igual que no exemplo analizado a galeguización da empresa presenta a marca e os seus produtos como bens galegos de calidade, proporcionándolle unha vantaxe comparativa fronte ao resto dos supermercados, calquera empresa pode acadar o mesmo obxectivo. Xa vimos que, conforme ás valoracións dos consumidores, priman os efectos positivos da galeguización sobre os negativos, e que na empresa prima a inercia e o interese en non asumir os custos derivados dela.

Nunha sociedade normalizada lingüisticamente como Cataluña, a economía contribúe á defensa, promoción e valoración da lingua propia. É recoñecida como un activo no mercado de traballo, aumentando as posibilidades de emprego dos catalanfalantes e o interese por aprendelo dos traballadores que non o coñecen, e no mercado de bens e servizos, onde facilita ás empresas o acceso aos consumidores. No caso galego, as institucións do mercado non adoptan esta posición polo descoñecemento do proveito que poderían acadar co seu uso, pola existencia de prexuízos infundados ou, en menor medida, por desprezo dalgúns axentes que priman a súa posición fronte aos beneficios.

O establecemento do dominio .cat na rede virtual, para as entidades que utilizan o catalán ou están relacionadas con Cataluña, mostra a capacidade da lingua propia para xerar un nicho de mercado e fomentar o emprego de recursos na sociedade de referencia. Unha vez instaurado, xera pagos á entidade xestora encargada da concesión dos dominios coa extensión .cat, ao que habería que sumar o valor acrescentado das empresas autorizadas para atender as peticións de rexistro radicadas ou que desenvolvan os seus servizos en Cataluña, así como os recursos xerados indirectamente no deseño e mantemento de páxinas web en catalán.

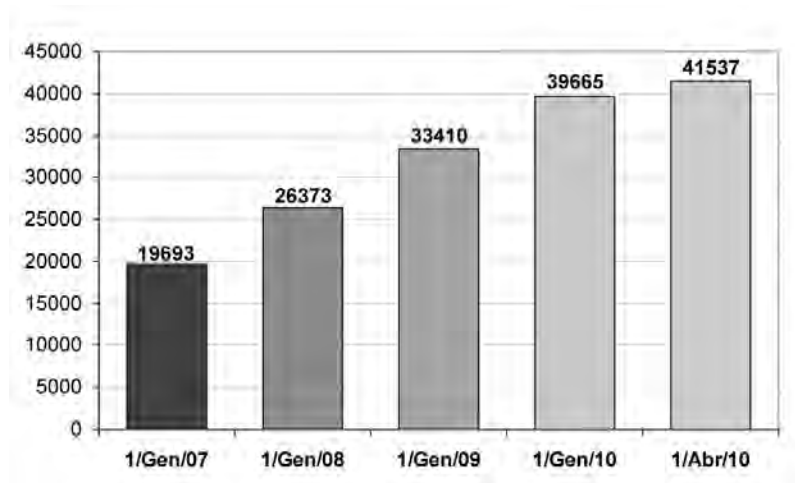
- Tarifas anuais para 1º rexistro de dominios con extensión .cat (en euros)

extensión	active domain	arsys.es	domanine.fr	dondominio	entorno
.cat	30	55	60	22,95	35
.com	5,99	25	35	7,95	25
.es	6,99	25	79	6,95	25
.org	5,99	25	35	7,95	25
.tv		50	120	20,95	40

extensión	gandi	interdomain	mon	ovh.es	serveisweb	variomedia
.cat (+29,95)	36	70	24,95	39,99	30	54,90
.com	9,6	19,9	9,95	4,99	8	11,40
.es	12	19,9	9,95	4,99	8	23,40
.org	12	19,9	9,95	4,99	8	11,40
.tv	26	200	24,95	18,99	30	47,40

As tarifas aplicables aos rexistros de dominio .cat custan de media máis do triplo das dos dominios .com, .org e .es, e están ao nivel das extensións .tv. Malia esta penalización, desde a súa creación no ano 2006 e até comezos do mes de maio, contabilízanse cando menos 41 537 rexistros de dominio novos, cunha taxa de renovación do 80%.

- Dominios .cat rexistrados



Fonte: Fundación Puntcat

O éxito desta iniciativa permitiu á Fundación Puntcat rebaixar o prezo dos dominios nun 75% desde o prezo de lanzamento do ano 2006, e canto máis se reduza o prezo que hai que pagar, este terá un efecto maior no número de dominios .cat rexistrados, co que aumentará o seu efecto no conxunto da economía catalá.

No caso galego existe unha iniciativa parella para que a *Internet Corporation for Assigned Names and Numbers* autorice a creación dun novo dominio para identificar na rede a comunidade lingüística e cultural galega. A Asociación Puntogal prepara e promove a candidatura para a consecución do .gal, en colaboración cos proxectos .bzh (Bretaña), .cym (Gales), .vl (Flandes), .eus (Euskadi) e .sco (Escocia).

Hoxe en día, .gal conta coa adhesión de 105 entidades e preto de 12 000 persoas, número que esperan incrementar significativamente en canto se estableza un calendario que fixe a data para a decisión do ICANN. Na súa páxina apuntan algunhas das razóns polas que a nosa sociedade precisa da adopción do dominio .gal.:

- Dar maior visibilidade e presenza ao pobo galego na rede e no mundo.
- Agrupar todos os contidos da internet vinculados á nosa cultura ou lingua.
- Crear unha identidade de marca galega na rede.
- Permitir identificar as empresas galegas nunha internet cada vez máis extensa, favorecendo as relacións económicas entre elas e os seus clientes.
- Contar cun lugar propio e diferenciado para a nosa cultura e sociedade no labirinto dos dominios.
- Impulsar o galego como medio para fomentar a identidade cultural galega, contribuíndo á normalización lingüística.
- Posibilitar a conexión entre as comunidades emigrantes galegas espalladas polo mundo.

E aínda queda outra que non recollen: xerar novos campos de actividade para as empresas e os traballadores galegos, contribuíndo ao desenvolvemento e crecemento económico da nosa sociedade.

6. XUNTA, POLÍTICA LINGÜÍSTICA E POLÍTICA ECONÓMICA

A necesaria intervención das administracións públicas para protexer a lingua galega nun mercado que non asigna de forma eficiente os seus recursos pode realizarse tanto baseándose en criterios legais (política lingüística) como en criterios económicos (política económica).

Desde o enfoque legal, as normas xurídicas recollen os valores defendidos pola sociedade, e o noso dereito inclúe disposicións que obrigan ás autoridades públicas a adoptar medidas de impulso e promoción do galego, para corrixir a súa desprotección fronte ao vigor do castelán (e, mesmo, no futuro doutras linguas francas como o inglés). Calquera actividade contraria constitúe un acto ilegal mentres subsistan tales normas de protección para o galego. Se o goberno galego ten intereses contrarios á defensa e fomento do noso idioma, ten a capacidade de impulsar as reformas legais pertinentes conforme aos procesos establecidos para derrogar esta protección.

Esta pode ser a causa da elaboración, por parte do actual goberno da Xunta, do decreto do ensino no que, por primeira vez desde a chegada da democracia ao noso país, a política lingüística que se pretende establecer supón unha deterioración da protección e das medidas de fomento do galego neste eido. Podemos criticar, e incluso denunciar, que un decreto non pode afectar as medidas establecidas en normas de rango superior como pode ser a Lei de normalización lingüística ou o Estatuto de autonomía, pero, en todo caso, e polo xogo democrático, se de acordo co procedemento esixido derrogan as leis contrarias aos seus intereses ou, mesmo, proceden á reforma do Estatuto, tal actuación sería lexítima. E os que non compartamos esta decisión desgaleguizadora teremos que manifestar o noso descontento no vindeiro proceso electoral.

Pero, aínda neste caso, os criterios económicos impoñen a necesidade de fomentar e protexer a implantación do galego na nosa sociedade e, nomeadamente, no noso mercado. As medidas de política económica perseguen mellorar a capacidade produtiva e competitiva do noso factor traballo e do noso tecido empresarial, e a protección da lingua constitúe un instrumento que axuda no cumprimento destes fins. Ademais, a protección da lingua contribúe á defensa dos dereitos dos consumidores. Mentres a capacidade de cada cidadán para impoñer a súa opción lingüística no mercado é reducida fronte ás grandes empresas, a Administración pública galega ten máis forza para esixir a incorporación do galego na etiquetaxe, na información dos produtos ou na atención proporcionada aos consumidores no noso mercado.

A lingua galega pode utilizarse para impulsar o crecemento da economía galega, do noso produto nacional, do noso emprego, do noso tecido empresarial. Desde criterios económicos, hai que defender a nosa fala porque crea riqueza, e renunciar a ela

implica unha perda de benestar na nosa sociedade. O goberno ten que promover, dentro da súa política económica, o emprego eficiente dos nosos recursos e, para cumprir este mandato, imponse a necesidade de promover e impulsar o idioma galego.

Hai que asumir que esta galeguización leva consigo uns custos, tanto á hora de incluíla como lingua propia no ensino a todos os niveis, como no establecemento de cursos de formación dos traballadores ou na adopción de medidas que fomenten o galego en empresas, industrias e mercados, non só con criterios de política cultural, senón tamén dentro da súa política de promoción económica. O goberno deberá asumilos, se non os asume o mercado, mediante políticas activas de discriminación positiva en favor das empresas que incorporen ou aumenten o uso do galego nas súas actividades. O idioma galego para a política económica é un ben de investimento, como calquera outra infraestrutura pública. Non pode confundirse cun acto de consumo no que o obxectivo a curto prazo é que os custos soportados sexan inferiores aos beneficios esperados. O investimento na lingua propia xerará rendemento económico a curto ou medio prazo; e, polo tanto, debe esixirse a súa realización para garantir a visibilidade da economía galega e o seu crecemento no futuro.

Seguindo a Carlo M. Cipolla, temos que asumir que hai inimigos do galego, incluídos no xénero dos estúpidos, que se oporán á súa normalización e causarán, así, un prexuízo para eles e para o resto. Tamén que, nos sistemas democráticos, se unha proporción de votantes son estúpidos, resulta coherente que elixan políticos estúpidos que prexudicarán os demais sen acadar ningún beneficio propio. Non hai que subestimar a súa capacidade de xerar dano, pero debemos confiar en que fronte a eles exista un número suficiente de suxeitos intelixentes que actúen en beneficio propio e dos demais, e presumir que cando menos outra parte dos nosos políticos serán intelixentes, e defenderán e xerarán riqueza co noso patrimonio inmaterial.

O traballo do investigador pasa por subministrarlles a estes os argumentos necesarios para poder defender o resultado beneficioso. Agardo que este seminario sobre a lingua poña de manifesto, desde criterios positivos e polo tanto incuestionables, os beneficios derivados da defensa e do fomento da lingua galega na nosa sociedade; que os políticos que nos rexen sexan do xénero intelixente e non do estúpido; e, se por desgraza son estúpidos, só queda confiar en que a cidadanía non o sexa no seguinte proceso electoral. En definitiva, espero que o pobo galego nunca perpetre o seu propio xenocidio.

O GALEGO, PATRIMONIO COMÚN

Xosé Manuel Villanueva

Universidade de Santiago de Compostela

A normalización do uso do galego púxose no primeiro plano da actualidade como conflito político cando o consenso xeral, establecido xa en 1983 coa aprobación da Lei (3/1983, do 15 de xuño) de normalización lingüística e ratificado vinte e un anos despois (o 21 de setembro de 2004) coa unánime aprobación no Parlamento de Galicia do Plan xeral de normalización da lingua galega, rachou en 2007 arredor do Decreto (124/2007 do 28 de xuño) regulador do uso do galego no ensino. A fenda agrandou polo tratamento da cuestión da lingua no proceso electoral de 2009. Por primeira vez nunhas eleccións autonómicas un partido con aspiracións de goberno asumiu como obxectivo propio mudar normas e actitudes nese eido para acabar coa *imposición* do galego que os *excesos* no proceso normalizador estaban a supoñer. Eses excesos, concretados sobre todo no uso escolar do galego, entendíase que afectaban á liberdade lingüística individual e supoñían discriminar os castelanfalantes. A cousa pintábase tan dramática que o desexo da base social que alimentou esa posición política consistía en garantir que Galicia se mantivese *bilingüe* xa que mesmo a supervivencia nos nosos lares do castelán estaría ameazada.

O debate así formulado remítenos a un imaxinario no cal Galicia, en termos lingüísticos, sería (poñamos por caso) Bélxica: unha sociedade dividida en comunidades lingüísticas cuxo status fronte ás institucións e ás outras comunidades é necesario delimitar. Así, o galego sería a lingua dos *galegos*, lingua dominante adoptada como propia polo poder político de forma excluínte, o castelán a lingua dos *españóis* que viven en Galicia, acantoadada nun espazo cada vez máis reducido e con maiores dificultades para desenvolverse, e a *política lingüística*, xa que logo, un elemento indispensable para ordenar a convivencia desas dúas comunidades, entre si alleas e conflitivas.

Ese imaxinario, tan debedor da visión mesetaria da cuestión lingüística española, resultou eficaz xa que se asenta sobre a convicción de boa parte das clases medias urbanas de Galicia de que o galego é unha lingua inútil, rural e sen futu-

ro, e o seu rexistro culto un «enxendro» de laboratorio, un ridículo capricho polo que non paga a pena gastar enerxías nin tempo. Tal corrente de fondo está presente na sociedade galega desde sempre, e durante os longos anos do consenso lingüístico foi algo así como un *baixo continuo* de cando en vez axitado por políticos varios con rendementos electorais evidentes, pero cuxo uso ficaba escurecido pola corrección política das respectivas organizacións. Eran cousas de *xan* ou de *pericán*, pero non a liña do partido.

O salto cualitativo producido nas eleccións pasadas é que agora, sen disimulos, o partido gañador e actual responsable do goberno da Xunta (pero ao mellor non só el) coída que o esencial da actuación lingüística dos poderes públicos xa non é tanto a normalización do galego como asegurar, especialmente no campo do ensino e da Administración, que o castelán e os seus falantes sexan perturbados o menos posible pola leira esta da *lingua propia* coa que temos que cargar. Se se quere, liberar os galegos castelanfalantes da súa responsabilidade na normalización do galego. Converter a participación dos cidadáns nese proceso normalizador en algo voluntario: facelos libres non tanto de *usar o castelán* (cousa nunca posta en cuestión) senón de *participar ou non no proceso normalizador do galego*.

A relación entre ese feito excepcional e os resultados da enquisa sobre o uso do galego feitos públicos hai pouco polo Instituto Galego de Estatística (IGE) é, ao meu xuízo, interesante en dous sentidos: o primeiro, porque ratifica a delirante imaxe da realidade sociolingüística de Galicia que alicerza os discursos sobre a *imposición do galego*; o segundo, porque revela os limitados resultados da acción *normalizadora* froito da época do finado consenso e, en consecuencia, como nestes últimos vinte anos se ampliou a poboación allea ao compromiso co galego e, xa que logo, o electorado potencialmente sensible a propostas *antinormalizadoras*.

Os datos son coñecidos e indican que de 2003 (momento anterior á aprobación do Plan xeral de normalización da lingua galega) a 2008:

1) *O galego retrocedeu, perdeu posicións:*

A poboación maioritariamente galegofalante retrocede do 61,2 ao 57% (os falantes exclusivos en galego pasaron do 43 ao 30,3% —un 12,7% menos—, e os que falan máis galego que castelán do 18,2 ao 26,7% —un 8,5% máis).

A perda de galegofalantes é moi superior nos tramos de idade máis novos (dos menores de 15 anos só falan galego o 15,3% fronte ao 29,6% que só fala castelán —un diferencial do 14,6%—, e o 20,9% fala máis galego que castelán fronte ao 34,3% que fala máis castelán que galego —un diferencial do 13,4%). Así, nos menores de 15 anos os maioritariamente galegofalantes son o 36,2%, un 20,8% menos que a media de toda a poboación.

Finalmente, o contorno urbano, coa excepción de Santiago de Compostela, decántase claramente polo uso preferente do castelán (os que o falan en exclusiva ou preferentemente son o 81% en Ferrol, o 74% en Vigo, o 72% na Coruña).

2) *O grao de bilingüismo da sociedade galega acrecentouse significativamente en favor do uso do castelán, de xeito que se o 75,54% da poboación maior de 65 anos fala galego sempre, o 15,50% ás veces e só o 8,95% nunca, o 44,3% dos menores de 35 anos falan galego sempre, o 40,30% fálano ás veces e o 15,37% non o falan nunca.*

3) *A transmisión inicial da lingua diminuíu de xeito significativo, especialmente no ámbito urbano, de xeito que entre un 15 e un 27% dos rapaces menores de 10 anos que viven en núcleos urbanos nunca falan o galego, e entre un 10 e un 20% chegan mesmo a non sabelo falar (PXNL).*

4) *Pola contra, o grao de competencia lingüística dos habitantes de Galicia mellorou tamén significativamente, como se deduce destes datos:*

Total	Entenden	Falan	Len	Escriben
1991	96,96%	91,39%	49,30%	34,85%
2001	99,16%	91,04%	68,65%	57,64%
Diferenza	+2,20%	- 0,35%	+19,35%	+22,79%

Unha lectura da combinación destes catro factores pode levarnos a realizar polo menos estas catro afirmacións:

a) A acción pública ten límites para contrarrestar fenómenos sociais que xogan a prol da extensión do uso do castelán. Ás veces non somos capaces de calibrar, metidos no espazo dunha análise limitada, as forzas que están a desencadearse ao noso arredor e que mudan a escala das batallas e, en consecuencia, as armas que é necesario poñer en xogo.

b) Por esa ou por outras razóns, as medidas xestadas baixo a protección do consenso non foron suficientes para frear a diminución do uso do galego, aínda que, obviamente, se non existisen esas actuacións de protección a situación estaría aínda máis degradada.

c) A eficacia da aprendizaxe escolar do galego non asegura a xeneralización do uso social da lingua.

d) En todo caso, o galego segue a ter unha gran forza e o seu uso esténdese a unha amplísima maioría da poboación de Galicia: por uso preferente (57%) ou ocasional (22,7%) = 79,7%, e a súa comprensión á práctica totalidade da poboación = 99,16 %.

En moitas ocasións, e non só no plano lingüístico, dá a sensación de que os grandes consensos políticos serven como disfraces, como carautas que permiten agochar baixo a ausencia de confrontación comportamentos contraditorios que, voluntaria ou involuntariamente, flúen á marxe e medran. Esa contradición pode explicar que nun momento dado o custo de satisfacer demandas de colectivos, mobilizados pero minoritarios, contrarias co defendido historicamente por un partido e, mesmo, co sentimento maioritario dos seus seguidores, sexa nulo: a feble esixencia dos interesados na defensa de algo non é abonda para contrarrestar os efectos electoralmente positivos da cesión aos que o rexeitan. E cando iso sucede é totalmente necesario redefinir os termos dese *fictional* consenso xeral.

Por concretar, os datos achegados polo IGE indican que a cuestión lingüística que se está a dilucidar en Galicia non é a normalización do galego entendida como a súa instalación como lingua única e dominante, nin moito menos o risco de extinción entre nós do castelán; na miña opinión, a cuestión tampouco é se o galego vai morrer ou desaparecer, senón como vai perdurar esa fráxil creación cultural desta fisterra europea convivindo xa non no mesmo territorio, senón nos mesmos falantes, co poderosísimo castelán.

A resposta a esa pregunta acepta dous escenarios alternativos: o galego pode converterse nunha lingua folclorizada, reducida a un uso ritual e cultural, como un prezado resto arqueolóxico; ou pode manterse como unha lingua de uso e comunicación xeral, como unha realidade viva e creativa en relativa comparación co castelán, e esta dicotomía trasládanos inevitablemente ao campo das cuestións que afectan ao patrimonio histórico e cultural.

En efecto, os bens patrimoniais poden dividirse en dous grupos: os que tendo perdido a súa función e vixencia orixinarias se manteñen como un fermoso testemuño do pasado (como, por exemplo, o conxunto de Angkor en Cambodia); e os que, ademais de preservaren o seu valor histórico, mantiveron tamén o seu uso e función (como sucede, por exemplo, coa cidade histórica de Santiago). E, nestes últimos, a política patrimonial debe ir dirixida non tanto á preservación física do ben monumental (cousa que se dá por suposta), senón a manter a súa vitalidade e uso.

É sabido que as linguas poden ser vistas desde a perspectiva patrimonial, e non só desde a das políticas lingüísticas. A conferencia mundial da UNESCO sobre o Patrimonio Cultural, realizada en México no ano 1982, estableceu que «O Patrimonio Cultural dun pobo comprende as obras dos seus artistas, arquitectos, músicos, escritores e sabios, así como as creacións anónimas, xurdidas da alma popular, e o conxunto de valores que dan sentido á vida, é dicir, as obras materiais e non materiais que expresan a creatividade dese pobo; a lingua, os ritos, as crenzas, os lugares e monumentos históricos, a literatura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas».

Tal perspectiva foi incluída no artigo 23 da Lei 3/1983, do Parlamento de Galicia de normalización lingüística, inserido no título VI «Da administración autonómica e a función normalizadora». O artigo di: «O goberno galego establecerá un plan destinado a resaltar a importancia da lingua como patrimonio histórico da comunidade e a poñer de manifesto a responsabilidade e os deberes que esta ten respecto da súa conservación, protección e transmisión».

Malia este mandato, en Galicia o discurso político afondou na análise da cuestión da lingua desde a perspectiva sociolingüística e de construción política do país, e menos desde a perspectiva patrimonial.

Falar desde unha e outra perspectiva non é que mude moito a realidade. Boa parte do problema subsiste porque as nosas clases medias urbanas teñen tendencia a ser, na mesma medida que antigalegas, antipatrimoniais. A burguesía, en termos históricos, deu carta de natureza ao pensamento liberal (a liberdade de empresa, a lexitimidade do uso dos recursos por parte da xeración presente e, xa que logo, da expansión do capital e do dereito ao espolio), pero tamén ao pensamento romántico (a idea da discontinuidade do progreso, o interese pola preservación da identidade, a importancia da sostibilidade e da perspectiva do mantemento no tempo dos bens actuais). A clase media urbana galega, maiori-

tariamente insensible aos cultismos románticos, vive, especialmente desde a Guerra Civil, asentada na cultura do espolio, que se reflicte de xeito moi visible na realidade dos territorios e das cidades, pero, tamén, no rexeitamento dos discursos culturais de orixe autóctona que pretendan superar o folclórico.

Non obstante, o tema patrimonial xera contradicións e achega novas lexitimidades, porque, obviamente, negar a relevancia dos bens patrimoniais pon en cuestión o nivel cultural dunha sociedade e desmerece, en parte, o padrón das boas formas e do prestixio social actualmente común no noso contorno internacional. O uso táctico dese recurso foi moi visible no enroque que arredor da festa dos touros supuxo a proposta da Comunidade de Madrid de a considerar Patrimonio Cultural.

É certo que as linguas son bens patrimoniais moi especiais, xa que a súa materialización non é, como a dos monumentos ou as obras de arte, autónoma a respecto das persoas senón que as compromete de xeito directo, e aí, no plano das persoas, mestúrase con moitas outras visións, valores e necesidades (a capacidade de expresión, a comodidade, o exercicio da liberdade de opción) que poden facer compatible no individual o respecto ao ben e o seu non uso. Pero, en calquera caso, insistir na dimensión patrimonial da lingua, no seu significado como capital cultural acumulado, debe ser unha parte fundamental da cuestión.

Desde outra perspectiva, a valoración patrimonial é máis próxima ao afecto, ao sentido de identidade e pertenza, que é un factor básico para o futuro da lingua: a lingua como algo realmente propio, que, ao tempo, nos caracteriza e singulariza. Esa implicación afectiva é, cando menos, tan indispensable como o coñecemento académico. Non é bo esquecer que a subsistencia e a reivindicación do galego tras os longos séculos escuros ten que ver con ese sentido patrimonial. Era a *nosa lingua*, esa que, aínda que non se quixese normalizar como lingua de uso culto, era a que realmente usabamos. Ao falar galego, eramos nós mesmos. E a demostración de que a incorporación do galego ao ensino non abonda hoxe para manter as taxas de uso na poboación máis nova (que coñece a lingua pero que non a usa habitualmente no mesmo grao que as xeracións en que o galego non existía no mundo académico) fai pensar en que a comprensión por parte da xente nova da significación patrimonial da lingua é unha necesidade inadiable.

Pois ben, as políticas patrimoniais están a evolucionar en relación cos bens que se configuran como bens vivos. Evitar a monumentalización e soste a vitalidade é o cerne da cuestión, cousa bastante semellante aos requirimentos da cuestión do galego. A análise de como se artellan esas políticas no concreto, por exemplo no caso da cidade de Santiago, pode ter utilidade, por analogía, para considerar novas esixencias das políticas de protección e promoción do galego.

As políticas patrimoniais tradicionais artéllanse sobre estas bases:

1. A identificación do ben que hai que protexer

Esta é unha cuestión fundamental. Parte da lexitimidade e eficacia das accións posteriores dependen da corrección e rigor nesa fase descritiva. Ese é o momento en que coñecementos técnicos e sentido social e político casan para definir e xerar toda a política de protección. No caso de Santiago (dunha cidade calquera) iso concrétese, por un lado, na avaliación da calidade dos elementos constitutivos da construción (as edificacións en si, pero tamén a súa traza e distribución) pero, por outro, na relación do construído cos baleiros, coa paisaxe circundante.

a) En Santiago, cada un dos edificios dos 2600 que forman a cidade histórica foi analizado para establecer a súa catalogación e o nivel de protección requirido en función do seu valor, reflectido en 4 graos, desde aquel que supón unha protección integral ao que se concreta no interese do edificio no conxunto urbano e, en consecuencia, a mera preservación da súa configuración exterior e da súa tipoloxía arquitectónica. Desá análise, 1750 edificios foron catalogados.

b) Pero en Santiago dábase outra compoñente para a fixación do ben que hai que preservar: a relación da cidade co seu contorno natural máis inmediato. De xeito case milagroso, as áreas de contorno da cidade histórica, agás a do sur, mantivéronse libres de construcións, polo cal existía a posibilidade de incorporar eses espazos baleiros ao ben patrimonial protexido. A decisión supuxo couitar moitas expectativas de negocio, pero asentou o valor do ben, xa que a insaciabilidade construtiva dos nosos promotores tería conducido, probablemente, a unha colmatación edificatoria das hortas e os espazos naturais como a que de feito se produciu a carón dos límites do termo municipal.

c) A suma dos dous factores permitiu delimitar o ben que hai que protexer e codificalo nun mapa concreto e estable.

No caso da lingua, o factor similar ao da delimitación do ben é o da normativización. Neste campo traballouse moito desde os anos 60 do século pasado na análise lingüística, no traballo de campo e no decantamento das formas maioritarias; tardouse demasiado na definición dun marco normativo estable (acordo ortográfico de 2003) logo de máis de 20 anos de polémicas e deslexitimacións entre paradigmas pragmáticos ou históricos, e, cando se pechou o marco normativo, as alternativas que se deixaron abertas como froito do consenso técnico foron usadas no político dun xeito desolador para o obxectivo normalizador: o paradigma foi o binomio *Galicia, Galiza* que nos regalou o goberno bipartito. Neste asunto hai unha tendencia, permanente en todo o proceso recente, de usar a norma como un factor de diferenciación e establecemento do *nivel de galeguidade* de grupos e correntes, algo así como unha escala de *pedigree*, que na miña opinión é profundamente negativa.

A *normalización* da norma segue a ser esencial. Asentar o padrón normativo sobre as bases existentes e deixar supeditado o desenvolvemento e evolución futura da norma, por medio das innovacións e adaptacións necesarias, á prioridade da normalización paréceme fundamental.

2. *A súa posta en valor*

Parte do éxito da actuación protectora sobre a cidade de Santiago dependeu da súa posta en valor por medio de recoñecementos formais, propios e alleos, e pola comprensión colectiva da relevancia económica do ben protexido.

En Compostela, o fito máis salientable neste sentido foi a declaración como Patrimonio da Humanidade (1985), o Premio Europeo de Urbanismo (1997) e, quizais, a designación como Cidade Europea da Cultura (2000). Existe un fenómeno psicolóxico que asocia a conciencia do valor a como o valor do propio é percibido polos alleos.

Pero o feito decisivo foi a constatación empírica de que o valor patrimonial é un valor económico, un factor de desenvolvemento. En Compostela, tal constatación pasou a ser indiscutida a partir do ano 1993, cando o proxecto proteccionista da cidade histórica se viu claramente asociado ao proxecto de expansión e crecemento

urbano derivado do plan xeral de 1989, e que nos anos sucesivos tivo unha clara materialización nas cifras de actividade económica e emprego.

No campo da lingua, na miña opinión aí hai moito camiño por percorrer tanto nun sentido coma no outro, e especialmente nun aspecto que se argumenta como un activo e que non se acaba de materializar na sensibilidade e nas experiencias propias e alleas: a pertenza (ou inclusión) do galego como membro valorizado da comunidade lusófona.

3. *A súa protección normativa*

Obviamente, un ben prezado debe ser preservado por disposicións xurídicas. A cidade de Santiago é un ben conxunto, no que o valor da totalidade materialízase nunha pluralidade de elementos e de donos. Así, a única forma de preservar o patrimonio público é establecer restricións aos dereitos de disposición das múltiples propiedades privadas en que aquel se descompón, ampliando as obrigas asociadas a ese dereito e regulando de forma específica materias que noutros ámbitos non o necesitarían. Por exemplo, en interese de todos, os propietarios dos edificios da cidade histórica de Santiago de Compostela, en función do nivel de protección definido nos seus bens, non poden alterar, como xa comentamos, os volumes das súas casas, usar nelas determinados materiais ou desenvolver determinados usos, e é que a preservación do patrimonio esixe esforzo, deberes, gastos e, tamén, unha actitude culta, madura, que forza a renunciar a expectativas inmediatas e persoais para asegurar beneficios futuros e colectivos.

A resistencia de certos propietarios a asumir esas cargas seméllase ás protestas daqueles que denuncian as medidas que *impoñen* o galego sobre o castelán: un rexeitamento á relevancia do ben que hai que preservar e a como esa preservación afecta ao seu ámbito persoal. E, para tales rexeitamentos, os excesos (que *habelos hainos*) convértense en categoría.

Non obstante, a perspectiva patrimonial explica que, no plano lingüístico, as obrigas de coñecemento escolar do galego e as de coñecemento da lingua para os empregados administrativos e públicos (en xeral) teñen a mesma lexitimidade que as que se lles demandan aos propietarios dun edificio catalogado da cidade histórica de Compostela. Non se discrimina de forma inxusta a un aspirante a funcionario ao lle esixir o coñecemento do galego porque ese é o xeito de asegurar desde a Administración o dereito xeral dos cidadáns a seren atendidos nesa lingua, do mesmo xeito

que impedir actuacións que muden o ben catalogado garante o dereito colectivo de gozo dun ben de valor artístico ou histórico. Non se impón o uso da lingua establecendo a obriga curricular de aprendela, como tampouco se pode considerar unha imposición ilexítima aprender matemáticas ou ciencias sociais, ou esixir ao propietario dun monumento o seu mantemento ordinario.

4. *O fomento da súa conservación e uso*

Esas obrigas van acompañadas, no caso de Santiago de Compostela, do apoio público ás actuacións de rehabilitación, é dicir, da asignación de recursos colectivos para compartir os custos privados da conservación dun ben de interese público. Esta cuestión resúmese ben no concepto que define a unha cidade histórica como un *Patrimonio público de multi-propiedade privada*.

No caso da lingua, as accións de fomento dese *Patrimonio común intanxible materializado a través da acción persoal dos individuos* concrétese en medidas xa coñecidas, como a existencia de medios de comunicación públicos en lingua galega, a axuda á creación e edición literaria, o apoio aos estudos lingüísticos, a extensión cultural, sufragar os custos de servizos de tradución para asegurar a presenza da lingua en institucións e eventos, etc.

Esa política usa ferramentas potentes e responde aos padróns habituais da acción pública: regular, vixiar e fomentar. Diríamos que a imaxe que ilustra mellor a súa formulación é a dun camiño de ferro. Decídese un itinerario, constrúese a vía e ponse sobre ela unha locomotora que tira duns vagóns aos que se soben os que queren ir nesa dirección. Os viaxeiros son *levados* cara ao seu destino sen máis esforzo que sacar o billete. Son as accións que nacen desde o poder entendido como *potestas*, como recurso dotado de capacidade activa e coercitiva.

Non obstante, no que atinxe aos bens patrimoniais, cada vez é máis evidente que as accións baseadas no poder, sendo esenciais, non son suficientes. As dinámicas da realidade social e económica operan con fluxos e inercias que superan o ámbito decisional das administracións. Os feitos desenvólvense con lóxicas e recursos que superan os compartimentos estancos e as fórmulas convencionais de actuación pública.

As novas políticas de protección patrimonial pivotan sobre bases moito máis fráxiles e sutís. A cuestión xa non é a preservación física da cidade ou o recoñe-

cemento normativo do status da lingua (o que se dá por suposto), senón o uso, as funcións e a actualización e renovación vivas de ambas: no caso da cidade, conseguir que sexa vivida, non monopolizada por funcións alleas á súa natureza, non esquilhada na súa alma polo seu uso como recurso económico; no caso da lingua, mellorar a forma como se transmite o seu coñecemento, como se concreta o seu uso nos distintos eidos da vida social, como se vive e coñece a súa significación cultural e comunicativa, e xa non só no seo da comunidade que a fala, senón nos espazos lingüísticos cos que se relaciona.

Iso formula tres novas esixencias:

A primeira, dispoñer de información operativa (é dicir, de datos periódicos) sobre a evolución dos nosos propósitos.

Este é un xeito de regular e orientar os debates e as decisións. Boa parte do universo ideolóxico da polémica sobre o galego producida antes das eleccións tería sido anulada de dispoñer de algo así como o Índice de Proliferación do Galego (o IPG), que debería publicarse anualmente como tantos e tantos indicadores que determinan a nosa actuación política e social e que van marcando os ritmos dos esforzos e das actuacións (o IPC, o PIB, a EPA). Imaxinan o útil que sería para centrar a cuestión real da lingua e poñer no seu sitio a idea da *imposición do galego* poder afirmar que o IPG no período interanual de 2008 a 2009 diminuíu o 1,3% no conxunto da poboación e que entre os menores de 15 anos acadou o máximo histórico do 3%?

Ese IPG podería descompoñerse en varios subíndices, que medisen a penetración da lingua en áreas funcionais concretas (o comercio, os medios de comunicación) ou por cortes de idade; tamén podería completarse con estudos sobre a calidade do galego empregado en distintos ámbitos que permitise orientar accións de promoción e formación especificamente dirixidas.

No plano das cidades históricas estanse a construír indicadores semellantes sobre o estado da edificación, o grao de equipamentos e infraestruturas dispoñibles, o grao de ocupación residencial, índices de poboación residente e transeúnte, grao de actividade económica, etc. que están sendo conformados polos organismos internacionais (UNESCO e Centro de Patrimonio Mundial) como protocolos normalizados para analizar a evolución efectiva das políticas de protección.

A segunda é a implicación social.

Pode parecer unha contradición, mesmo un retroceso, pero hai que consideralo xusto en sentido contrario. Durante moito tempo o obxectivo esencial dos defensores do patrimonio (mesmo o lingüístico) consistía en comprometer os poderes públicos nesas actuacións. Hoxe, a evolución social pon de relevo que o esencial é como a sociedade se mobiliza e compromete arredor da protección patrimonial. O futuro real dos bens patrimoniais atópase nas actitudes e comportamentos das sociedades que os posúen e custodian. No caso da lingua iso é aínda máis evidente. A toma de consciencia social do valor patrimonial (é dicir, histórico, cultural, e identitario) dun ben e a súa relevancia como activo cultural e económico son fundamentais.

Nas nosas sociedades hai o risco de reducir eses procesos ao debate político. Pero a realidade é que a batalla se xoga máis no plano social. A concepción da política como vangarda é, na conxuntura presente, unha quimera, un resto arqueolóxico, un monumento. Actualmente a política tende máis a responder ás correntes sociais que a conformalas. Se a sociedade *demanda* algo, terá unha resposta política. Se unha demanda social minoritaria achega máis beneficio que custo a causa da feble tensión social da maioría, acabará tendo satisfacción política.

Pero a tensión social arredor das cuestións patrimoniais non se acada desde a visión político-partidaria. Só a busca de alianzas socialmente amplas, a mobilización sobre bases culturais de toda a sociedade (desde os galegofalantes ata os castelanfalantes) e a actuación sabia de institucións prestixiadas e suprapartidarias farán posible ese proceso de responsabilización activa da colectividade.

A terceira é conseguir a transversalidade e coordinación das accións e das políticas interinstitucionais.

No campo específico da xestión pública, cada vez máis a actuación patrimonial supera o plano sectorial ou específico. As accións requiridas deben repousar sobre a interrelación das distintas políticas sectoriais e sobre a coordinación e corresponsabilidade dos distintos niveis de Administración en exercicio das súas competencias. No caso das cidades históricas, o reto está máis en como integrar a visión patrimonial nas políticas de vivenda, de infraestruturas, de promoción turística, de atención social, de renovación enerxética, etc. que en intensificar a

mera actuación *patrimonial*. Tamén en como integrar os niveis de competencia local, autonómica e estatal en políticas estruturadas.

No caso da lingua, probablemente sexa necesaria unha orientación semellante, onde as demandas de protección da lingua se integren nas actuacións sectoriais propias do campo económico, territorial, social ou cultural e a totalidade dos niveis político-administrativos se usen máis para a súa defensa e promoción.

En calquera caso, iso xa non se pode conseguir só coas ferramentas potentes da Administración, senón con instrumentos fráxiles e sutís que fundamenten a súa eficacia na influencia máis que na xestión. A vangarda do proxecto de protección patrimonial xa non se pode concibir como un convoi ferroviario, senón máis ben como un veleiro sucando o mar e adaptando a súa singradura a ventos e mares potentes e cambiantes: os instrumentos de medición darán ollos á viaxe, a tripulación será parte activa desta, e a competencia do patrón será a que lexitime a súa función directiva.

A clave está no poder entendido máis como *auctoritas* que como *potestas*, e a *auctoritas* non se gaña só (nin principalmente) no campo da acción política. En Galicia, temos moitos exemplos históricos diso porque, non o hai que esquecer, o galego viviu longos séculos afastado do poder, negado por el. A integración cooperativa de coñecementos, de sensibilidades e de valores arredor da lingua é o que pode establecer unha efectiva mobilización social para o uso e promoción do galego. E aí as institucións non partidarias (a RAG e o CCG, por exemplo), de se manter como tales e de se cargar de *auctoritas*, poden desempeñar un papel cada vez máis importante.

CONCLUSIÓN

O galego é un patrimonio cultural que merece o noso esforzo para asegurar a súa permanencia como instrumento vivo de comunicación e non como vestixio da historia, e iso implica que todos os galegos (tamén os castelanfalantes) debamos asumir de forma natural responsabilidades individuais de aprendizaxe e uso, e deberes esixibles legalmente. Pero o futuro da lingua, moito máis que da

regulación política e da acción administrativa, depende de como os cidadáns de Galicia a aprecien e a incorporen ao seu acervo como un ben non connotado partidariamente; de como o feito lingüístico se integre nunha vivencia cultural ampla e comprometida co patrimonio que atesouramos, que nos singulariza e nos une.

Cidadáns e políticos deberíamos poñernos urxentemente a iso porque, lamentablemente, niso non estamos.

AS LINGUAS E OS MEDIOS

LINGUAS MENORES E MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Tapio Varis

Tampereen Yliopisto

Hai quince anos, en 1995, fun convidado a falar aquí, en Santiago de Compostela, no congreso internacional Comunicación na Periferia Atlántica, grazas a Margarita Ledo Andión, catedrática de Comunicación Audiovisual e Publicidade da USC. Ese foi o comezo dun fondo e inspirador diálogo, referido ao eido da comunicación e da cultura, entre dúas periferias lingüísticas e xeográficas da nova Europa: unha do sur e outra do norte, cada unha cunha lingua pouco coñecida nos centros de dominio do continente (*Comunicación na periferia atlántica*, 1996).

As nacións do suroeste europeo pasaran a ser membros da Unión Europea e, no norte, Finlandia e Suecia uníanse a Dinamarca como participantes no mesmo proceso de integración. Os medios seguían con suma atención estes acontecementos. Había que recoñecer novos idiomas na cultura política europea, nun continente que se estaba a converter nunha democracia de 500 millóns de eurocidadáns que contaba con 27 culturas e linguas. Para este fin era preciso adoptar medidas destinadas a garantir un tratamento autenticamente europeo da comunicación e os medios de comunicación, no cal se fixese un gran fincapé na diversidade cultural e nas realidades históricas dos diversos países de Europa. Malia non existiren medios de comunicación paneuropeos, co propósito de familiarizar a sociedade cos medios de Europa pretendeuse acadar o obxectivo de crear unha conciencia paneuropea do papel que desempeñan todos eles, tanto electrónicos como impresos, no proceso de construción dunha Europa virtual.

Daquela eu estaba a concluír o meu traballo na Taideteollinen korkeakoulu (Escola Universitaria de Arte e Deseño) de Helsinki e falei do meu libriño sobre *The media of the knowledge age*. Como indicativo desa nosa dedicación ao traballo, a obra publicouse despois en galego co título *Os medios na era do coñecemento* (Varis 1995, 1997).

As tres tendencias que subliñei foron as seguintes:

1. a forza cobrada por un paradigma artístico no panorama dunha sociedade da información dominada pola tecnoloxía e o materialismo;

2. a forza cobrada pola sociedade da información e a súa expansión en forma de rede mundial que transforma os conceptos tradicionais de traballo, aprendizaxe e empresa, ao tempo que as economías nacionais devenen en economías en rede en contextos rexionais e globais; e

3. a integración dos medios de comunicación tradicionais como consecuencia do rápido desenvolvemento das tecnoloxías da información e a comunicación que tiveron o seu inicio coa difusión do computador, na década de 1970, e se proseguiron coas aplicacións telemáticas da década de 1990. Emerxían así novas formas de expresión, como as realidades virtuais, o ciberespazo e a telepresenza.

A miña opinión era que estas tendencias ían mudar de xeito fundamental todas as esferas da vida, malia que a investigación que se facía daquela se limitaba ás dimensións da enxeñaría e da tecnoloxía. Para min, no entanto, a mudanza sería moito máis fonda e implicaría todo un paradigma de pensamento e, mesmo, valores espirituais.

Por mor da influencia que exercen a escala mundial as novas tecnoloxías da información e da comunicación, así como os medios de comunicación de recente aparición, volvéuselle prestar atención á lingua empregada nas comunicacións globais. Así, por exemplo, no Cumio Mundial sobre a Sociedade da Información, realizado en Tunes en 2005, no panel da UNESCO tivo lugar un debate sobre cal sería a lingua do futuro ao cabo de 200 anos. Expresouse con rotundidade a opinión de que se trataría do inglés, mais logo das reaccións do panel modificouse tal opinión e pasouse a dicir que sería «unha mestura de inglés e chinés mandarín». De feito, é abraiante con que rapidez e precisión traducen entre caracteres chineses e o inglés os programas de tradución dos motores de busca. Obviamente, cando milleiros de millóns de persoas falan chinés e milleiros de millóns falan inglés, estas dúas linguas tamén contan con usuarios nos motores de busca e, en consecuencia, a súa progresión nos medios de comunicación é máis rápida que no caso doutros idiomas.

Porén, coa introdución dos medios de comunicación sociais —*wiki*, Facebook, Twitter, etc.—, compróbase que as linguas menores se tornaron esenciais e socialmente relevantes.

Xa antes da chegada dos novos medios se sabía que Europa adoptara unha perspectiva pola que se destacaban determinadas cuestións que resultan de espe-

cial interese para os países ou os pobos pequenos e periféricos: o plurilingüismo e a diversidade cultural. Nalgúns períodos históricos, en Europa existiron diversos idiomas que se consideraron linguas francas nuns territorios dados; mais nunca, en ningún período histórico, existiu un que abranguese todo o territorio e que fose falado pola totalidade ou a maioría das poboacións. Ademais das linguas actuais, en Europa empregáronse moitas outras que agora están extintas e que, xunto coas linguas europeas ameazadas, aparecen listadas na Wikipedia. En xeral, sempre se corre o risco de que un único idioma se torne hexemónico en detrimento do plurilingüismo, e que unha única cultura faga o propio en detrimento da pluralidade.

Ao investigar coa UNESCO o fluxo internacional de programas de televisión nas décadas de 1970 e 1980, pregunteime polos logros que poderían acadar estas empresas. O certo é que nalgúns ámbitos da comunicación electrónica, como as retransmisións televisivas, un gran número de países europeos pequenos son multiculturais e plurilingües, e están abertos a outras linguas en maior medida ca os países principais e dominantes que non están afeitos á subtitulación ou á presenza de linguas diversas nos medios de comunicación. A pesar diso, en todo o mundo a televisión parecía favorecer as linguas dominantes, aínda que lembro casos de apertura como o das televisións en irlandés gaélico e en éuscaro nas décadas de 1970 e 1980.

Proveño do eido da investigación en comunicación, mais o meu traballo coas escolas universitarias de Arte de Helsinki e Laponia, no mesmo norte de Finlandia, ampliou considerablemente os meus coñecementos sobre estes temas. É característico dos seres humanos o aspiraren a expresar e preservar algo que cren valioso. A pesar da globalización, a cultura existe tanto nun momento dado como nun lugar concreto, e as persoas sempre van á procura dunha identidade que defina os seres humanos con relación a outros humanos e que lles confira significado aos seus signos e ás súas mensaxes.

Igual que os individuos humanos, as culturas teñen unha duración. O rápido crecemento da poboación, os movementos de persoas e a urbanización deixan desarraigadas e ahistóricas a moitas persoas, que non atopan o seu sitio en ningures.

Cando se trata de culturas pasadas, cobramos conciencia só daquelas que deixaron algún sinal. Así, os debuxos prehistóricos da cova de Lascaux, no sur de Francia,

teñen aproximadamente 15 000 anos; as máis antigas ilustracións feitas en pedra polos pobos ugrofineses atópanse nas costas orientais do Mar Branco e o lago Onega, na Carelia rusa, e, segundo o profesor e artista estoniano Kaljo Pollu, foron creadas hai mesmo catro ou cinco mil anos (Pollu 1994: 39).

O investigador acha trazos comúns nos debuxos feitos na rocha: neles observamos como os seus creadores se esforzaron por gravar historias nas composicións trazadas nas pedras, coas súas múltiples figuras. A idea básica era a de plasmar unha cosmogonía, coa creación do mundo e a existencia; o artista contemporáneo desconcértase coas mesmas cousas, e agora conta coa axuda dunha enorme galaxia de info-telecomunicacións que non coñece límites nin orde. Só fican o caos e un gran misterio.

Lennart Meri, o finado presidente de Estonia, explicou unha vez que, na época en que o mundo estaba dividido, os estonianos tiveran tempo para Siberia, para os campos de concentración e tamén para a natureza pura. Co obxecto de comprenderen a súa cultura, os estonianos retornaran ás súas orixes e atoparan pescadores e cazadores que vivían de xeito tradicional, materialmente pobres mais espiritualmente ricos. Había moito que aprender deles (Meri 1994: 14).

A comunicación e os medios están moi achegados á arte, o que contribúe a facilitar a comunicación das minorías. Un gran número de investigadores concordan en que, no canto de preguntarnos «que é a arte?», temos que nos preguntar «que cousas se fixeron mediante esa actividade que tradicionalmente se denomina arte?». Alan Gowans apunta que a arte sempre desempeñou funcións tales como representar imaxes, ilustracións, persuasións ou conviccións, e embelescer (Berger 1989: 4). Entre os pobos indíxenas, a comunicación e a arte adoitan estar moi próximas; a primeira é necesaria para reforzar a identidade propia, e a segunda achégalle algúns elementos a esta.

Segundo a teoría aristotélica da poesía e as belas artes, a primeira razón que lexitima a existencia da arte é o feito de que crea pracer e gozo nos seres humanos. A arte percíbese polos sentidos e as novas tecnoloxías expandiron de xeito fundamental o mundo sensorial dos humanos. Grazas aos medios-sentidos, agora as persoas poden cruzar as fronteiras do tempo e do espazo, mais aínda así teñen que poder sentir que o seu sitio está nalgures, tanto no tempo como no espazo.

O mundo tórnase cada vez máis intercultural. A humanidade está integrándose e fragmentándose ao mesmo tempo. As tecnoloxías mundiais da informa-

ción e da comunicación crearon uns medios globais, mais a conciencia colectiva e a identidade cultural das persoas seguen patróns diferentes: refórzanse as identidades locais e étnicas.

Os occidentais identifícanse co seu pobo e o seu Estado nacional, mais o proceso de globalización debilitou a este. As novas tecnoloxías favorecen o neotribalismo, novas sociedades civís coas que as persoas poidan identificarse.

No fondo da mente humana existe unha memoria colectiva de algo común e pasado que lle outorga significado á vida. As correntes de pensamento dominantes tamén poden conducir á amnesia colectiva, mais mesmo entón fala o silencio. A identidade cultural existe no tempo: por veces esváese nun segundo plano, outras tórnase predominante. A memoria colectiva contén tanto elementos de beleza como de bondade e de destrución.

A identidade non existe con independencia do lugar; así, os europeos tentan definir e promover de novo unha «europeidade» ou «euroconciencia», e no seo de Europa grupos e culturas cada vez máis reducidos están a se descubrir a eles mesmos. Agora, no século XXI, a identidade europea suscita moito menos entusiasmo; de feito, existe unha tendencia cara ao nacionalismo reaccionario —mesmo á xenofobia— e ao medo ao multiculturalismo.

Na antiga Grecia, Homero e o seu irmán diferían en se podía permitirse ou non que se conservase a poesía por escrito. Naquel tempo a poesía oral resultaba tan natural como o é hoxe a alfabetización; agora estamos a pasar da comunicación electrónica á fotónica, a almacenaxe de experiencias e aprehensións en tempo real e en moitos lugares á vez.

O problema de Homero e o seu irmán está a xurdir de novo no ámbito multimedia, na almacenaxe e no uso de imaxes, sons e outros produtos da mente creativa. Podemos expresarnos na nosa lingua materna no mundo dos novos medios de comunicación? Poden os seres humanos cruzar as fronteiras culturais?

O obxectivo está en crear un mundo pacífico e interdependente que constitúa un bo lugar onde vivir. Como expresou Elise Boulding, ningunha sociedade é capaz de impor unha orde universal que resulte aceptable para todas as demais sociedades; e, así, a creación dunha identidade para a nosa especie que abrangua a diversidade cultural representa un gran reto que afrontar (Boulding 1988).

Na cultura telemática moderna reunímonos mediante a telepresenza, no ciberespazo, e podemos experimentar gozos simultáneos. As telecomunicacións

conéctannos e, como moito, poden axudarnos a comprender as nosas diferenzas, mais non a superalas. Na diversidade das culturas áchanse algunhas das respostas ao misterio da vida, e a cultura dominante pode non lles prestar atención a outras capas culturais que son igualmente reais.

O debate sobre os novos medios dixitais e a internet resultou ser unha importante fonte e unha nova dimensión no panorama dos medios de comunicación públicos. En Europa, as tradicións comunicativas son moi diferentes entre distintas partes do continente por mor das tamén diferentes tradicións xornalísticas —autoritarias ou liberais, experiencia da censura, etc.—; mais a xente nova parece seguir o modelo estadounidense: a televisión úsase menos cá internet e, entre as recentes formas de comunicación, prodúcese a explosión das mensaxes de texto. Os novos están a crear outra forma de cultura de participación na que os medios de comunicación social desempeñan a función de organizar e socializar as persoas.

As primeiras tecnoloxías da comunicación baseábanse na retórica e outras técnicas relacionadas. Para os antigos gregos, tecnoloxía (*techne*) significaba a asignación de máis traballo e capacidades, que lles correspondían aos escravos, mentres que os homes libres se concentraban nas ideas espirituais. Os romanos, que pola contra eran máis pragmáticos, combinaban a tecnoloxía coa estética e a harmonía. As habilidades retóricas subsistiron na Igrexa católica, e podemos afirmar así que o Imperio romano e a cultura latina que veu a seguir son verdadeiramente unha cultura da comunicación.

Existen varias tendencias paralelas que poden caracterizar o panorama dos medios de comunicación e as comunicacións públicas en Europa; unha delas constitúena os esforzos, cada vez maiores, por tentar definir o que de verdade significa a «europeidade», xunto coa busca de identidades culturais e étnicas nun mundo de medios de comunicación globais.

Agora, no século XXI, adoptáronse medidas especiais para desenvolver o patrimonio audiovisual europeo. Por exemplo, na «Abordaxe europea da alfabetización no eido dos medios de comunicación do ambiente dixital» [COM (2007) 833 final] obsérvase que as tecnoloxías dixitais reducen as barreiras de entrada á creación e á distribución de obras audiovisuais, e contribúen a establecer un mercado audiovisual carente de fronteiras. Neste contexto, a alfabetización no eido dos medios de comunicación comporta o seguinte:

- crear, sobre todo entre o público da mocidade europea, unha maior conciencia e mellores coñecementos referentes ao noso patrimonio cinematográfico, e facer que aumente o interese por estes filmes e polas películas europeas recentes; e

- fomentar a adquisición de producións en medios audiovisuais e competencias creativas.

Unha realidade fundamental no mundo dos medios radica en que non existen nin medios nin un público de escala paneuropea. Xa en 1993 Giuseppe Richeri apuntaba o seguinte:

- non hai un mercado paneuropeo;

- os medios de comunicación europeos enfróntanse a moitas barreiras (e moitos van en declive);

- os mercados dos medios guíanse por fronteiras lingüísticas;

- non existe aínda un marcador comercial para toda Europa.

Richeri tamén apreciou que, aínda que alén das fronteiras nacionais se poden recibir algúns medios, como a televisión por satélite e por cable, o público prefere ver reflectidos nos medios unha proximidade lingüístico-cultural, o seu propio estilo de vida e os seus hábitos. Existe tamén unha tendencia ao «mínimo esforzo», que determina o xeito en que as persoas elixen o seu modo de entretemento. É máis: daquela os recursos dedicados aos medios paneuropeos seguían a ser escasos en comparación cos dos medios nacionais, e os idiomas que predominaban eran o alemán, o francés e o italiano.

Na década de 1990, o espazo audiovisual europeo e as tendencias da televisión rexional foron obxecto de estudos pormenorizados realizados por investigadores cataláns e vascos (De Moragas Spà e Garitaonandia 1995); o mesmo ocorreu coa función que cumpren as retransmisións públicas europeas, analizadas por investigadores alemáns e outros (Kopper 1997).

Segundo De Moragas Spà e Garitaonandia, as rexións de Europa non son o resultado dunhas meras divisións xeográficas ou administrativas, senón, en moitos casos, a consecuencia de longos procesos históricos ou o legado da estrutura feudal, da romanización ou mesmo de épocas anteriores, que crearon unha fonda e ampla diversidade cultural e lingüística no continente.

Na actualidade, os Estados están a perder influencia por mor da privatización, da transferencia de poderes aos niveis europeos supranacionais e da des-

centralización, cun traspaso gradual de competencias en materia de comunicación ás esferas rexionais, autonómicas e locais. A idea é a necesidade de establecer un mercado cultural común que sexa capaz de garantir tanto a supervivencia da identidade cultural europea como a súa competitividade industrial.

Porén, como indican De Moragas Spà e Garitaonandia, este debate sobre o espazo «común» europeo abriu unha nova fronte que lles fai perder competencias aos Estados membros no eido da comunicación: a rexionalización. Estrañamente, á pregunta de «que é o europeo» respóndese «a diversidade» e, xunto coa creación dun espazo audiovisual común, trazáronse todos os múltiples panoramas audiovisuais que conforman o conxunto: o da cidade, o da rexión, o estatal e o europeo. As políticas audiovisuais europeas non estarán completas mentres non abrangan todas e cada unha destas catro esferas.

A programación televisiva rexional ofrece cobertura exclusiva dos seguintes aspectos:

a) presentación da realidade local como unha realidade diferente da nacional e da transnacional;

b) presentación e interpretación das novas e da actualidade do ámbito político e cultural e da economía nacional e internacional, seleccionadas e comentadas en función do carácter e os intereses particulares da rexión;

c) presentación destacada e preeminente das relacións da rexión con outras rexións do mesmo Estado e con outras nacións, así como dos proxectos derivados desas relacións (De Moragas Spà e Garitaonandia 1995).

Na época da miña primeira visita a Galicia, eu estivera traballando nuns estudos da FUNDESCO sobre a prensa europea. Unha análise dos medios de comunicación impresos e a Unión Europea amosou que nos medios europeos se observaban actitudes predominantemente nacionalistas e mesmo ocasionais toques de xenofobia (FUNDESCO 1995, 1996).

O estudo definía Europa como unha fenda baleira que se abría entre o local e o global. A súa imaxe vén dada polas estatísticas e a información económica, mais non por aspectos humanos ou sociais. Como non existen valores comúns nin substancia ideolóxica, prodúcese unha tendencia compensatoria a buscar refuxio na introspección nacionalista, que por veces se manifesta simplemente en forma de perspectiva nacional que inclúe uns intereses locais ben definidos, mais que conviven cunha noción moderna da globalización. Un ano despois, o

mesmo proxecto de investigación apreciou que se apela á condición dos medios como servizo público ou a un sentido de responsabilidade social, mais estes valores, configurados pola ideoloxía, vanse esvaecendo nun período que está dominado por intereses mercantís.

O estudo realizado en 1996 sobre *The European Union in the Media* ('A Unión Europea nos medios de comunicación') destacou que a ausencia dun medio que contase cun público e un alcance paneuropeos dificulta aínda máis a creación dunha realidade común. A barreira idiomática resulta ser máis persistente que os controis aduaneiros e, o que é máis, cando o discurso dos medios é favorable a unha amálgama supranacional, o marco de referencia non se atopa nas diversas seccións con que está construída a realidade europea, senón na imaxe de globalidade, cunha escala temporal e un conxunto de dimensións que exceden claramente as fronteiras da Comunidade Europea. A ideoloxía global é o que se acha detrás das estratexias encamiñadas a configurar un mercado planetario e o que, polo tanto, funciona nunha onda que é ancha mais está estandarizada.

Os investigadores conclúen que, como símbolo e imaxe, a Europa de hoxe non pode ser máis que a Europa dos medios, ligada á información, o debate social e o consenso. A idea de Europa precisa estratexias indutivas que vaian para alén dos intereses e os valores prioritarios dos medios locais e nacionais, cuxos territorios xeográficos e culturais están aínda excesivamente contaminados con elementos fronteirizos. Os políticos e os altos funcionarios de Bruxelas adoitan declarar que os fracasos do proxecto Europa se derivan dun problema comunicativo.

Quixera retomar as afirmacións que fixen ao principio verbo das periferias de Europa, e contarlles unha historia con final feliz que trata dunha lingua minoritaria e os medios de comunicación. A historia reflicte a miña experiencia laboral en Laponia, cando cheguei a coñecer o pobo indíxena sami a primeiros da década de 1990. Existen entre 80 000 e 135 000 individuos sami que viven principalmente no norte de Noruega, en Finlandia, Suecia e Rusia. Un pobo considérase indíxena cando os seus devanceiros xa habitaban a rexión na época da súa conquista ou a súa colonización, ou antes de se estableceren as fronteiras estatais actuais; e un pobo así conta con institucións diferenciadas —por exemplo, culturais ou sociais— cuxas orixes se remontan a momentos históricos anteriores (Varis 1999).

Os sami inclúense entre os pobos máis setentrionais do mundo; de feito, teñen as súas raíces na poboación fenoescandinava setentrional máis antiga coñecida, que data da época prehistórica. Ao longo dos séculos, os sami fóronse asentando nas zonas do norte de Noruega, Suecia, Finlandia e Rusia. A palabra «Sami», ou «Samilandia», resulta problemática; non só é un termo polémico en sentido político, pois nin sequera se refire a unha área que se poida definir xeograficamente. En diversos períodos, Sami foi coñecida como Finnmerkr, Finnmark, Laponia, Lappia e talvez mesmo Finlandia (Heatta 1993: 7). Na actualidade, en todas estas áreas os sami constitúen reducidas minorías incluídas entre as demais poboacións.

Os asentamentos sami fóronse repregando sen pausa cada vez máis ao norte de Finlandia e Carelia, e máis cara ao suroeste de Escandinavia. Samuli Aikio, Ulla Aikio-Puoskari e Johannes Helander apuntan que a lingua sami —da familia ugrofinesa— e a súa tradición cultural propia reforzan a continuidade da cultura sami e estreitan os contactos entre os seus individuos, mesmo en canto cidadáns de países diferentes. A lingua sami máis importante hoxe en día é o sami setentrional, tamén chamado sami montañés, que é o idioma vernáculo de entre o 70 e o 80% das poboacións falantes de sami; moitos individuos son hoxe bilingües (Aikio *et al.* 1998: 8).

Por razóns xeográficas, a radio é o medio de comunicación máis importante para a comunidade sami. O primeiro programa emitido na súa lingua foi un servizo eclesiástico de Nadal que se retransmitiu desde a igrexa de Polmak (Noruega) en 1936. Neste país comezouse a retransmitir en sami con regularidade a finais de 1946.

En Finlandia, os programas en sami empezaron como resultado de accións emprendidas por individuos activos e dos seus contactos persoais. Ademais de se converter nunha emisora autónoma, á Sami Radio tamén se lle concedeu unha rede de retransmisión de seu, construída pola compañía finesa de radio e televisión YLE, que comprende doce transmisores que están dispoñibles as 24 horas do día para Sami Radio.

Os avances tecnolóxicos experimentados pola radio dixital abriron novas posibilidades; así, unha das seis redes nacionais de radio dixital estableceuse en sami, polo que puido ser recibida por todo o país. En 1991 reformouse substancialmente a programación nesta lingua.

A Sami Radio finesa ten unha ampla audiencia en Noruega e en Suecia. A este respecto, realizouse unha enquisa entre oíntes deses países, que concluíu que na Lapónia finesa habitualmente se escoita a radio moi a miúdo (Ruohomaa 1992); entre a poboación sami de 15 anos de idade ou máis, a Sami Radio ten aproximadamente un 58% de oíntes, o cal se traduce nunhas 3500 persoas ao día. Arredor do 43% da audiencia reside en Finlandia e un 57% en Suecia e Noruega.

En conclusión, á hora de escoitar a radio, a poboación sami responde a patróns moi similares aos da poboación finesa en xeral. Un número relativamente elevado de persoas seguen as retransmisións con regularidade, acotío e en diferentes emisoras. A música e as novas son os tipos de programas máis populares (Ruohomaa 1992: 9-10).

Os xornais en realidade non existen; hai un periódico que se imprime en Karasjok (Noruega) os venres, unha vez por semana, mais só sae en Inari os martes. Ademais, a lectura e a escrita en sami son fenómenos bastante recentes. Por todo isto, a radio é básica e esencial; as tradicións orais, en xeral, están moi avanzadas.

En 1994 este autor, xunto con Eino Punkki, da Facultade de Estudos dos Medios de Comunicación de Tornio (Finlandia), debateu con Henry Keskitalo, reitor da Sami Allaskuvla (Escola Universitaria Sami), Magne Ove Varsi, director de proxectos, e Vuokko Hirvonen, profesora da mesma universidade, sobre problemas de formación en xornalismo e ensino referente aos medios de comunicación en sami. A Escola Universitaria Sami fundouse en 1989 en Kautokeino (Noruega) co obxectivo de lle fornecer á sociedade sami de ensino superior na súa lingua, de acordo coas necesidades do pobo. A Escola está financiada polo Estado noruegués, mais os estudantes proveñen tamén de Finlandia e Suecia.

Os estudos de Xornalismo comezaron en 1991 en forma de proxecto de tres anos cuxo obxectivo é que os alumnos dominen este eido tanto no referente á lingua sami como a outros idiomas. Logo do primeiro ano de estudos na Sami Allaskuvla, os alumnos poden proseguir a súa educación en Noruega, Suecia ou Finlandia.

É necesario deseñar uns estudos sobre cinematografía e sobre radio e televisión, así como ofrecer un ensino sobre os medios de comunicación; así mesmo, precísase elaborar unha estratexia para garantir que os alumnos sami reciban a

mellor educación posible no eido dos medios de comunicación, o ámbito multimedia e o xornalismo.

Actualmente, na rexión do Ártico existe cooperación en materia educativa na disciplina das comunicacións, os estudos sobre os medios de comunicación e o xornalismo entre as institucións sami e as finesas. Esta rexión constitúe unha entidade en que o factor cultural que une diversos países é a cultura sami; ademais, todos os pobos e as culturas da zona comparten a necesidade de modernizar as comunicacións e as tecnoloxías da información.

Existen varias disciplinas, como o Xornalismo, que se atopan divididas en sectores illados. Por iso é preciso concibir un ensino amplo de miras e baseado na comprensión e o coñecemento de diferentes culturas e sociedades, e na vida cotiá da xente da rexión.

Nunha Europa cambiante, e no transcurso desa nova cooperación que se produce na rexión setentrional, resulta de suma importancia reforzar a identidade cultural. O novo enfoque educativo podería superar as nocións anteriores de dous modos:

1. As fronteiras nacionais quedarían eliminadas mediante a adopción dunha perspectiva multicultural e plurilingüe, na cal se lle prestase especial atención á cultura sami ao se incluír, no tratamento destas cuestións, o modo en que os propios sami as entenden. Precísase adoptar tal perspectiva intercultural para xestionar os problemas de convivencia das culturas nacionais dominantes e a cultura sami.

2. O ensino sería transdisciplinar e multicultural, e abranguería tamén visións da arte.

Unha disxuntiva que se presenta nas políticas referidas aos medios de comunicación en sami é a de se os recursos deberían concentrarse nun único lugar ou ben distribuírse por toda a zona sami. Resulta interesante observar que a cooperación entre organismos de televisión e radio dos países e rexións ugrofineses se leva a cabo con renovadas enerxías desde a apertura da antiga Unión Soviética. O 20 de outubro de 1994 asinouuse en Lohusalu (Estonia) un acordo de cooperación entre entidades televisivas deses países e rexións, malia os sami aínda non estaren incluídos nel porque tal cooperación se refire primeiramente ao eido da televisión, na cal os sami non contan con moita produción. O documento foi asinado por altos representantes de Udmurtia, Mordovia, Yugoria, Komi Gor,

Mari El, a rexión de Tjumen e Estonia, que recoñeceu a responsabilidade de preservar e fomentar a singular cultura do pobo ugrofinés, subliña a importancia de manter un diálogo entre diversas culturas e considera que o desenvolvemento da cultura mundial só pode dar froito se as diferentes culturas nacionais participan no proceso (Varis 1995: 141).

Un dos problemas que presentou a cooperación foi a cuestión lingüística. Para moitos, a única lingua común era o ruso, mais xulgouse que este non resultaba aceptable á hora de procurar unha identidade ugrofinesa nos medios de comunicación; tampouco os húngaros acababan de atopar o seu lugar con tal medida. O inglés parecía ser o máis práctico, pero un gran número de minorías non o falaba en absoluto. Malia todo, os entes televisivos dos países e rexións ugrofineses decidiron establecer unha rede informativa co obxecto de promover os contactos mutuos e aumentaren a cooperación, ademais de para intercambiar novas e programas con eficacia. Creouse un festival internacional periódico de cine e programas televisivos, Finno-Ugria World, e en Siberia realizouse un segundo festival entre a etnia khanty a finais de xuño de 1995.

É importante advertir que as necesidades formativas varían moito dunha televisión ugrofinesa a outra. En consecuencia, decidiuse alentar de todos os xeitos posibles tanto a formación teórica como a práctica naqueles entes televisivos en que houbera esa posibilidade. Aínda é moi cedo para dicir como se van integrar nestas medidas a radio e a televisión sami e como van evolucionar os medios de comunicación sami da área de Murmansk (Rusia), mais o interese por fomentar a conciencia cultural dos menos privilexiados e dos pobos indíxenas vai en aumento.

Volvendo a Galicia desde as rexións máis setentrionais, con Margarita Ledo Andión presentouseme de novo, no ano 2000, a posibilidade de achegar ideas para un congreso cultural: Galicia-Finlandia: Modos de Pensar (2002), organizado polo Consello da Cultura Galega, no cal se conxugou o pensamento cultural e filosófico de dúas rexións europeas moi distantes entre si.

No eido dos medios de comunicación, tiven o pracer de ser convidado a pronunciar, en febreiro de 2008, o relatorio marco do Congreso Internacional Fundacional da AE-IC en Santiago de Compostela, grazas ao cal foi posible retomar as mesmas cuestións que nos preocupaban xa dez anos antes. Así, en xeral enténdese que as competencias máis importantes para o futuro serán as comunicati-

vas. Hoxe en día todo o mundo pode acceder a unha ampla cantidade de datos sen mediador ningún, e precísase a capacidade de pensamento crítico en canto actividade produtiva e positiva; pois, en efecto, os pensadores críticos ven o futuro como algo aberto e maleable, non pechado e fixo, e son conscientes da diversidade de valores, comportamentos, estruturas sociais e formas artísticas que existen no mundo. O pensamento crítico constitúe un proceso, non un resultado, e é emotivo, ademais de racional.

Ao meu entender, enfrontámonos a tres clases de problemas. En primeiro lugar, temos que tratar de ver cal é o proceso de aprendizaxe que supón a alfabetización, e que significa na sociedade da información contar con competencias comunicativas e capacidades referidas ao ámbito dos medios de comunicación. En segundo lugar, temos de analizar o crecente neoanalfabetismo. E, en terceiro lugar, deberíamos debater o tipo de competencias que habería que lles fornecer hoxe en día aos cidadáns, en comparación coas capacidades de lectura e escritura de antes.

Nun mundo intercultural, a comunicación necesariamente serve para mediar entre valores e comportamentos culturais diferentes. As grandes civilizacións e culturas posúen uns patróns de comunicación moi distintos e empregan sentidos distintos de xeito distinto; por este motivo, se pretendemos crear unha sociedade da información verdadeiramente global, hai que lles prestar máis atención á diversidade cultural e á coexistencia de diversas civilizacións e culturas (Varis 2008). Para desenvolvermos o noso propio idioma é preciso repensar todo o sistema educativo, desde o ensino primario ata o superior, e comprendermos os seus vencellos coa multiformación, a multimodalidade e a multimedialidade.

O estudo da complexidade fixo que a ciencia estea máis próxima que nunca á arte. O coñecemento experimentou un ciclo que vai desde a ausencia de especialidade á especialidade, e que agora está a volver á interdisciplinariade e, mesmo, á transdisciplinariade. A arte trata o mundo sensual (os medios en canto extensión dos sentidos) e o concepto global do ser humano. O coñecemento tradicional baséase na disciplinariade, aínda que cada vez máis na interdisciplinariade. No eido profesional, o coñecemento é tamén contextual e precisa crearse de maneira aplicada: aprender facendo. Todo isto reflicte, así mesmo, as realidades locais e rexionais; así, a filosofía occidental caracterízase polo pensamento analítico, científico, obxectivo, racional e crítico, mentres que

os trazos distintivos do enfoque oriental son a síntese, a literatura e a arte, conxugadas cun pensamento subxectivo e emocional. Nin unha nin outro deberían prevalecer, senón manter un estreito diálogo. En certo sentido, moitas das cuestións fundamentais xa foran tratadas na antiga Grecia por Sócrates, Platón e Aristóteles.

A este respecto, a *Poética* de Aristóteles reviste especial importancia á hora de comprendermos o equilibrio que se establece entre os varios sentidos do ser humano e a combinación de son, dramatismo e texto, igual que se dá no mundo multimedia moderno. Por outra banda, a definición aristotélica da retórica como a facultade de descubrir, en calquera caso que se presente, os medios de persuasión con que se conta é unha perspectiva axeitada para analizar a influencia que exercen os medios de comunicación modernos.

Para adquirir coñecementos sobre as novas tecnoloxías e competencias do mundo dixital, débense trazar novos vieiros de aprendizaxe empregando todas as formas desta, sobre todo en ambientes laborais e informais; ao mesmo tempo, debería prestarse especial atención á formación do profesorado en habilidades e competencias relativas ás TIC. O período de transición en que vivimos difire das épocas de cambio dos antigos medios dominantes: así, os medios impresos e electrónicos tradicionais introducíronse ao longo dun período bastante extenso e, cando pasamos a empregar activamente unha nova forma de comunicación, tamén fomos capaces de calcular, grosso modo, o impacto económico e social desa transición, formar os novos profesionais dos medios e achegarlles o apoio preciso ás persoas que conformarían as diversas institucións pertinentes. Agora, en troques, as diferentes formas de comunicación e tecnoloxía intégranse e converxen a tal velocidade que apenas ninguén ten tempo nin capacidade para avaliar todas as consecuencias, as posibilidades reais e os problemas que isto comporta.

Para empregar as TIC e as competencias dixitais na arte, os oficios e outros eidos, cómpre un traballo de equipo no que se apliquen habilidades especiais. Por outra banda, a tendencia cara á dixitalización non significa que haxa que rexeitar todo o que sexa tradicional; os novos inventos comunicativos tamén destruíron aspectos valiosos, e deberíaselle prestar especial atención á diversidade de perspectivas existentes á hora de aplicar as TIC. Neste sentido, adoita adoptarse un enfoque combinado. De suma importancia neste novo contorno de apren-

dizaxe é o feito de que a persoa que aprende se enfrenta decontino a conflitos epistemolóxicos cando se presenta un problema que hai que resolver, mais que se atopa fóra do repertorio de competencias de que dispón a persoa nese momento. A maior parte dos problemas que xurdan na sociedade da información serán dese tipo, e a persoa terá de proceder con mesura e cun compromiso activo, o que constituirá a súa resposta ao conflito, axustando e reconstruíndo o seu modo de pensar para se enfrontar ao problema en cuestión.

A dimensión cultural das aplicacións das TIC tamén lle achega a este proceso o plano dos sentimentos e o espírito de intercambio e axuda. A dimensión social require a adopción de medidas inclusivas. Nun mundo intercultural, a comunicación necesariamente serve para mediar entre valores e comportamentos culturais diferentes. As grandes civilizacións e culturas posúen uns patróns de comunicación moi distintos e empregan sentidos distintos de xeito distinto; por este motivo, se pretendemos crear unha sociedade da información verdadeiramente global, hai que lles prestar máis atención á diversidade de culturas e á coexistencia de diversas civilizacións e culturas.

BIBLIOGRAFÍA

- AIKIO, Samuli; Ulla AIKIO-PUOSKARI e Johannes HELANDER (1994): *The Sami culture in Finland*. Helsinki: Painatuskeskus.
- BERGER, Arthur Asa (1989): *Seeing is Believing: An Introduction to Visual Communication*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- BOULDING, Elise (1988): *Building a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World*. New York: Teachers College, Columbia University.
- EUROPEAN UNION (2007): COM (2007) 833.
- FUNDESCO (1995): *The Media and the European Union*. Madrid: FUNDESCO.
- HÆTTA, Odd Mathis (1993): *The Sami: An Indigenous People of the Arctic*. Karasjok: Davvi Girji.
- KOPPER, Gerhard e Lennart MERI (1993): Greetings to the Savitaipale Seminar, 20-22 June 1993.
- LEDO ANDIÓN, Margarita (ed.) (1996): *Comunicación na periferia atlántica*. Santiago de Compostela: Universidade.
- e Tapio VARIS (coords.) (2002): *Galicia-Finlandia: modos de pensar. A cultura, o mundo, a comunicación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- MORAGAS SPÀ, Miquel de e Carmelo GARITAONANDIA (eds.) (1995): *Decentralization in the Global Era*. London: John Libbey & Co.
- POLLU, Kaljo (1994): «Onko Karjalan kalliopiirroksissa tähtikartta?», en Suomalais-ugrilaisen taiteentutkimuksen seminaari, 20-22/06/1993. Helsinki: Savitaipaleella.
- RICHERI, Giuseppe (1993): *La transición de la televisión*. Barcelona: Bosch.
- RUOHOMAA, Erja (1992): *Sami Radio: Audiences in Finland, Sweden and Norway*. Research report n.º 3/1992. Helsinki: The Finnish Broadcasting Company, Department of Research and Development.
- VARIS, Tapio (1995): *Tiedon Ajan Media* («The Media of the Knowledge Age»). Helsinki: Yliopistopaino.
- (1997): *Os medios na era do coñecemento*. Santiago de Compostela: Edicións Lea.
- (1999): «Sami Radio in Northern Scandinavia», en Michael PROSSER e K. S. SITARAM: *Civic Discourse: Intercultural, International, and Global Media*, vol. 2. Stamford, CT: Ablex, pp. 439-450.
- (2008): «Communications in the information society», en Congreso Internacional Fundacional de la AE-IC: *I+C Investigar la Comunicación. Actas y memoria final*. Santiago de Compostela, Asociación Española de Investigación de la Comunicación.

DISCUSIÓN

Xosé Ramón Pousa

Universidade de Santiago de Compostela

Coñezo a Tapio Varis dende que hai agora 15 anos participou en aquel Congreso de Comunicación na Periferia Atlántica. Un debate internacional organizado pola Facultade de Ciencias da Comunicación. Fraguamos unha grande amizade cando, ao ano seguinte, se incorporou como profesor visitante na nosa universidade. Naquel tempo, no que a rede apenas agromaba, Tapio Varis era un apóstolo da internet que soubo transmitir-lles a moitos alumnos e profesores a importancia dun fenómeno incipiente que ía moito máis aló do desenvolvemento dunha tecnoloxía máis. Quince anos despois, a internet transformounos a todos e botou por terra boa parte dos paradigmas da sociedade moderna, incluídos os da comunicación.

Dun xeito exponencial, a internet acelerou o proceso da globalización económica na que comezamos a entrar tras a Segunda Guerra Mundial e deulle unha nova dimensión a un fenómeno que aínda non asumimos totalmente. No terreo do ensino e, mesmo, do xornalismo, seguimos ancorados en hábitos e costumes máis propios do século XIX que do tempo en que vivimos.

A globalización estoupounos na cara e, penso que máis que pechar, abriu novas perspectivas ás culturas minorizadas que, como a galega, subsisten agonicamente dende que, da man do romantismo decimonónico, recuperaron a súa razón de ser. En certa medida, para que sirva de consolo, a globalización é hoxe tan ameazante para as pequenas-grandes culturas idiomáticas, hexemónicas e dominantes no seu ámbito de actuación, como o francés, o portugués ou o español, como para culturas máis locais, como a galega. Nun escenario mundial onde, en douscentos anos, proliferará esa mestura de inglés e chinés que apuntaba Tapio.

Nesta curta perspectiva de menos de vinte anos, comprobamos algo que dixo o noso conferenciante: que os idiomas menores medran nas redes sociais, a pesar das dificultades que atopan nos medios tradicionais do seu contorno, chámese prensa, radio ou televisión. Neste sentido, todos percibimos que é proporcio-

nalmente maior a presenza do galego en medios electrónicos, sobre todo nas redes sociais, que nos medios tradicionais. Coincido co que dixo Tapio Varis, que neste escenario de plurilingüismo e diversidade cultural os seres humanos tenden a preservar o que cren valioso e, sobre todo, botan man daquilo que os dota dunha identidade que os defina como membros dunha comunidade. O local, e esta é a nosa fortaleza, crece no global. En termos comparativos, podemos observar como o local é xa un dos rumbos de especialización temática e xornalística de máis éxito nas redes.

A cultura é algo máis que un idioma, sobre todo porque a cultura implica a construción dun imaxinario colectivo que sabe dar resposta aos problemas materiais e espirituais dun pobo. E esta é unha realidade dinámica e cambiante que fai que as culturas teñan data de caducidade. Un proceso caracterizado máis pola fusión, polo solapamento, que pola simple desaparición, como podemos ver no caso latino, que posibilitou o nacemento do galego. Certo que son procesos moi lentos e de fonda raíz económica, case que sempre motivados polo imperialismo, que fai materialmente pobres a pobos que son espiritualmente ricos.

Coincido con Tapio en que comunicación e arte están moi próximas, son a mesma cousa. Igual que acontece con comunicación e cultura. De forma que a cultura foi sempre un espazo de comunicación, algo que habitualmente coincide cos límites xeográficos e políticos dun pobo. Para min está claro que a globalización, grazas a ese efecto que Mac Luhan viu nos medios electrónicos, a súa capacidade de prolongar os sentidos do ser humano, iso que Tapio Varis acaba de nomear *medios-sentidos* que fan que as persoas poidan cruzar as fronteiras do tempo e do espazo. A globalización —dicía— vai modificar substancialmente —está facéndoo xa— os parámetros culturais en que nos movemos, nun proceso que vai levar xeracións e que nin vai ser nin mellor nin peor que os vividos pola humanidade ao longo de milleiros de anos.

E, neste proceso, cheo de dificultades, se non se torcen as cousas, o mundo vai ser cada vez máis intercultural. E, probablemente, a interculturalidade vai ser a nota dominante desa nova cultura de fusión que construiremos entre todos. Vemos como as tecnoloxías crean medios globais, pero sen demasiado éxito. Tapio Varis constataba o fracaso da Unión Europea, que nin sequera conseguiu crear un medio paneuropeo. E, neste sentido, vemos como algúns procesos, ás veces cheos de artificialidade, só funcionan nos laboratorios da política teórica.

É curioso e paradoxal, cando menos a nivel do Estado español, ver como o proceso de integración europea, iniciado na década dos oitenta, corre parello ao proceso de descentralización do mesmo Estado e que supuxo o reforzo das identidades nacionais e locais.

Neste proceso da globalidade, coido que aínda hai lugar por moito tempo para as culturas nacionais, que no caso de España nada teñen que ver coa cultura do Estado. Para min está claro que as novas tecnoloxías favorecen o neotribalismo. O nacemento de novas sociedades civís coas que as persoas poidan identificarse e, dentro deste movemento, as culturas minoritarias, expulsadas do sistema de comunicación comercial imperante ata o momento, favorécense tamén deste espírito e atopan un lugar na sociedade global.

Construír un bo lugar onde vivir, un mundo onde teñamos cabida tal como somos no esencial, aínda que dispostos a mudar nas formas, sería algo fácil de asumir polos que somos membros de culturas minorizadas que xa sentiamos o abafado da morte anunciada moito antes da globalización. Varis cita a Else Boulding cando di que ningunha sociedade é capaz de impor unha orde universal que resulte aceptable para todas as demais sociedades, e, para min, ese é o punto que nos salva.

Sobre todo porque vemos como as novas tecnoloxías están a crear outra forma de participación, moi lonxe da que tradicionalmente ditaron os medios de comunicación imperantes e que están influíndo na transformación do seu papel social. A crise que actualmente atravesamos o sistema de medios de comunicación, tanto impresos como audiovisuais, tanto públicos como privados, ten moito que ver cos cambios que se están a producir no consumo da información por parte dos receptores, que rompen a función mediadora do sistema e néganse a asumir o papel pasivo que historicamente lles tiñan asignado. Como estudioso da comunicación, para min é moi importante que os medios asuman o reto que lles impoñen as novas tecnoloxías e sexan capaces de atopar o seu papel mediador para cumprir a súa función social, no camiño de orientar, de organizar e socializar as persoas.

Neste sentido, quedo cunha expresión formulada por Tapio Varis: a da necesaria *alfabetización* no eido do consumo dos medios de comunicación, que, no sector audiovisual (tan importante para a transmisión dos valores culturais), comporta crear maior conciencia sobre o noso patrimonio cinematográfico e

audiovisual e que aumente o interese polos filmes europeos así como fomentar a adquisición de producións en medios audiovisuais e competencias creativas. A Unión Europa funcionou relativamente ben no aspecto material, a pesar de que a crise que vivimos pon en cuestión moitos dos seus postulados, pero Europa foi un fracaso no desenvolvemento da súa política cultural e, mesmo, na construción do seu espazo para a comunicación.

Así como Europa foi fundamental na creación da chamada cultura occidental, dominante nos últimos cincocentos anos —unha cultura chea de connotacións negativas, pero tamén de aspectos moi positivos para o ser humano—, no momento actual, no terreo da comunicación, son cada vez máis palpables as críticas apuntadas por Richeri, hai vinte anos, de que non hai mercado paneuropeo dos medios, nin sequera do cine, pero tampouco da televisión nin da prensa. Europa, verdadeiro paradigma de diversidade cultural e lingüística sobre unha identidade común, non acerta na creación dunha industria cultural propia.

Coincido con Tapio Varis nas catro esferas clave que apunta para un europeo do tempo da globalidade: a cidade, a nación-rexión, o estatal e o europeo. Catro esferas clave que non están resoltas totalmente. Nos dous últimos elos, o estatal e o europeo, é obvio que a barreira idiomática resulta ser máis persistente que as barreiras fronteirizas. Coñecía a través dos textos de Tapio Varis a experiencia lapoa que el acaba de narrar —unha cultura sometida a grandes dificultades, sobre todo polo espallamento dunha poboación que vive en condicións extremas e a cabalo de catro grandes estados— e sempre me interesou o papel que aínda desempeña a radio, un medio que está moi por riba dos demais en adaptación aos novos tempos e que está a cumprir un papel exemplar nas sociedades subdesenvolvidas, grazas á radio comunitaria, tan vixente en América Latina ou África.

Non é casual que a experiencia lapoa levase á creación dunha Escola de Medios de Comunicación Social, e, neste sentido, dende un centro como o que temos na Universidade de Santiago, nacido para resolver cuestións moi semellantes, temos que valorar a importancia que ten, non só de cara á formación de xornalistas, senón no campo da investigación para a Comunicación, para dende o centro do problema dar respostas adecuadas para os tempos que corren.

Nun mundo intercultural, a comunicación necesariamente serve para mediar entre comportamentos culturais diferentes. Coincido plenamente con Tapio Varis en que para unha sociedade da información global hai que prestarlles máis

atención á diversidade cultural e á coexistencia de civilizacións e culturas. Pero, sobre todo, coido que, para desenvolvernos no propio idioma, é preciso repensar todo o sistema educativo, dende o ensino primario ata o superior, e comprender os seus vencellos coa multiformación, a multimodalidade e a multimedialidade. Só deste xeito poderemos axudar non só a dar solucións profesionais para o novo papel dos medios, senón para contribuír á alfabetización para os novos tempos.

DISCURSOS SOBRE A(S) LINGUA(S) E IDEOLOXÍAS LINGÜÍSTICAS NOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN*

José del Valle

The Graduate Center – The City University
of New York

* Algunhas seccións deste artigo foron xa publicadas en: «Política del lenguaje y geopolítica: España, y la población latina de Estados Unidos», en Silvia Senz e Montse Alberte (eds.), *El dardo en* : Melusina, 2011 e «Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo», en José del Valle y Elvira Narvaja de Arnoux (eds.), *Special Issue of Spanish in Context*, 7(1): 1-24, 2010, escrito en colaboración con Elvira Narvaja de Arnoux.

O estudo da dimensión social da linguaxe e da compoñente lingüística da sociedade ten unha historia longa e ben coñecida, durante a cal se foi tecendo unha rede complexa de investigacións e saberes. Nela están representados intereses distintos en relación coa linguaxe e a sociedade, e aproximacións alternativas a eles, que deron lugar á cristalización de disciplinas complementarias tales como a sociolingüística (e.g. Fasold 1990), a socioloxía da linguaxe (e.g. Fasold 1987), a antropoloxía lingüística (e.g. Duranti 2001) e a glotopolítica (e.g. Arnoux 2008a, Del Valle 2007, Guespin e Marcellesi 1986). Á marxe de que o interese destes campos de estudo se poida orientar máis cara ao sistema lingüístico ou cara á súa orixe e función social, e á marxe de que a aproximación ao obxecto se poida facer desde posicións máis inductivas ou dedutivas, o feito é que as devanditas disciplinas coinciden ao adoptaren unha visión fundamentalmente contextual da linguaxe: o fenómeno lingüístico constitúese como tal nun contexto que, segundo os intereses e a aproximación do observador, pode ser definido en termos preferentemente sociais, culturais ou políticos.

Desde esta perspectiva, a linguaxe preséntase, por unha parte, como unha práctica social que reflicte, á vez que talla, os contornos das colectividades humanas e, por outra, como un fenómeno esencialmente variábel. E, ao referírmonos a esta característica pensamos, por suposto, no nivel micro, onde se manifestan por exemplo variábeis fonolóxicas, pero tamén no nivel macro, onde falar significa, máis alá do uso dunha variante fronte a outra, a primacía ou non do uso dunha lingua sobre outra nun contexto determinado. A variación —tal como revelaron a sociolingüística, a pragmática e a etnografía da comunicación— é sistemática, e a súa sistematicidade maniféstase non só no poder predictivo de determinados factores do contorno lingüístico senón, sobre todo, na relación co contexto.

Ante este horizonte, a linguaxe figúrase como o uso dun repertorio complexo e plurilectal (Zentella 1997: 41-55), en actos onde son negociadas as identi-

dades sociais, e onde se poñen en xogo os recursos comunicativos dos interlocutores (Le Page e Tabouret-Keller 1985). En consecuencia, a descrición e análise do perfil lingüístico dun grupo ou grupos, recortados do universo social polo investigador, debe atender tanto ao repertorio de lectos e xéneros discursivos que son realizados como aos *régimes de normatividade* que, dentro desa colectividade concreta, articulan a relación entre as formas lingüísticas e o seu valor social.

Partamos do feito de que toda colectividade humana está socialmente estruturada, e de que se caracteriza pola existencia de determinadas relacións de poder. Estes factores contextuais son precisamente aqueles que estruturan os *régimes de normatividade* nos cales se inscribe a praxe lingüística, é dicir, o mercado lingüístico que asigna valores diferentes aos usos da linguaxe. O lugar que un individuo ocupe na sociedade, os espazos a que teña acceso e a capacidade que posúa para negociar o seu rol nese contorno determinarán a súa predisposición a actuar dun xeito particular. E non só iso, senón que condicionarán tamén as valoracións que fixer das accións doutros —o individuo desenvolve, en terminoloxía de Bourdieu, un *habitus*. Estará, por tanto, en disposición de usar unha ou varias linguas, unha ou outra lingua, unha ou outra variedade dunha lingua, dependendo da súa localización e capacidade de manobra dentro do complexo tecido social. E desta mesma posición —e, por tanto, do seu grao de sometemento ou autonomía a respecto do *régime de normatividade imperante*— dependerá a súa disposición para valorar dunha maneira ou doutra o espectro de prácticas lingüísticas que achar. A operación máis obvia de intervención no mercado lingüístico, de construción dun *régime de normatividade* altamente coercitivo, é a intervención do Estado na estandarización lingüística e a imposición do estándar en diversos ámbitos da vida social (Haugen 1972, Joseph 1987, Milroy e Milroy 1999):

La lengua oficial se ha constituido vinculada al Estado. Y esto tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatoria en las ocasiones oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas (Bourdieu 1999: 19).

O valor da lingua oficial deriva, en efecto, do poder do Estado para recompensar aqueles que a coñecen, e para sancionar aqueles que a ignoran. Mais o seu valor simbólico —a naturalización da súa superioridade e, por tanto, o establecemento da súa condición hexemónica (Gramsci 1991, Williams 1977)— é fundado en múltiples discursos —moitos deles lingüísticamente banais— que xeran o universo de asociacións que lexitiman a autoridade da lingua oficial á marxe do poder coercitivo do Estado. Non só na imposición xurídica da lingua e nas gramáticas prescritivas se acha a chave do xogo de poderes inscrito nun determinado réxime de normatividade.

Por tanto, para o estudo do desenvolvemento e funcionamento dos réximes de normatividade é imprescindible identificarmos como obxecto de análise as *representacións sociolingüísticas*, é dicir, aquelas que, por un lado, se refiren a obxectos lingüísticos (linguas, variedades, falas, acentos, rexistros, xéneros, modos de ler ou de escribir, etc.) e que, por outro, implican avaliacións sociais deses obxectos e dos suxeitos con que son asociados (Bourdieu 1999). As representacións sociolingüísticas, como adiantaba hai uns minutos, actúan na estruturación do contexto. Bourdieu sinala que inciden nas identidades sociais na medida en que instauran clasificacións que tornan visíbeis os grupos para si e para os outros. Henri Boyer (2003) asociounas a outras nocións que operan dentro das diversas disciplinas que estudan a «interficie» onde coexisten a linguaxe e a sociedade: as actitudes, os estereotipos, a imaxe e a opinión.

Son múltiples, en efecto, non só as formas que adoptan senón tamén as zonas discursivas onde se manifestan as representacións sociolingüísticas: encontrámolos nos textos que regulan política e xuridicamente o uso da linguaxe (programas políticos, leis e regulamentos), nos textos que definen os obxectos lingüísticos (gramáticas, dicionarios, libros de estilo), nos textos que os tematizan (artigos de opinión sobre, por exemplo, o uso correcto), nas imaxes mediáticas que asocian determinados colectivos con determinadas formas de fala (cómicos que nas súas imitacións reproducen e crean estereotipos sociolingüísticos) e na propia praxe lingüística entendida, como dicimos arriba, como acción na cal os interlocutores negocian as súas identidades sociais.

Na última década do século XX, o estudo das representacións da linguaxe foi enriquecido polo desenvolvemento dunha nova categoría teórica: as *ideoloxías lingüísticas*. Xa Louis Althusser, na súa clásica definición, ligara conceptualmen-

te representación e ideoloxía: «la ideología es un sistema [...] de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos, según los casos) dotadas de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad dada» (1968: 191-192). A adopción da etiqueta «ideoloxía» implica, evidentemente, perigos que non deben ser desbotados. É frecuente, por exemplo, que se defina como conciencia falsa ou até como distorsión interesada da realidade. É tamén xeral o seu uso como doutrina adoptada por unha institución ou movemento social e vinculada a plans concretos de acción política. Non son estes os sentidos en que o termo foi produtivo nos estudos da linguaxe que aquí referimos (Eagleton 1991). Nesta tradición, «ideoloxía» remite tanto ao ámbito das ideas, das crenzas, das representacións subxectivas, como ao ámbito das prácticas, aos procesos que constitúen o significado social da actividade humana. Aparecen en todo caso —xa sexan representacións ou prácticas— socialmente localizadas e deben ser descritas e interpretadas no contexto das múltiples negociacións que producen, reproducen ou disputan a orde social (Woolard 1998: 5-9).

Como dicía, desde diferentes ámbitos xeoacadémicos e espazos disciplinares, foise desenvolvendo nos últimos anos un tipo de reflexión que aspira a identificar a continxencia histórica, a localización social e a función política de «imaxes, mitos, ideas ou conceptos» lingüísticos —volvemos así aos termos escollidos por Althusser. Desde un sector da antropoloxía lingüística —nun ámbito fundamentalmente estadounidense— (Schieffelin *et al.* 1998, Kroskirty 2000) foi acuñado o sintagma *language ideologies* para designar «representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world [...] mediating link[s] between social forms and forms of talk» (Woolard 1998: 3). A adopción dun termo novo indicaba, en primeiro lugar, a vontade de problematizar a pegada naturalizadora que a mirada tradicional da antropoloxía deixara no ámbito cultural: «Ironically, anthropology too often has participated in a kind of naturalization of the cultural, casting culture as a shared and timeless prime motivator. The emphasis of ideological analysis on the social and experiential origins of systems of signification helps counter such naturalization» (Woolard 1998: 10).

En segundo lugar, a adopción deste novo sintagma sinalaba que o interese antropolóxico pola linguaxe —ou o interese deste grupo de antropólogos, polo menos— se orientaría agora cara ao estudo das raíces e ramificacións sociais das

súas representacións: «[T]his [political-economic] emphasis was hardly unexpected, given the acknowledged importance in much language ideological research of understanding the language beliefs and practices of social groups as strongly connected to group interests within society» (Kroskrity 2000: 2).

O libro editado por Schieffelin, Woolard e Kroskrity, aparecido en 1998, tiña a súa orixe nun simposio organizado en 1991. Pola mesma época (tan só un ano antes) publicábase *Ideologies of language*, proxecto editado por John E. Joseph e Talbot J. Taylor. Estaba escrito tamén en inglés e aparecía claramente situado en ámbitos universitarios e editoriais anglosaxóns (publicado pola editorial Routledge); pero a súa localización xeoacadémica era un pouco distinta á dos antropólogos citados. Dunha parte, procedían da lingüística e, da outra, a súa adscrición profesional exhibía un perfil algo máis variado: dos doce colaboradores, só catro deles escribían desde universidades estadounidenses, e catro escribían desde institucións non anglosaxoas (Bélxica e Hong Kong). Con todo, non convén esaxerar as diferenzas. Aínda que non procedían, como dixemos, da antropoloxía senón da lingüística, Joseph e Taylor declaraban de entrada o seu «protestantismo» fronte esta: «we are all linguistic “protestants”, even if belonging to distinct denominations» (1990: 2). E aínda que dedicaban o volume á análise de modelos de representación das linguas e da linguaxe desenvolvidos por lingüistas —situándose así, dalgún xeito, en diálogo coa historiografía lingüística (Koerner 1995) e coa historia das ideas lingüísticas (Auroux 1989)—, facíano desde unha visión non só contextual e histórica do coñecemento, senón tamén construtivista. A coincidencia entre ambos os programas, de feito, non consiste unicamente no recurso á etiqueta ideolóxica senón que emerxe da adopción dunha teoría da linguaxe que visibiliza as amputacións sufridas por este obxecto a mans da lingüística autónoma; a cal, para illar a gramática e facela dese modo susceptible dun determinado tipo de descrición científica, procedera a separar ese obxecto do contexto de uso, a privilexiar a súa función referencial e a descartar o valor empírico da conciencia lingüística dos falantes (Kroskrity 2000: 4-5). A naturalización e universalización das concepcións máis formais da linguaxe, segundo Bourdieu, «escamotea la cuestión de las condiciones económicas y sociales de la adquisición de la competencia legítima y de la constitución del mercado donde se establece e impone esta definición de lo legítimo y de lo ilegítimo» (1999: 18). A coincidencia entre os dous grupos de investigadores ao avanzaren unha nova categoría teórica, ideoloxías lingüísticas, é produto precisamente dun desexo comparti-

do por rescataren da marxinación elementos que son considerados centrais para comprender o funcionamento da linguaxe —«the concept of language ideology is the offspring of two neglected forces: the linguistic “awareness” of speakers and the (nonreferential) functions of language» (Kroskrity 2000: 5)— e do recoñecemento de que a súa representación —producida xa for dentro ou fóra das fronteiras disciplinarias da lingüística— emerxe nun contexto concreto e actúa sobre ese mesmo contexto. Dito doutra maneira, e retomando así o fío conceptual iniciado arriba, as ideoloxías lingüísticas son propostas como elementos fundamentais para a identificación e análise dos réximes de normatividade nos cales son interpretadas necesariamente as prácticas lingüísticas.

Nunha tentativa por recoller nunha definición operativa as diversas dimensións sinaladas nas ideoloxías lingüísticas, Del Valle defíneas como «sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización» (2007: 20).

Como sinala o último punto da definición proposta, as ideoloxías lingüísticas inscríbense en réximes de normatividade que, ao actuaren desde as institucións, son xeradores de discursividades lexítimas. Estes dispositivos poden ser inferidos das propias prácticas discursivas ou das avaliacións que os falantes fan das formas nun determinado espazo social; pero tamén se poden expresar en textos reguladores como gramáticas, dicionarios, manuais de estilo ou disposicións editoriais destinadas aos autores de artigos científicos. Bourdieu (1988) sinala ao respecto que as clases dominantes, na imposición dunha orde simbólica, realizan unha tarefa codificadora que implica tamén a imposición de esquemas de percepción e de avaliación das formas lingüísticas e de dispositivos normativos tendentes a orientaren prácticas e crenzas. Se pensarmos no proceso de conformación dos Estados nacionais, un dispositivo normativo altamente institucionalizado e eficaz na consolidación lingüística da comunidade é constituído polos medios de comunicación. A prensa escrita, fundamentalísima até finais do sécu-

lo XX, alén de operar como un dos soportes da comunidade imaxinada moderna por antonomasia —a nación—, constituíuse tamén en plataforma de proxección das maneiras de falar socialmente admitidas. Por unha parte, articulou, a través do exemplo ofrecido pola súa propia prosa, o universo ideolóxico que definía o correcto e aceptábel e, por outra, articulou un espazo discursivo onde a linguaxe se constituía en obxecto de disputas cuxa relevancia, como revela a análise, transcendía o aspecto puramente lingüístico.

Precisamente foi a prensa escrita o medio escollido por Domingo Faustino Sarmiento, Andrés Bello, Rafael Minvielle e demais para polemizaren sobre a natureza da lingua castelá a mediados do século XIX, sobre o seu destino en América, sobre a organización dun dispositivo institucional de xestión do idioma, sobre a relación entre este e o pobo, sobre o papel de España no desenvolvemento das novas nacións. Foi nas páxinas de *El Mercurio de Valparaíso*, *El Mercurio de Santiago*, *El Progreso*, *La Gaceta del Comercio...* onde se librou unha batalla lingüístico-ideolóxica que habería de incidir decisivamente sobre a conciencia lingüística nacional, latinoamericana e panhispánica.

Foi en revistas tales como *La Ilustración Ibérica*, *La Ilustración Española y Americana* ou *La Revista Española de Ambos Mundos* onde se realizaron as formulacións orixinarias do panhispanismo, que ancoraban a unidade esencial entre España e as súas antigas colonias nunha cultura idéntica garantida polo idioma identificado como «común». Nesas publicacións foi onde o discurso da conquista se converteu en eixe articulador da «gran familia española» e a orixe, relixión, costumes e lingua compartidos como elementos constitutivos do ethos panhispánico.

Será tamén a prensa escrita o medio escollido por Juan Valera para reprochar ao filólogo colombiano Rufino José Cuervo a súa apocalíptica predición ao respecto da inevitábel ruptura do castelán. Desde as páxinas de *Los Lunes del Imparcial* de Madrid, de *La Nación* de Bos Aires, da *Tribuna* de México, afirmou máis dunha vez a condición panhispánica do idioma e a capacidade da intelectualidade, de aquí e de alá, para defender a integridade do idioma que unía inexorablemente os españois de ambos lados do Atlántico, como daquela se dicía.

Os medios de comunicación, cuxas plataformas de expresión foron ampliadas nos nosos días como consecuencia de desenvolvementos tecnolóxicos ben coñecidos, continuaron a ter un papel central —inclusive máis central que no

pasado— na articulación de políticas lingüísticas orientadas ao control do valor simbólico do idioma.

Ao chegarmos a este punto, convén aclarar que ao falar de política e planificación lingüística non me refiro só a unha disciplina práctica, a unha sorte de enxeñaría social coas súas ramas teóricas e aplicadas. Non me refiro á fase inicial desta disciplina académica que Thomas Ricento ten caracterizado pola súa dependencia epistemolóxica do estruturalismo e do positivismo, pola súa orientación pragmática (actividade dirixida á solución de problemas lingüísticos) e por responder ás condicións dun contexto histórico concreto, a saber, os procesos poscoloniais de construción nacional e as teorías do desenvolvemento (Ricento 2000: 197-200).

Einar Haugen, un dos pais fundadores do campo, ofrecía a seguinte definición —máis apropiada en realidade, desde a nosa perspectiva actual, para describir unha das actividades que, sen ser en absoluto a única, constitúe o obxecto da PPL, a *estandarización*:

Por planificación lingüística entiendo la actividad de preparar una ortografía, gramática y diccionario normativos para guía de escritores y hablantes en una comunidad de habla no homogénea. En esta aplicación práctica del conocimiento lingüístico vamos más allá de la lingüística descriptiva para adentrarnos en un área donde el juicio de valor se manifiesta en la toma de decisiones sobre formas lingüísticas alternativas disponibles (Haugen 1959: 8, cit. en Hornberger 2006: 26).

Na súa lucidez, Haugen apuntaba xa cara ao carácter político da estandarización e sinalaba a posición histórica do suxeito que se envolve na actividade da planificación. Esta condición histórica do proceso deu lugar, evidentemente, a que co paso do tempo xurdisen contribucións ao campo desde aquilo que Ricento (2000: 200-203) chama a sociolingüística crítica, achegas onde a estandarización é concibida non só como a solución técnica a un problema práctico senón como un proceso fundamentalmente ideolóxico.

Na primeira fase do desenvolvemento do campo, por tanto, a estandarización era concibida en termos prácticos: un saber técnico ao servizo do desenvolvemento nacional. Conceptualizábase como un proceso de xestión dun recurso que se realizaba por medio de varios subprocesos: nun primeiro nivel encontrábanse a

planificación do *corpus* e a planificación do *status*. A primeira, pola súa vez, estaría formada pola *codificación* —establecemento dun sistema de escritura, unha gramática e un léxico— e a *elaboración* —creación de mecanismos que manteñan a lingua sempre a punto, sempre ao día, velando, por exemplo, pola súa modernización léxica. A segunda, a planificación do *status*, constaría pola súa parte de dous proxectos: a *selección* da variedade, variedades ou elementos que deben servir como base para a norma e a súa *implementación*, é dicir, o deseño e posta en práctica de medidas que leveren ao seu uso xeneralizado nos contextos desexados. Kaplan e Baldauf ofrecen a seguinte definición deste proceso: «La implementación de un plan lingüístico se centra en la adopción y difusión de una variedad lingüística que ya ha sido seleccionada y codificada. Esto se hace con frecuencia a través del sistema educativo y de otras leyes y normativas legales que incentivan y/o exigen el uso del estándar y quizás desincentivan el uso de otras lenguas o dialectos» (1997: 36).

Como se tira desta definición, a implementación consiste na proxección do plan lingüístico en cuestión sobre a comunidade afectada, é dicir, inclúe as múltiples estratexias que os axentes da política lingüística deben deseñar para persuadir a poboación da bondade e conveniencia do plan. Unha vez seleccionada a lingua ou dialecto (ou linguas e dialectos) que han de servir como base para o desenvolvemento da norma, completada a codificación e dispostos os mecanismos de elaboración, é imprescindíbel conseguir que os falantes acepten a visión da comunidade lingüística que lles é proposta, e evidentemente a lexitimidade das institucións ás cales se encomenda a formulación da política lingüística. Estaríamos aquí ante un proceso que poderíamos chamar de *planificación do status simbólico da lingua*. Certo é que, como indican Kaplan e Baldauf, o sistema educativo acostuma ter un papel central como instrumento ao servizo da implementación. Ora ben, non hai que esquecer a relevancia doutros campos discursivos —como por exemplo, e de maneira moi especial, os medios de comunicación— na difusión de ideas e prácticas que, despois de enraizadas na opinión pública e convertidas en sentido común, faciliten a realización de proxectos políticos e lexitimen arranxos socioeconómicos concretos.

Este é precisamente o panorama que nos ofrecen as políticas de promoción do español dos últimos vinte anos. Refírome concretamente ás chamadas políticas lingüísticas panhispánicas, un conxunto de accións institucionais que

teñen como obxecto explícito o idioma e que se articulan desde a Real Academia Española (RAE) a través da Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Como veremos, fan parte dunha complexa coreografía de intervencións nos campos lingüístico e cultural por parte de axencias gobernamentais, empresas e fundacións, e no seu deseño e implementación o obxectivo prioritario é a construción dunha imaxe institucional. Os medios de comunicación foron unha ferramenta fundamental ao servizo da súa proxección.

O propio cualificativo adoptado para identificar estas políticas demostra que a preocupación central da RAE nestes anos foi a súa relación coa América hispanofalante. Esta relación foi traballada principalmente a través de dúas estratexias: o fortalecemento da ASALE e a adopción de iniciativas lexicográficas, gramaticais e ortográficas ancoradas nunha normatividade policéntrica. Aqueles que seguen de preto a actividade da RAE saben ben que o vello lema «limpia, fija y da esplendor», tan explícito canto á clásica función profiláctica da institución, foi progresivamente desprazado cara a unha zona menos visíbel da imaxe pública que a Academia ten proxectado de si mesma. Na súa páxina web, nunha brevíssima sección de introdución histórica, a RAE describe a súa propia evolución nos seguintes termos: «La institución ha ido adaptando sus funciones a los tiempos que le ha tocado vivir. Actualmente, y según lo establecido por el artículo primero de sus *Estatutos*, la Academia “tiene como misión principal velar por que los cambios que experimente la Lengua Española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico”» (www.rae.es). A nova imaxe pública da RAE preséntase de maneira inequívoca nun texto chave para a comprensión do proxecto actual, *La nueva política lingüística panhispánica*, publicado en 2004 pola RAE e asinado pola ASALE: «En nuestros días, las Academias, en una orientación más adecuada y también más realista, se han fijado como tarea común la de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas» (ASALE 2004: 3). Neste fragmento, vemos condensadas as ideas que definen a estratexia para a defensa do idioma e que nos permiten entender a súa función no contexto máis amplo dos intereses económicos e xeopolíticos de España: primeiro, a xa mencionada adopción dun modelo de normatividade policéntrica

que sexa asumíbel polas academias americanas (e polas sociedades da América hispanofalante) e, segundo, a instrumentalización do español, da súa unidade (máis conceptual que formal), como cemento da comunidade panhispánica, é dicir, a proxección dunha imaxe do idioma que convenza a opinión pública da existencia desta comunidade e da lexitimidade dos seus custodios. Cómpre sinalar que a ansia por preservar a unidade formal da lingua, é dicir, por reducir a variación dialectal para evitar a fragmentación e protexer a unidade (actitude tradicionalmente identificada como purismo), é marxinal nos discursos actuais que xorden do contorno académico. É máis, o abrazo da variedade, como acabamos de indicar, pasou a ser un dos eixes da política lingüística panhispánica en tanto que aquilo que interesa agora é protexer a unidade conceptual do idioma, é dicir, procurar que o español, por riba da súa diversidade interna, sexa concibido como unha soa lingua que representa e posibilita a existencia dunha comunidade cultural e, sobre todo, dun mercado. A transcendencia desta nova aproximación ao idioma foi sinalada inequivocamente polo actual director, Víctor García de la Concha: «creemos que con ello estamos prestando un servicio cuyo interés rebasa lo estrictamente lingüístico para situarse en un valor importantísimo en la integración de Comunidad Iberoamericana de Naciones, y creemos que esto se realiza como el mejor servicio al robustecimiento de la unidad del español, pero con el respeto más absoluto a las realizaciones variadas que ese español unido tiene en cada una de las regiones»¹.

Xa vimos que a vocación panhispánica de España non é nova, e remóntase ao período en que, despois da consolidación da independencia da maioría das colonias americanas, se comezou a pensar unha política exterior que priorizase a construción dunha relación privilexiada coa América hispanofalante e paralelamente a articular un discurso de unidade cultural panhispánica ancorada no idioma. O panhispanismo, ao longo do seu desenvolvemento histórico, tivo que se enfrontar a numerosos obstáculos que, como apuntei brevemente hai uns minutos, se manifestaron patentemente na xestión da norma lingüística e moi especialmente do seu status simbólico. Con todo, a pesar destes desafíos, o

¹ Ignacio Francia: «Las Academias de la Lengua fijan las bases de la política lingüística panhispánica», *El País*, «Cultura», 15/09/2005, http://www.elpais.com/articulo/cultura/Academias/Lengua/fijan/bases/politica/linguistica/panhispanica/elpepicul/20050915elpepicul_2/Tes

movemento, nas súas distintas reencarnacións, sobrevive. Atreveríame a afirmar até que, na última década do século XX, adquiriu renovada enerxía ao se daren por fin, nun novo contexto xeopolítico, as condicións que fornecen o proxecto de combustíbel económico, argumentos políticos e soporte institucional.

En primeiro lugar, a partir dos 80, un grupo de compañías de capital predominantemente español (representantes de múltiples sectores: financeiro, enerxético, editorial, telecomunicacións, turismo, construción, enerxías renovábeis) proxectábase internacionalmente e, coa complicidade de parte da clase política e empresarial local, escollían América Latina como campo de operacións privilexiado (Bonet e de Gregorio 1999, Casilda Béjar 2001). Xa a mediados dos 90, Jesús de Polanco, forxador do importante imperio editorial e mediático PRISA, asociaba, na mellor tradición panhispanista, a proximidade cultural ao dereito lexítimo do seu país para dirixir o punto de mira cara ás antigas colonias: «Iberoamérica es un objetivo político, económico y empresarial legítimo para los españoles [...]. Estamos mucho menos lejos de América Latina de lo que nadie puede pensar» (citado en *El País*, 24 de xullo de 1995). Unha década despois, produciríase a anunciada penetración, que xeraría, polo menos na opinión dalgúns líderes empresariais, un alto nivel de integración, de novo tal como o panhispanismo previra desde os seus inicios: «Lo que está pasando en Latinoamérica no se entendería sin la presencia de la empresa española, como tampoco se entendería el fortalecimiento de España en el mundo sin la expansión de la empresa española en Latinoamérica» (Francisco Luzón, conselleiro director xeral do Grupo Santander para América Latina, citado en *El País*, 10 de xullo de 2007). Nótese que, neste novo contexto en que as economías nacionais se abrían ao investimento estranxeiro, o desenvolvemento económico de España depende en boa medida das posibilidades de investimento na América Latina, e que este potencial se vincula inequivocamente á existencia dun pasado compartido e dunha herdanza lingüística común.

En segundo lugar, estas novas perspectivas de investimento para o capital español coincidían con profundas transformacións do sistema capitalista, como indicabamos hai un momento: globalizábase a economía mundial e relativizábase o poder dos Estados-nación, que se vían impelidos a responder perante as novas condicións xeopolíticas. Os procesos de integración rexional presentábanse en tal contexto como *sine qua non* para o desenvolvemento, e o nivel de pro-

tagonismo de cada país nas diversas áreas percibíase como factor determinante do rol global que a cada un habería de corresponder. Se a mediados dos 80 España conseguía incorporarse ao vagón de atrás de Europa (ao que daquela se chamaba Comunidade Económica Europea), desde os finais desa década pasaba a se concentrar na súa política cara ao que cada vez con máis frecuencia se chama Iberoamérica, asumindo o liderado dun proceso de integración que, de se realizar con éxito, acabaría por conformar a Comunidade Iberoamericana de Nacións:

A principios de los años ochenta, que es cuando por parte española se empieza a plantear la oportunidad de celebrar una Cumbre Iberoamericana en torno a 1992, la posibilidad de que se celebrase una reunión de esta naturaleza y alcance y de que la Cumbre Iberoamericana obtuviese un cierto reconocimiento, aparecía en el horizonte de 1992 como algo remoto, casi imposible de lograr, en función del escenario internacional, de la diversidad y heterogeneidad de los países iberoamericanos y del todavía escaso nivel de las relaciones entre España e Iberoamérica. En este contexto, la realidad es que sólo la diplomacia española apostaba decididamente por este objetivo, sin que en esos momentos hubiera especial interés en los países iberoamericanos en apostar, más allá de la retórica, por el mismo (Del Arenal 1999: 206).

Os esforzos da diplomacia española acharían efectivamente as súas primeiras recompensas co cumio de Guadalajara, México, que tivo lugar os días 18 e 19 de xullo de 1991, e co cumio do Quinto Centenario, realizado en Madrid o 24 de xullo de 1992. Como foi sinalado polo diplomático chileno Raúl Sanhueza Carvajal, «el trabajo diplomático para consensuar esta iniciativa estuvo determinado por el ejercicio de un liderazgo español, el cual en esta etapa, asumió la forma de “liderazgo ejemplificador o pedagógico”, caracterizado por la prudencia y una inspiración idealista» (2003: 38). Tendo en conta a complicada historia das relacións entre España e as súas antigas colonias, as múltiples disputas arredor do status relativo dos países americanos e a vella metrópole así como os receos ante as súas intencións e xestos paternalistas, non sorprende que a diplomacia deste país operase con especial prudencia. Nada máis lonxe dos seus obxectivos que a posíbel identificación de impulsos neocoloniais na proxección iberoamericana de España; de aí que se insistise en que «hay que dejar muy claro que no se trata

de construir el equivalente de la francofonía, o la Commonwealth en las que las antiguas metrópolis juegan un papel hegemónico. En el caso español, la relación no es paterno-filial sino fraternal» (Papell 1991: 166). A proxección desta imaxe de irmandade, a ansia por elidir a preeminencia de España, que tanto dano fixera ao panhispanismo ao longo da historia (como vimos antes exemplificado no terreo da xestión do idioma), converteríase por tanto nun obxectivo prioritario para a diplomacia española.

Por iso, en terceiro lugar, ao tempo que, como acabamos de ver, se ían producindo, nos ámbitos económico e político, desenvolvementos en que se perfilaba a América hispanofalante como obxectivo preferente da política exterior española e que parecían esixir a activación do vello proxecto panhispanista, os sucesivos gobernos deste país (socialistas e populares) ían mobilizando axencias culturais que ofrecían soporte institucional e puñan en marcha accións ao servizo da defensa dos seus intereses xeopolíticos. Entre estas axencias, como indicabamos antes, destácase no ámbito da política lingüística a Real Academia Española.

Non se fixo aínda, que eu saiba, un estudo sistemático da relación entre a RAE e os medios de comunicación, pero é indubidábel, a partir dos traballos realizados sobre os discursos e produtos do dispositivo institucional de soporte ao idioma, que estamos perante unha fronte imprescindible. Os medios son un espazo, neste caso discursivo, onde a corporación procura implementar a súa política panhispanica; onde trata de normalizar e naturalizar unha visión do español que opera desde e sobre o campo xeopolítico; onde se produce e se reproduce o sistema lingüístico-ideolóxico da hispanofonía. Lembremos se non a estratéxica utilización dos premios de alto perfil, valiosos, desde a nosa perspectiva no só por seren recompensas aos fieis «paladíns do español» senón, sobre todo, pola utilidade da cobertura mediática que garante a presenza nos espectaculares actos de entrega de figuras tales como o rei Juan Carlos I. Estou a pensar, por exemplo, na concesión recente do Premio Don Quijote (da Fundación Santillana e da Xunta de Castela-A Mancha) á presidenta das Filipinas, Gloria Macapagal-Arroyo, e ao ínclito escritor peruano Mario Vargas Llosa. Na foto que publica *El País* o 16 de abril deste mesmo ano, acompañando un artigo titulado «Dos paladines del español global», aparecen, xunto cos galardoados, o presidente de Castela-A Mancha, os reis D. Juan Carlos e D.^a Sofía e, na marxe dereita, como

non, Ignacio Polanco, presidente do grupo PRISA. Estou a pensar tamén nos congresos internacionais da lingua española que, ademais de seren difundidos a través dunha impresionante plataforma dixital en liña, congregan xornalistas que representan os diferentes medios e, a través deles, fan chegar a súa mensaxe alén, moi alén, dos límites espazo-temporais do propio evento. Vale a pena recordar Medellín, Colombia, e o relato que o diario bonaerense *Clarín* facía dunha reunión previa ao IV Congreso Internacional da Lingua Española que tivo lugar en Cartagena de Indias. O 24 de marzo de 2007, a fermosa e engaiolante cidade colombiana servía de marco para a celebración dun acontecemento que, a pesar da súa aparencia, en principio banal, era motivo nesta ocasión dunha sorprendente cobertura mediática: a Asociación de Academias da Lingua Española reuníase no trixésimo congreso desde a súa concepción en 1951. A xunta comezou o 21 e atinxiu o seu cumio climático tres días despois, no Teatro Metropolitano, durante o que se podería cualificar como un dos acontecementos máis publicitados da historia do idioma: a aprobación oficial da *Nueva gramática de la lengua española*. O presidente da Colombia, Álvaro Uribe, e o titular da Coroa española, o rei Juan Carlos I, presidían a cerimonia. Despois da lectura protocolaria de discursos de benvida e agradecemento, o Rei encarou os académicos —1 de España, 1 das Filipinas e 20 das Américas— e dirixiulles por quenda a seguinte pregunta: «¿Aprobáis la Nueva Gramática?». Cada un —ante o distinguido panel de empresarios, políticos, editores e xornalistas que acompañaba como testemuñas— respondeu, ao chegar o seu momento, cun simple mais inequívoco «sí».

Vaiamos máis atrás inclusive, agora a través dos premios. Situémonos en Oviedo, España, no ano 2000. Ou, mellor aínda, situémonos ante a reprodución gráfica do evento que foi feita nin máis nin menos que na revista *¡Hola!* No número do 9 de novembro, a famosa revista do corazón publicaba a dobre páxina unha foto tomada uns días antes, durante a cerimonia de entrega dos premios Príncipe de Asturias. O centro do retrato é dominado pola maxestática figura do príncipe Felipe. Arredor del posan os receptores do prestixioso premio. Á súa esquerda, destácase o rostro radiante de Víctor García de la Concha, veterano catedrático da Universidade de Salamanca e director da Real Academia Española desde 1998. Detrás deles, sobre unha tarima de varios niveis, os directores das academias americanas e filipina da lingua española locen amplos sorrisos.

sos e un inconfundíbel aire de plenitude. Non é para menos: a Coroa española acaba de distinguir a nobreza lingüística, a Asociación de Academias da Lingua Española, co Premio Príncipe de Asturias da Concordia; polo seu contributo —anúnciasenos— á harmonía e á coexistencia pacífica entre os pobos hispánicos.

Abonde esta evidencia anecdótica para subliñar a importancia estratéxica dos medios de comunicación na proxección da política lingüística panhispánica. E baste tamén esta evidencia, por agora, para subliñarmos a centralidade dos medios na análise (necesariamente multimodal) da produción e reprodución de ideoloxías lingüísticas. A simple observación crítica deste díptico (previa a un xesto analítico máis sistemático) preséntanos os protagonistas das políticas lingüísticas panhispánicas, remítenos ao espazo transatlántico sobre o cal esas políticas ambicionan proxectarse —outorgándolle así materialidade polo menos discursiva a un territorio que carece de entidade política— e revélanos a escenificación dun modelo organizativo paradoxal onde o consenso —esa máxima democrática que se afirma no evocador premio da concordia— se sustenta en estruturas de lexitimidade xa non só xerárquicas (condición talvez necesaria de toda colectividade) senón evocadoras dunha orde inequivocamente colonial.

CONCLUSIÓN

Desde a proposta que aquí realizo, os medios de comunicación son concibidos en efecto como espazos discursivos onde se producen e reproducen ideoloxías lingüísticas, é dicir, onde as representacións da linguaxe e as actividades de organización do universo comunicativo se revelan integradas nun proceso máis amplo de organización de fronteiras sociais, de distribución de recursos e de lexitimación dese repartimento perante os ollos dos actores sociais involucrados. Interésannos, desde esta perspectiva, os medios de comunicación en canto textos e prácticas discursivas e metadiscursivas que determinan aquilo que constitúe ou non a lingua ou a linguaxe lexitima, que valoran e sancionan determinadas exhibicións de competencia comunicativa fronte outras ou que confiren lexitimidade a falantes concretos en contextos concretos. Nos medios de comunicación revélasenos que a xestión da linguaxe significa a xestión da orde social.

Os medios de comunicación desempeñan un papel central na construción de ordes políticas tales como a nación moderna, o Estado e o Imperio, así como de subxectividade sobre as cales se desenvolven diversas maneiras de relación con aquelas, tales como a cidadanía. A construción dunha relación entre individuo ou colectividade e linguaxe (coa linguaxe como praxe e como valor simbólico) foi parte importante da vida das nacións modernas e nas polémicas arredor dela interveñen de maneira destacada os medios de comunicación. É por iso que nos parece incompleta una socioloxía da linguaxe ou unha disciplina glotopolítica que non se impliquen na análise dos medios, tanto das prácticas discursivas que adoptan como da maneira en que tematizan a linguaxe. Noutras palabras, e recorrendo á terminoloxía clásica da teoría da comunicación, unha análise da linguaxe como *código* do cal se valen os medios e como contido da *mensaxe*.



O GALEGO NA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

**O GALEGO E A LUSOFONÍA:
A «NOSA LINGUA» E «OS DA
BANDA D'ALÁ»**

Xoán Carlos Lagares

Universidade Federal Fluminense

(Niterói, Rio de Janeiro)



Na veira do Ming

- E os da banda d'alá son máis estranheiros
que os de Madri?
(Nem se soupo o que lle responderen o vello)

CULTURA DE FRONTEIRA E LINGUA MINORITARIA

Os nenos na obra de Castelao, así como na vida, adoitan facer cuestionamentos simples e rotundos sobre a realidade, deses que nos deixan sen palabras, que ameazan o precario equilibrio en que vivimos, que fan tremer o noso imaxinario, esfumando as siluetas dos obxectos máis cotiáns e banais e obrigándonos a adoptar posicións inéditas perante o mundo. Inicio este texto con ese coñecidísimo debuxo do álbum *Nós*, tantas veces citado, e tento coar o meu propio ollar ao punto de vista novo, asombrado e indagador dese neno. O meu xesto talvez poida parecer *infantil*, sen que deba ser por iso considerado «inxenuo». Non convoco aquí a Castelao para reproducir o discurso ideolóxico do nacionalismo galego, que identifica en *Madri* «o estranxeiro»; tampouco pretendo erguer un simple panfleto lusófilo, na saudade dun mundo noso tristemente perdido.

No debuxo de Castelao, a *estranxeirice* é unha cuestión de grao, de máis ou menos¹. O neno non pregunta se os da banda de alá do río Miño son estranxeiros como os de *Madri*, o que pregunta é se son «máis» estranxeiros que os de *Madri*, tentando encontrar o seu lugar, por aproximación, na relación co «outro», no universo sempre dinámico das identidades. Esa pregunta radical, que impide calquera posibilidade de resposta categórica, non matizada, é feita precisamente na beira do Miño, na fronteira.

Como sabemos, o trazado de fronteiras políticas constitúe unha profunda intervención sobre a ecoloxía das linguas, pois muda (ás veces, chega a cortar radicalmente) as relacións entre os falantes dun e doutro lado, e provoca diferentes orientacións das falas en dirección aos respectivos centros normativos.

¹ Utilizo, con absoluta liberdade estilística, un sufixo moi produtivo no portugués brasileiro para formar substantivos e que, como se ve, tamén lle acae moi ben ao galego. Tamén fago uso da forma empregada por Castelao para referirse ao nome da capital do Estado español, que por un feliz acaso coincide coa forma que se utiliza no Brasil.

Partindo dunha visión ecolóxica, como a proposta por Calvet (2004), podemos dicir que o establecemento dunha fronteira política entre Estados produce modificacións tanto nas prácticas, pois dificulta o contacto cos «da banda d'alá» e impón diferentes modelos de lingua, como nas representacións, ao intervir na delimitación dos imaxinarios —por exemplo, a respecto do que é ou non é «a nosa lingua». As representacións, pola súa vez, inflúen fortemente nas prácticas, que co tempo poden acabar por darlles a razón.

Non digo nada novo se afirmo que a simple posibilidade de podermos imaxinar o galego e o portugués como dúas entidades lingüísticas diferenciadas, e de as podermos así nomear, procede desa fronteira política que é tamén un límite simbólico. Máis difícil é chegar a un acordo sobre o alcance e as reais consecuencias desa realidade histórica. Así como os panoramas sociolingüísticos, a fronteira tamén foi mudando ao longo da historia: en termos políticos, debeu ser inexistente durante toda a Idade Media (onde a única fronteira real, aínda que porosa, era a das relixións), restrinxida ás elites letradas e a certos produtos comerciais durante o Antigo Réxime, e efectivamente presente e relevante para o xeral da poboación só na Modernidade, despois da invención do Estado-Nación contemporáneo e da noción de cidadanía.

Sen dúbida, unha diferenza fundamental nos procesos de mudanza histórica entre as falas galegas e portuguesas reside no feito de que no noso caso o centro normativo para o cal tenden as realizacións lingüísticas está en *Madrid* e pertence a un outro idioma, o castelán. E o galego, por estar sometido á condición minoritaria, dificilmente consegue restabelecer a comunicación co outro lado da fronteira, pois esa condición, tal e como a definiu o sociolingüista Lluís. V. Aracil (1983), implica a satelización da lingua e da cultura en relación ao idioma hexemónico. Os falantes minoritarios sono precisamente porque non conseguen dialogar directamente coa diversidade lingüística do mundo sen pagaren as taxas alfandegarias impostas pola lingua que constitúe o seu centro gravitacional.

Podemos dicir que, en diversos graos, dependendo do alcance que teña conseguido o movemento de resistencia lingüístico-cultural, os falantes minoritarios son aqueles que non poden ler os autores clásicos da literatura universal na propia lingua, ou ver os filmes feitos noutras latitudes (practicamente todos os que chegan aos cinemas) subtitulados ou dobrados no propio idioma, ou que non teñen a oportunidade de adaptar os nomes estranxeiros de políticos ou artistas

internacionais ao propio sistema fonolóxico se non é pasando polo filtro da lingua hexemónica. Alén diso, as linguas dependentes acostuman adoptar os estranxeirismos e os empréstitos lingüísticos, ou mesmo os neoloxismos, sempre a partir do idioma en volta do cal gravitan. A deriva provocada por esa situación de dependencia condiciona unha boa parte das mudanzas lingüísticas. A condición minoritaria defínese, como se ve, pola relación que a lingua mantén coas outras linguas e maniféstase sobre todo no bilingüismo desigual na relación coa dominante. No noso caso, esa desigualdade está presente na tendencia xeral a que todo falante de galego sexa tamén falante de español, mentres que non todo falante de español, na Galiza, fala igualmente galego².

O proceso de satelización que orixina a condición minoritaria da lingua ten consecuencias internas, mais tamén externas. O galego é minoritario porque os falantes temos que levantar a man e reclamar atención todo o tempo, ao punto de parecermos ás veces estrañamente egocéntricos, só para que se recoñeza a nosa existencia, oculta debaixo da condición de cidadáns españois e encuberta pola idea xeneralizada de que a cada Estado nacional lle corresponde apenas unha lingua. Ese preconceito explica que no imaxinario de moitas persoas con quen falo dese asunto no Brasil o galego apareza representado como un «portuñol», unha mestura de español e portugués. Nesa perspectiva, o mundo estaría dividido en Estados monocromáticos, exactamente como nos mapas dos atlas políticos que estudamos na escola, e a lingua oficial do Estado representaría unha especie de cor pura, e todas as outras realidades lingüísticas serían mesturas desas cores básicas esenciais. Na realidade, a condición minoritaria do galego tampouco é totalmente responsábel por esas imaxes, pois a elas contribúe en boa medida o modo en como se constituíu historicamente o imaxinario brasileiro en relación coas linguas (Orlandi 2002; Mariani 2004). E non se pode negar que aínda é socialmente moi poderoso o mito de que o Brasil é un país monolingüe, inda que no seu territorio se falen arredor de duascenas linguas (entre as indíxenas e as dos inmigrantes) (Rodrigues 2002; Oliveira 2003).

² Algúns sectores sociais, minoritarios mais tan poderosos que guían a política do actual goberno galego, opóñense radicalmente a calquera política lingüística no ensino que ameace mudar esa situación. E iso demostra como o bilingüismo desigual é importante para manter a hexemonía social do español na Galiza e a minorización do galego.

Sempre me causou unha certa irritación comprobar que o nome da miña cidade, A Coruña, era coñecido no Brasil só na súa versión española, *La Coruña*. Por ese nome, que o propio club exhibe con orgullo provinciano, é coñecido o seu equipo de fútbol, o «Deportivo»; así é representado na escrita en todas as ocasións, mesmo en traducións literarias feitas a partir do español de textos escritos orixinariamente en galego. Na versión brasileira da novela de Manuel Rivas, *O lapis do carpinteiro*, por exemplo, o protagonista é preso e case asasinado no cárcere de «La Coruña» (sic), a pesar de o texto dicir orixinariamente que foi «na Coruña» onde eses feitos aconteceron.

Nese sentido, os intrincados camiños da tradución móstrannos como a condición minoritaria se manifesta tamén internacionalmente, e como é importante que as políticas internas de promoción da lingua se vexan acompañadas de efectivas medidas de divulgación externa. Para alcanzar algún «recoñecemento» é preciso primeiro darse a coñecer. O relato de Rivas «A lingua das bolboretas» é traducido ao español como *La lengua de las mariposas*, e serviu de base ao roteiro do filme titulado do mesmo modo. Cando se presenta o filme no Brasil, a mala tradución do español, que parece partir do absoluto descoñecemento da orixe galega (acochada así nun inextricábel pasado), é *A língua das mariposas*. Mais as «mariposas» son en terras brasileiras aqueles bichos nocturnos que voan arredor das luces e non as bolboretas de que fala o conto de Rivas. O coñecemento da orixe galega podería ter evitado o malentendido, pois a única intervención necesaria para que o título do relato galego puidese figurar como portugués estándar redúcese ás consoantes líquidas do substantivo «bolboreta - borboleta».

Como indican os teóricos da enunciación, o «eu» defínese na propia instancia do discurso, existe cando toma a palabra para inaugurar un proceso comunicativo, sempre dirixíndose a un outro (Benveniste 1988: 279). Non hai afirmación da identidade sen comunicación. A minorización da lingua na Galiza e a virtual inexistencia do galego para a maioría dos falantes de portugués non son fenómenos diferentes, senón dúas dimensións dun mesmo fenómeno. Veremos a seguir posíbeis camiños que nos permitan atravesar lugares, no maior país de lingua portuguesa, para tentar superar algunhas das limitacións impostas pola condición minoritaria.

O GALEGO NO BRASIL: POSÍBEIS CONTRIBUCIÓNS PARA A HISTORIA E A POLÍTICA

Se socialmente a lingua que falamos é case descoñecida no Brasil, no mundo académico, contrariamente, polo menos para a extensa e produtiva lingüística brasileira, podemos falar hoxe dun proceso de redescuberta do galego. O interese en describir o portugués brasileiro (PB), para así poder delimitar a súa real distancia / proximidade co portugués europeo, guiou os estudos lingüísticos no Brasil nos últimos tempos. Un marco importante dese proceso foi o proxecto NURC, que desde os anos 80 do século pasado describe a «norma urbana culta» das principais cidades brasileiras, isto é, as realizacións lingüísticas dos falantes das clases medias-altas urbanas do Brasil. O coñecemento da «norma culta» brasileira convertíase en fundamental para enfrontar os preconceptos lingüísticos asentados entre a poboación como consecuencia da imposición dun patrón lingüístico lusitano (e lusitanizante), distante das falas reais, en relación a aspectos básicos da gramática da lingua³.

Algúns autores, entre os que destaca, pola abundancia e calidade da súa produción nese sentido, Marcos Bagno, defenden a elaboración dunha norma prescritiva brasileira a partir das realizacións orais e escritas efectivamente «cultas» no Brasil, e tentar tirar a «norma curta» (Faraco 2008) do seu pedestal. Toda unha xeración de lingüistas brasileiros socialmente comprometidos leva adiante unha auténtica batalla social, que comeza a dar os seus froitos, contra a estreiteza gramaticaleira dos puristas ultraconservadores, que ao conectaren inmediatamente co imaxinario dominante sobre a lingua, ateigado de preconceptos ao servizo da exclusión socioeconómica de amplos sectores da sociedade, sempre tiveron gran predicamento nos medios de comunicación.

³ Castilho (2006) resume algunhas desas características do portugués brasileiro, como, entre outras, o uso do pronome persoal nominativo en función acusativa, o emprego de *ter* por *haber* nas construcións existenciais, a formación de verbos de movemento coa preposición *em* ou a colocación do pronome persoal átono en posición predominantemente proclítica, que son xerais entre os falantes cultos do Brasil. Outros fenómenos moi frecuentes tamén nas realizacións deses falantes aínda están socialmente marcados, como a simplificación da morfoloxía verbal, en ocasións reducida á oposición 1ª persoa do singular / outras persoas, a negación dupla, o uso do suxeito pronominal da oración infinitiva no caso oblicuo ou o emprego crecente de *a gente* por *nós*. Nun libro recente, titulado provocadoramente *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*, Marcos Bagno (2009) explica e documenta abondo na prensa escrita até cincuenta características do portugués brasileiro aínda «condenadas» polo purismo gramatical.

Case ao mesmo tempo, e como consecuencia lóxica desa aproximación á realidade lingüística brasileira, foise desenvolvendo o proxecto *Para a História do Português Brasileiro*. O lugar do galego nos estudos históricos do portugués, por causa da visión nacionalista portuguesa que sempre os orientou, era frecuentemente un non-lugar, ou un lugar incómodo, restrinxido no mellor dos casos á lingua das cantigas medievais. Nas historias do portugués, despois dese episodio histórico, perdíase a pista ao galego, mergullado no «domínio oficial do castelhana» (Câmara Jr. 1985: 18). Marcos Bagno (2011)⁴ explicita esa ocultación do lugar do galego:

Também no caso do português, a ciência filológica sentirá a necessidade de criar um nome que dê à língua pátria uma origem digna. Para começar, a gramática histórica, nascida no século XIX, vai estabelecer um mito: o mito de que «o português vem do latim», o que historicamente e geograficamente é um erro. O português vem, sim, mas é do galego, é a continuação histórica da língua românica que surgiu no extremo noroeste da península e foi sendo levada cada vez mais para o sul da franja ocidental da península no processo de Reconquista empreendido pelos soberanos portugueses. O galego, sim, vem do latim vulgar falado naquela região. Mas seria uma grande desonra para uma língua imperial como a portuguesa reconhecer como sua «mãe» uma língua pobre, falada por uma gente rústica, sem poder político. Daí o mito de que «o português vem do latim», que se encontra estampado em todos os livros de história da língua portuguesa.

Como tento explicar noutro lugar (Lagares 2008), na lingüística histórica e na filoloxía, que se converten en hexemónicas entre os estudos da linguaxe precisamente no século XIX, apréciase claramente o compromiso ideolóxico cos procesos de construción nacional do liberalismo burgués, de maneira que as investigacións sobre a orixe da lingua son postas ao servizo da delimitación daquilo que se entende por lingua nacional. No caso do portugués, percíbese claramente esa dificultade para recoñecer o lugar do galego no proceso de constitución

⁴ Ese texto, a modo de epílogo, pecha un libro que ambos organizamos co título *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*, publicado en 2011 pola editorial Parábola, de São Paulo. Os traballos que reúne foron case na súa totalidade presentados nun ciclo de conferencias promovido polo Núcleo de Estudos Galegos da Universidade Federal Fluminense.

histórica da lingua. E talvez por ese motivo a lingua medieval aínda é máis coñecida no Brasil coa etiqueta de «portugués arcaico» (Mattos e Silva 2006).

Por outro lado, identifico o mesmo xesto ideolóxico na tentativa máis contemporánea da lingüística galega de establecer fronteiras temperás, na propia Idade Media, entre galego e portugués, e interpretar a variación diatópica da época como «reagrupamentos independentes» das falas galegas e portuguesas (Mariño 1999: 105). Se os panoramas sociolingüísticos van mudando e con eles as nocións de lingua experimentan mutacións, como explica Monteagudo (1999: 88), non podemos pretender encontrar o noso obxecto actual no pasado. Efectivamente, a lingüística, como toda «ciencia», traballa con idealizacións, que son tamén necesarias para poder construír o relato histórico, mais non podemos facer que aquilo que xorde como consecuencia dun método (dun punto de vista) e que está condicionado pola nosa percepción política actual, pois a historia constrúese inevitabelmente desde o presente, pase por ser «a realidade» —xustificando así, de paso, o propio presente.

Posibelmente o estudo comparativo entre falas galegas e brasileiras veña a desordenar algunhas das certezas sobre as cales se viña asentando a historia do portugués. Unha desorde saudábel, que pode iluminar moitos aspectos aínda pouco claros das variedades de portugués faladas no Brasil. Nese sentido, intúo que pór o galego en escena pode achegar elementos para as dúas hipóteses que hoxe se enfrontan nos debates sobre as orixes do PB (Castilho 2010: 185-195). Segundo un dos puntos de vista actuais, a base sobre a cal se formou o PB sería o portugués catrocentista europeo (Moraes de Castilho 1998; Naro e Scherre 2007), nunha época, por tanto, en que, como dicía anteriormente, a fronteira política entre reinos pouco podía incidir nas prácticas orais da maioría dos falantes. Para a outra hipótese, denominada crioulista, o PB formaríase despois dun proceso de crioulización, como consecuencia do contacto coas linguas indíxenas e africanas faladas no Brasil (Baxter / Lucchesi 1997). Mesmo para esta hipótese o estudo do galego pode ser importante, pois recoñecer esa continuidade histórica, ou as variacións que se rexistran desde os primordios da lingua, non significa reivindicar a «paternidade» ou establecer un principio de determinación. Polo menos, na medida en que nos situemos de partida contra calquera «mito da orixe». Ao contrario, a comparación co galego (e mesmo con outras variedades románicas peninsulares) pode axudar a verificar hipóteses sobre outras influencias na formación do PB.

Recentemente, autores que protagonizaron e lideraron moitos dos traballos de investigación nesa liña procuran encher ese oco, refacer esa falla que supuña a ausencia do galego nos estudos históricos sobre a lingua portuguesa. E é importante (é fundamental) que investigadores e institucións académicas galegas colaboren nesa tarefa, e reivindicar o lugar que lle corresponde ao galego na historia do portugués, sen esencialismos nin narrativas míticas das orixes. Sen utilizar a historia como álibi ou xustificativa para reivindicar calquera tipo de preeminencia, idea de paternidade ou mero privilexio por orde de antigüidade do galego, sen caermos na tentación de inventar unha delirante (e, recoñezámolo, a esta altura do xogo, francamente risíbel) «galegofonía». Nese sentido, falar dun «galego do Brasil», por moito que nos compraza, serve para construír enunciados que só nos satisfán a nós mesmos, que dificilmente conseguen provocar aproximación nin empatía e que, no actual estado das cousas, só poden suscitar incompreensión ou desconfianza. A pesquisa continuada, de carácter tamén histórico, sobre o lugar das falas galegas na relación coas portuguesas e brasileiras debería servir, desde o meu punto de vista, para construír unha nova visión do que coñecemos como «lusofonía».

Como explica Faraco (2011), nun texto presentado como conferencia de peche do I Congreso Internacional de Lingüística Histórica de Salvador, no estado da Baía, a noción de lusofonía está case ausente nos discursos sobre a lingua no Brasil. Esa noción está relacionada co proxecto colonizador portugués, mais non tivo a oportunidade de desenvolverse do mesmo modo en que o fixo a francofonía, a anglofonía ou, nos últimos tempos e dun modo tamén particular, a hispanofonía⁵, por causa da falta de poder económico e articulación política internacional de Portugal:

A primeira observação que deve ser feita é que o tema da lusofonia parece ser fundamentalmente de interesse português. Raramente é mencionado e discutido no Brasil.

⁵ Ese concepto, de feito, ten pouca tradición entre os estudos hispánicos, pois está «cuberto» por unha outra noción máis ampla, a de «hispanismo», dotada de connotacións non apenas lingüísticas senón tamén culturais en sentido amplo, e mesmo raciais. Usamos aquí o termo «hispanofonía» no sentido que lle dá Del Valle (2007: 37-38), como «una ideología lingüística [...], un sistema de ideas, o mejor, de ideogramas, en torno al español históricamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central».

Nesse sentido, tem razón a profesora (de orixe sãotomense) Inocência Mata (2004: 225) quando diz: *De cunho e causa portuguesas, os africanos oscilam entre a súa aceptación e a súa recusa, enquanto entre os brasileiros o termo [lusofonia] non ten historia.*

Nas poucas ocasións en que o termo é usado, adoita vir acompañado de emotivas exaltacións líricas, e forma parte dun discurso idealizador da realidade, como, por outra parte, é habitual nestes casos. Sobre ese aspecto Faraco (2011) puntualiza o seguinte:

Nesse discurso de exaltação e celebración, non há, evidentemente, espazo para unha lectura crítica da exploración colonial. Ou do papel central que os luso-brasileiros exerceram no tráfico internacional de escravos africanos durante 300 anos; non há espazo para discutir o estado de imensa miséria social, económica e cultural en que foran deixados, no momento da independencia, os territorios africanos e asiáticos que estiveram sob o dominio portugués; non há espazo para deixar visíveis a ideoloxía e as prácticas racistas do colonialismo portugués na África; non há tamén espazo para comprender a heterogeneidade dos diferentes países, salvo se ela poder ser reducida ao exótico e devidamente folclorizada (a culinaria, por exemplo); e, mais aínda, non há espazo para se reconecer e discutir o feito de que a lingua portuguesa funciona socialmente tamén como forte factor de discriminación e exclusão nas sociedades en que é falada.

O galego pode cumprir un papel importante na «lusofonia», na medida en que contribúa a construír unha nova concepción dese termo, máis democrática, decididamente policéntrica e horizontal. Como concluía Faraco nunha conferencia en Vigo en 2010, contamos para iso coa simpatía irrestrita dos nosos «primos distantes» brasileiros, que na actualidade orientan e lideran, debido ao seu poder económico e influencia internacional, a xeopolítica global do portugués.

A colaboración entre investigadores e institucións académicas galegas, portuguesas e brasileiras pode contribuír, nese sentido, á construción de novos coñecementos sobre variación lingüística no ámbito histórico do galego-portugués, na espera de que eses coñecementos cheguen á escola, o que hoxe é tamén preocupación prioritaria de moitos lingüistas brasileiros. A intervención no ensino é unha forma de influír e mesmo de transformar os imaxinarios. É sen dúbida un camiño longo e difícil, sobre todo cando o investimento público en educa-

ción aínda está lonxe do desexábel, como acontece no Brasil, mais que vale a pena percorrer. A mellor lingüística brasileira está comprometida nese camiño, e a galega podería acompañala, lado a lado, sendo *parceira*, e contribuír coa súa visión histórica e o coñecemento acumulado sobre diversidade lingüística. E nese sentido é importante subliñar que a *parceria*, outro termo brasileiro do cal xa se apropiou para sempre o meu galego, implica reciprocidade.

Por outro lado, o que podemos chamar «caso galego» tamén comeza a ser visto con interese no Brasil por causa da nosa experiencia glotopolítica en xestión da diversidade lingüística, un ámbito de actuación en que ben se podería incrementar a colaboración mutua. Estamos en vías de observar, segundo Gilvan Müller de Oliveira (2007: 90-91), un cambio político-lingüístico nos estudos da linguaxe, cos lingüistas a esforzarse na construción «da sociedade dos dereitos lingüísticos, do plurilingüismo, do respeito à diversidade, da gestão democrática dos coñecementos gerados historicamente em todas as línguas do mundo».

Se a lexislación lingüística, sobre todo no que se refire á cuestión das minorías que non falan portugués, aínda está moi pouco desenvolvida no Brasil, o interese por ese aspecto da realidade é cada vez maior. E o ollar dos investigadores e técnicos lingüísticos vóltase para as sociedades que xa teñen unha ampla experiencia nese sentido, de modo que xorde espazo aí para o traballo conxunto.

Non temos o xeito de non recoñecer que Europa é un modelo de integración, de xestión da diversidade e de defensa de dereitos humanos (e tamén lingüísticos) para o resto do mundo (a pesar das sombras, os esquecementos e as contradicións que tamén a constitúen). No entanto, temos cousas importantes que aprender, en termos lingüísticos e culturais, coa experiencia de integración iniciada polo Mercosul. A integración lingüística entre os ámbitos do castelán e o portugués estase a realizar partindo de bases moi distintas, e está a ofrecer xa resultados moi diferentes, ás que podemos observar na realidade europea —onde mesmo falar de integración é claramente esaxerado. Debido ao poder económico do Brasil, o interese en aprender portugués comeza a ser cada vez maior en todo o cono sur americano. Ademais, a política de relacións lingüístico-culturais entre os países do Mercosul baséase no principio da reciprocidade. Un certo imaxinario sobre o portugués (como lingua menor?), que está presente nos discursos de autoridades e axentes políticos españois da difusión internacional da lingua, parece impedir a comprensión desta realidade (Valle / Villa 2005).

Unha experiencia educativa de fronteira entre o Brasil e Arxentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela paréceme exemplar nese sentido: trátase do Proxecto de Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira. No marco desa iniciativa, escolas de ambos os lados da fronteira comparten un mesmo proxecto pedagóxico e intercambian os seus profesores, que durante a metade da semana imparten as súas aulas do outro lado, na súa propia lingua, e colocan os estudantes (e eles mesmos) nunha situación de inmersión lingüística. Nunca un modelo parecido de integración chegou a ser considerado no noso contexto, nin sequera na dúbida fronteira lingüística entre Galiza e Portugal.

O PORTUGUÉS PARA NÓS E UNHA POLÍTICA LINGÜÍSTICA GALEGA PARA A «LUSOFONÍA»

Abordar o que o portugués representa para nós lévanos inevitabelmente a falar do conflito normativo na Galiza. O problema da norma converteuse, se é que non o foi sempre, nunha cuestión ontolóxica, que remite ao problema do «ser» da lingua. Por iso suscita con frecuencia irrefreábeis respostas emocionais e actitudes de fondo relixioso. Tamén é unha cuestión de poder. Non quero fuxir do debate, mais tampouco quero facer do meu discurso motivo para anatemas nin consagracións (o cal non impide que veña a recibir uns e outras). Non me interesa a metafísica da lingua, moito menos o dogma relixioso. Limitareime a moverme no avespeiro das estratexias político-lingüísticas.

Nese sentido, non comparto nin a percepción do portugués como ameaza, nin a esperanza case milenarista nun portugués salvador. Ver a lingua do outro lado da fronteira como un perigo para o proceso de elaboración do galego supón unha especie de encastelamento, o que no noso caso, como dicía, pode ter consecuencias nefastas. Desde o meu punto de vista, esa visión imposibilita a única oportunidade que o galego ten de sacar a cabeza do lado de fóra do curto espazo en que está confinado, na esfera do español, para conseguir respirar. Alén diso, o portugués sempre foi unha referencia, de forma máis ou menos constante e en graos diversos, no proceso de «planificación de corpus» do galego.

Os discursos sobre o galego-en-si sitúanse na órbita da «ideoloxía da autenticidade» (Woolard 2008), que pretende crear autoridade lingüística a través do

investimento na asociación entre unha comunidade concreta, local, e a lingua que expresa o seu espírito. Esa «ferramenta ideolóxica», como di Woolard, xorde na visión romántica das nocións de pobo, lingua e nación. Os discursos sobre o galego-fóra-de-si, contrariamente, ven no portugués (ou nunha determinada idea de portugués) o desenvolvemento moderno do galego, e enxergan aí a única saída para a nosa situación sociolingüística.

Os argumentos utilizados nesa perspectiva son de orde utilitarista ou pragmática, encaixan frecuentemente no discurso do liberalismo lingüístico e participan da construción daquilo que Woolard (2008) chama «ideoloxía do anonimato». Para esa «ferramenta ideolóxica» a autoridade reside no feito de que a lingua non pertence a ninguén, é de todas as partes e de ningún lugar, e asenta sobre a construción (nunca «anónima») dunha variedade estándar que condensaría de forma neutral, natural e obxectiva as características esenciais da lingua. Os defensores desta opción toman frecuentemente a «hispanofonía» como modelo, e ignoran as enormes diferenzas históricas que existen entre este ámbito lingüístico e a «lusofonía», por exemplo, no referente ao papel das Academias (que no ámbito lusófono nunca son «Academias da lingua»). O feito de que eses discursos se fundamenten no máis radical antiespañolismo talvez mostre de forma paradoxal como funcionan os sutís mecanismos da dominación cultural.

A peculiar constitución do galego e as súas circunstancias históricas colócanos nunha situación complexa, mais que pode permitírnos pensar para alén das dicotomías. Convértese en fundamental por iso encontrar a tanxente que esnaquiza o misterio, a quinta folla do trevo, como dicía Cortázar, quen tamén exclamaba: «Entre o si e o non, que infinita rosa dos ventos!».

En termos de estratexia política e cultural, e partindo da situación en que nos encontramos, o portugués representa unha oportunidade para abrírmonos a outros mercados, para participarmos en redes de comunicación que están fóra da órbita do español, onde xa estamos de feito inseridos. Para iso é necesario que o portugués teña (un) lugar na Galiza. Primeiramente, no universo educativo. Certamente, pode resultar extemporáneo e, no momento actual, talvez ilusorio, pretender falar do lugar do portugués no noso sistema educativo cando nin o do galego está garantido. Mais é moi significativo que a Galiza estea por detrás de Estremadura no proceso de implantación dos estudos de portugués no ensino básico e secundario.

Segundo a visión histórica da lingua de que falaba anteriormente, e pensando nunha adecuada educación lingüística, a diversidade do portugués europeo, brasileiro e africano debería ter algún lugar nas propias aulas de galego. Calquera proceso de integración cultural é unha vía de dous sentidos, e non é razoábel defender o lugar do galego nos estudos lingüísticos portugueses e brasileiros sen contemplar o espazo que esas falas poden ocupar na nosa propia historia e no noso ensino. Con frecuencia, políticos de todas as cores fan referencia ás oportunidades lingüísticas que se nos presentan aos galegos por termos aí, a apenas un paso, o mundo que se expresa en portugués. Mais ninguén parece disposto a dar ese paso⁶. Aquela campaña lanzada pola Fundación Vía Galego e o Concello de Santiago, «Aprende em 25 segundos a ler em português», indica un camiño que hai que percorrer.

Podemos considerar non apenas unha proba da debilidade das políticas lingüísticas para o galego, implementadas polos sucesivos gobernos autonómicos, senón unha mostra do fracaso do noso sistema educativo, que aínda hoxe moitos galegos non sexan capaces de interpretar correctamente a grafía «ç» e lean Valen[c]a en vez de Valen[s]a, cando cruzan o río Miño, ou que na *ementa* ou *cardápio* dun restaurante portugués ou brasileiro moitos aínda non recoñezan unha outra versión do seu propio «queixo» e lean quei[x]o onde ven escrito «queijo». A través do galego aprendemos a vivir na diversidade, e esa diversidade esténdese por catro continentes. Velaí máis un argumento para a nosa lingua, utilizado abondo polo galeguismo político e cultural durante todo o século XX. Concibir Galiza como un espazo aberto e plural pasa por facer dela unha auténtica fronteira, tal como a entende Eliana Rosa Sturza (2009: 21):

[...] não sendo mais um lugar de limite preciso, de defesa dos estados nacionais, mas como um espaço alargado, uma nova territorialidade. Neste espaço, circulam línguas, as

⁶ Citarei só, a modo de exemplo, dúas declaracións de políticos do PP. O ex-presidente Albor en entrevista do 26 de maio de 2010 ao *Xornal de Galicia* dicía o seguinte: «O galego é a nosa lingua natural, aínda que non no meu caso porque eu fun castelanfalante en Santiago e empecei a falar galego despois, por responsabilidade. Ademais de por ser noso, o galego é importante porque é unha maneira de aprender portugués facilmente e esta lingua fálana máis de 200 millóns de persoas». O actual presidente galego, Alberto Núñez Feijóo, lembraba no Centro Galego de Londres, en outubro de 2009, que cincocentos millóns de persoas falan inglés, catrocentos castelán e douscentos portugués, para defender as vantaxes dun modelo supostamente trilingüe no ensino, en inglés, castelán e galego.

persoas bilinguajam ou plurilinguajam, porque pensam o mundo a partir desse local, na súa complexidade ambiental, sem estar necesariamente fora da relación com o exterior [...].

Por outro lado, nun espazo lingüístico policéntrico, a comunicación entre os falantes das diversas variedades garántese co contacto frecuente, coa circulación dos produtos culturais en todas as direccións, que fai que os trazos que marcan o falar dos outros sexan recoñecíbeis, identificábeis na súa diferenza. E que converten o diálogo posíbel, pois permítennos ensaiar as necesarias tentativas de aproximación e recoñecer xa os posíbeis lugares desde os cales pode aparecer ruído na comunicación.

Esas descubertas adoitamos facelas os galegos de forma espontánea, e sen estarmos preparados en moitos casos para elas, cando un futbolista brasileiro é fichado por un equipo local e dá unha entrevista na televisión, cando viaxamos para facer turismo nun país de lingua portuguesa ou cando emigramos ao Brasil. Infelizmente, aínda estamos en situación de vernos obrigados a reivindicar o noso dereito colectivo ao galego, mais mesmo así non me parece absurdo esixir tamén o dereito ao portugués, a nosa lingua que non é nosa.

Con esa bagaxe estaremos máis preparados para facer circular os nosos produtos culturais no ámbito lusófono, sen renunciarmos por iso a soar como soamos. É en certa medida sorprendente que ningún goberno galego sentise a necesidade de formular nunca unha política lingüística específica para a «lusofonía». Que non exista un programa detallado de convenios de colaboración coas institucións políticas e culturais da lingua portuguesa, ou que non funcionen xa programas especificamente galegos de intercambio de profesores e estudantes universitarios ou proxectos interescolares como o que relatei anteriormente entre o Brasil e os países hispanofalantes limítrofes.

En relación co Brasil, os lectorados de galego da Xunta fan un labor académico de difusión moi notábel, malia que a súa actividade dependa en boa medida (ou case exclusivamente), como no resto do mundo, do compromiso individual das persoas que os dirixen. Así, por exemplo, nos casos que mellor coñezo, o Núcleo de Estudos Galegos da Universidade Federal Fluminense e o Programa de Estudos Galegos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, as actividades de difusión da cultura galega son variadas: aulas de lingua e literatura nos

cursos de Letras, cursos de extensión sobre lingua e cultura, ciclos de cinema, conferencias e xornadas sobre literatura, e publicacións de revistas e libros de estudos galegos, sobre lingua, literatura medieval ou emigración.

É importante crear as condicións para que eses núcleos, centros e cátedras, sediados en universidades brasileiras, participen máis activamente no ámbito académico, e interveñan desde unha perspectiva galega nos debates que interesan e mobilizan aos investigadores daquel país, coa proposición de cuestións que encontren eco nos medios intelectuais e xornalísticos. Referíame antes ás contribucións que desde o galego se poden facer á historia do portugués ou ás políticas lingüísticas no Brasil, mais outras cuestións sociohistóricas máis amplas, relacionadas coa herdanza medieval na cultura brasileira ou coa emigración durante o século XX, por citar apenas dous exemplos, encontrarían inmediatamente interlocutores no ámbito académico e espertarían interese pola nosa cultura e historia alén dos muros universitarios.

Sería moi desexábel que se pensasen estruturas organizativas diferenciadas para a colaboración cultural con Portugal e o Brasil, que, ultrapasando o propio ámbito dos lectorados, abordasen a inserción da cultura galega nese espazo comunicativo para alén da venda dunha «marca-logo» ou da propaganda arredor dun produto turístico como o Camiño de Santiago. Isto é, que en vez de seguir os roteiros marcados polos institutos de difusión cultural dos Estados nacionais, actuasen sen colocar como prioridade o lucro inmediato no mercado dos bens culturais e estivesen máis abertas á creatividade e á innovación en todos os campos⁷.

De feito, a pesar da ausencia de iniciativa institucional, non faltan proxectos individuais e de asociacións culturais para fortalecer os lazos lingüísticos coa lusofonía. Algúns dos nosos creadores e artistas xa percorren eses camiños, no ámbito da música, por exemplo, Uxía Senlle ou máis recentemente Carlos Núñez, e procuran para o galego un lugar nos fluxos internacionais do sistema

⁷ Como expón Margarita Ledo Andión (2009: 72): «Ao non poder ficar só no valor de cambio para os bens culturais que lle outorgan sentido ao discurso simbólico-político e cidadán, ao discurso colectivo, as nacións sen estado, ao igual que outros espazos comunitarios menos regrados ca nación-estado convencional (penso, entre outras nas comunidades indíxenas), ben puidera ser un lugar onde a gobernanza poderá ter lugar e onde, sen entrar en contradición coa creatividade, a innovación / experimentación e mesmo a propiedade intelectual non tanto como copyright se non, dende a tradición europea, como dereito autorral, é dicir, moral, os bens das industrias culturais non se avalen só polo seu impacto económico nin se defina a súa viabilidade só en termos de rápido retorno monetario».

galego-portugués. Como o personaxe do conto «A Terceira Margem do Rio», das *Primeiras Estórias* de Guimarães Rosa, podemos facer acontecer o novo, o inusitado, cando por riba das clasificacións dicotómicas, dos límites ou das definicións que tentan simplificarnos, decidimos habitar a terceira marxe do río, na correnteza constante do mundo que se expresa en portugués:

Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do río, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARACIL, LL. V.: «Sobre la situación minoritaria», en *Dir la realitat*, Barcelona, Edicions Països Catalans, 1983, pp. 171-206.
- BAGNO, M.: *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*, São Paulo, Parábola, 2009.
- «O que é uma língua? Imaginário, Ciência & Hipóstase», en X. C. LAGARES e M. BAGNO (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, São Paulo, Parábola, 2011, pp. 355-387.
- BAXTER, A. N. e D. LUCCHESI: «A relevância dos processos de pidginização e crioulização na formação da língua portuguesa no Brasil», *Estudos Linguísticos e Literários*, (número especial) (1997), pp. 65-83.
- BENVENISTE, É.: *Problemas de lingüística geral I*, Campinas, Pontes, 1998.
- CALVET, L.-J.: *Por unha ecoloxía das linguas do mundo*, Santiago de Compostela, Laiovento, 2004.
- CÂMARA JR., J.: *História e estrutura da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Padrão, 1985.
- CASTILHO, A.: «O Português do Brasil», en R. ILARI, *Lingüística Românica*, São Paulo, Ática, 2006, pp. 237-285.
- *Nova Gramática do Português Brasileiro*, São Paulo, Contexto, 2010.
- FARACO, C. A.: *Norma culta brasileira; desatando alguns nós*, São Paulo, Parábola, 2008.
- «Lusofonia: utopia ou quimera. Língua, história e política». Conferência de encerramento do I Congresso Internacional de Linguística Histórica. Salvador (BA).
- LAGARES, X. C.: «Galego-português e o mito das origens», en C. VILLARINO PARDO, E. TORRES FEIJÓ e J. L. RODRÍGUEZ (orgs.), *Da Galiza a Timor. A lusofonia em foco. Volume I*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2008, pp. 763-772.
- LEDO ANDIÓN, M.: «O(s) sentido(s) da relación Galiza-países lusófonos», *Grial. Revista Galega de Cultura*, 184, XLVII, 2009, pp. 69-75.
- MARIANI, B.: *Colonização Lingüística. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*, Campinas, Pontes, 2004.
- MARIÑO, R.: *Historia da lingua galega*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 1999.
- MATTOS e SILVA, R. V.: *O português arcaico. Fonologia, morfologia e sintaxe*, São Paulo, Contexto, 2006.
- MONTEAGUDO, H.: *Historia social da lingua galega*, Vigo, Galaxia, 1999.
- MORAES DE CASTILHO, C. M.: «Seria quatrocentista a base do português brasileiro?», en R. V. MATTOS e SILVA (org.), *Para a história do português brasileiro. Primeiros estudos. Vol. 1*, São Paulo, Humanitas / FAPESP, 1998/2001, pp. 57-90.
- NARO, A. J. e M. M. P. SCHERRE: *Origens do português brasileiro*, São Paulo, Parábola, 2007.
- OLIVEIRA, G. M. de: «As línguas brasileiras e os direitos linguísticos», en GILVAN MÜLLER DE OLIVEIRA (org.), *Declaração dos Direitos Linguísticos. Novas perspectivas em política linguística*, Campinas, Mercado das Letras, ALB, Florianópolis, IPOL, 2003, pp. 7-12.
- «A “virada político-lingüística” e a relevância social da lingüística e dos lingüists», en D. A. CORREA (org.), *A relevância social da lingüística. Linguagem, teoria e ensino*, São Paulo, Parábola, Ponta Grossa, UEPG, 2007, pp. 79-93.
- ORLANDI, E.: *Língua e Conhecimento Lingüístico. Para uma História das Idéias no Brasil*, São Paulo, Cortez, 2002.
- RODRIGUES, A. D. I.: *Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*, São Paulo, Edições Loyola, 2002.

- STURZA, E. R.: «Políticas Lingüísticas e Globalização. Fronteiras, Histórias Locais e Políticas Lingüísticas», en C. M. Maximino CARVALHO ALONSO (org.), *IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas*, Santa Maria, Sociedade Vicente Palloti, Universidade Federal de Santa Maria, Associação de Universidades Grupo Montevideú, 2009, pp. 19-22.
- VALLE, J. del: «La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico», en J. del VALLE (org.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main, Vervuert, 2007, pp. 31-56.
- e L. VILLA: «Lenguas, naciones y multinacionales. Las políticas de promoción del español en Brasil», *Revista da ABRALIN*, vol. 4, n.º 1 e 2, 2005, pp. 197-230.



CONSELLO
DA CULTURA
GALEGA

OUTRAS PUBLICACIÓNS

- *Análise da acción en política lingüística no ámbito municipal nos últimos anos*
- *O idioma galego na sociedade. A evolución sociolingüística 1992-2008*
- *A(s) lingua(s) a debate. Inquérito sobre opinións, actitudes e expectativas da sociedade galega*
- *Sociedades plurilingües: da identidade á diversidade*
- *Lingua, sociedade e medios de comunicación en Galicia*
- *A lingua galega, historia e actualidade (4 vols. Coedición co ILG)*
- *O proceso de normalización do idioma galego. Vol. I. Análise e perspectivas; Vol. II. Educación; Vol. III. Elaboración e difusión da lingua*

ISBN: 978-84-92923-42-7



9 788492 923427

O presente volume recolle os relatorios presentados no 'Seminario sobre lingua, sociedade e política en Galicia' organizado conxuntamente pola Sección de Lingua, Literatura e Comunicación e a Sección de Pensamento e Sociedade do Consello da Cultura Galega, que se desenvolveu entre decembro de 2009 e xuño de 2010. Na xustificación da iniciativa que acompañou o programa impreso, sinalábase: «A amplitude e intensidade que están adquirindo os debates sobre a lingua no noso país, e moi particularmente a súa relevancia política, levounos a considerar a necesidade dun foro de reflexión sobre a situación sociolingüística de Galicia, a súa evolución recente e as fórmulas desexables para o futuro, tendo en conta o marco estatal español e o ámbito luso-brasileiro». O resultado é un diálogo interdisciplinar, no que participan especialistas do ámbito da politoloxía, o dereito, a economía, a socioloxía, a educación, a comunicación e a xestión cultural —ademais da sociolingüística—, e interpelando profesionais de distintas áreas relacionadas co idioma, desde a docencia e a investigación ata as industrias da cultura, pasando polo xornalismo e a planificación e a dinamización lingüísticas.



CONSELLO
DA CULTURA
GALEGA