

OS PROGRAMAS DE INMERSIÓN E A NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO GALEGO ¹

NEVES ARZA ARZA

DANIEL VEIGA MARTÍNEZ

División de Estudios sobre bilingüismo

Instituto de Ciencias da Educación

1. Introducción

Nun proceso de normalización lingüística o sistema educativo constitúe un dos ámbitos de actuación de grande transcendencia, aínda que por si só teña poucas potencialidades normalizadoras. A súa importancia obedece a que é un dos ámbitos para os que se ten que recuperar o uso da lingua galega, á vez que é o marco instructivo para a adquisición de destrezas lingüísticas, de actitudes e de hábitos de uso que impulsen a recuperación social da lingua galega.

Agora ben, a normalización lingüística no ensino en Galicia é unha problemática que necesita solucións eminentemente educativas, non se pode esquecer que á hora de formula-las solucións hai que ter en conta cales son as estratexias que, axeitadas á propia realidade sociolingüística galega, impulsen a competencia plena na lingua galega, á vez que as actitudes e os usos galeguizadores, aspectos estes dous últimos que diferencian un proceso de normalización dun de bilingüización (Rubal, 1988).

Neste orde de cousas, a Lei 3/1983 de 15 de xuño de Normalización Lingüística no título III establece o obxectivo que con respecto á lingua galega lle corresponde acadar ó sistema escolar: "ó remate dos ciclos nos que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñecerán este nos seus niveis oral e escrito en igualdade co castelán".

¹ Comunicación presentada no I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e a Literatura. A Coruña, 19-21 Decembro 1989.

Como ten destacado Rubal (1985) este obxectivo aparece formulado con carácter parcial, reduccionista e mesmo contradictorio co alcance que ten que ter a normalización. Concretamente na súa formulación obsérvase a relativización da competencia en galego con respecto á acadada en castelán, a redución dos obxectivos á dimensión do coñecemento da lingua e o esquecemento das dimensións actitudinal e de uso, motores fundamentais do proceso de recuperación e mantemento dunha lingua.

Nas páxinas que seguen imos centrarnos na descrición da características dos programas de inmersión total e inicial, na caracterización sociolingüística da poboación escolar á que irían dirixidas e, por último, nas razóns que xustificarían a súa aplicabilidade ó contexto socioeducativo galego como unha das solucións que hai que ter en conta á hora de propoñermos avanzar no proceso de normalización do ensino.

2. Caracterización dos programas de inmersión total e inicial

Neste punto damos conta das características básicas dos programas de inmersión total e inicial aplicables ó alumnado castelán falante de Preescolar e Ciclo Inicial. Sen dúbida, é unha alternativa ó actual tratamento lingüístico que para este alumnado se prescribe dende a regulamentación legal. Tanto polas vantaxes que os caracterizan coma polas condicións nas que se implantan convértense nun modelo idóneo para a consecución das metas que entendemos corresponden ó sistema escolar no proceso de galeguización.

Hai que dicir que, por outra parte, a consideración da conveniencia de adoptar estes programas para o contexto escolar galego non é novidade. Rubal (1986) propón os ditos programas no seu modelo de ensino bilingüe para Galicia; o I.C.E. da Universidade de Santiago organizou en setembro de 1988 unhas Xornadas que se centraban en dita temática; máis recentemente aparecen recollidos no modelo de normalización lingüística para o ensino, suscrito por diversas institucións e organizacións políticas en xuño de 1989.

Os programas lingüísticos que nos ocupan cabe caracterizalos -entre outros- dende dous puntos de vista complementarios. En primeiro lugar a través da consideración dos elementos característicos do seu deseño e, en segundo lugar, a través dos resultados constatados nas avaliacións lonxitudinais que dos mesmos se teñen levado a cabo.

Atendendo ós elementos que conforman o seu deseño e os condicionantes sociais e sociolingüísticos que explican, en parte, o seu éxito, salientamos:

1.- A lingua materna do alumnado é substituída na función vehicular do ensino e na interacción profesor-alumnos pola lingua que se pretenda que adquiran. O/a profesor/a usa como lingua exclusiva de ensino e relación a lingua da escola, quedando, en todo caso, garantizadas a comprensión e a interacción, a través da contextualización da comunicación, das estratexias empregadas e polo feito de que ó escolar se lle deixase expresarse na súa lingua materna. Diferéncianse dos programas de inmersión parciais en que nestes se utilizan as dúas linguas.

2.- A súa aplicación iníciase no comezo da escolaridade (preescolar) e abranguerían ata o remate do Ciclo Inicial. De aí precisamente a súa denominación de inicial fronte ós que se implantan en niveis superiores e que se coñecen co nome de tardíos.

3.- O alumnado ó que van dirixidos ten como lingua primeira a lingua maioritaria e prestixiada socialmente. Lambert fala neste caso en canto ós resultados de **ilingüismo aditivo**, Swaim e Cummins falan de **submersión** para referirse ós programas dirixidos ó alumnado de lingua minoritaria que é escolarizado na lingua maioritaria e prestixiada socialmente, constatándose para este caso resultados ben diferentes ós dos programas de inmersión.

4.- Teñen carácter voluntario. As actitudes dos pais con respecto a esta modalidade de ensino son un dos aspectos extraescolares que condicionan os seus logros. De aí, precisamente a súa opcionalidade que implica de entrada que os proxenitores estean motivados e teñan actitudes positivas a que os seus fillos adquiran a lingua que ten unha posición social máis desfavorecida. Pola contra, non serían de aplicación no caso de pais con actitudes negativas xa que poderían influir negativamente na motivación necesaria para a adquisición desa lingua.

Polo que fai ós resultados é de destacar:

1.- O alumnado escolarizado en inmersión acadaba na lingua de ensino altos niveis de competencia en tódalas destrezas lingüísticas. Segundo Krashen (1984), os logros explicaríanse porque unha lingua se aprende cando se emprega dun xeito natural como vehículo de comunicación. Neste senso o contexto escolar é, fundamentalmente, un contexto comunicativo no que a lingua a aprender é empregada nunha

variedade ampla de funcións comunicativas; toda actividade escolar significa un exercitarse nas distintas habelencias lingüísticas, toda actividade é un exercicio de lingua.

2.- Acadan un normal desenvolvemento na lingua materna, garantido pola forte presenza ambiental, e polo seu cultivo no medio familiar. Por outra parte, as destrezas lingüísticas adquiridas nunha L2 teñen repercusións positivas e transferibles á L1, nesta liña aquelas destrezas máis académicas (lectura e escritura), desenvolvidas na lingua da escola son transferidas sen esforzo á lingua materna (Cummins, 1983).

3.- O seu rendemento escolar non se ve prexudicado. Os resultados académicos acadados son iguais ou superiores ós dos compañeiros que son escolarizados na lingua de instalación familiar.

4.- A medida que progresa o coñecemento na lingua da escola as súas actitudes cara a esta fanse máis favorables.

3. Algunhas consideracións sociolingüísticas e de tratamento lingüístico-escolar do alumnado virtualmente receptor da inmersión total e inicial²

O proceso de desgaleguización nas xeracións máis novas constatado por varios estudos, amósase con máis intensidade no alumnado dos primeiros niveis de ensino escolarizados nos centros das vilas e das cidades. Constátase para os primeiros, que os 2/3 do alumnado de 2º de preescolar teñen o castelán como lingua inicial; para os segundos esta taxa abranguería ó 96% do alumnado. Unicamente nos centros de emprazamento rural as taxas de galego-falantes iniciais son amplamente maioritarias (90%), apreciándose tamén neste medio a perda de alumnado que ten o galego como primeira lingua, indicador da xeneralización a tódolos ámbitos xeográficos do proceso de desgaleguización.

Outro indicador que confirme o que estamos a dicir é o relativo á capacidade de fala-lo galego. Un 30% do alumnado de vilas e cidades, considerados globalmente, sabería falar galego fronte ó 70% que

² Os datos que aquí aparecen están extraídos do libro *O galego no ensino público non universitario* que se cita na bibliografía. Datos correspondentes ó Informe sobre *A situación lingüística do ensino. (Preescolar e EXB)* entregado pola División de Estudos sobre Bilingüismo á Dirección Xeral de Política Lingüística modificaron algo as porcentaxes, pero en todo caso, non de forma importante.

non tería esta capacidade; o 43,5% faríao con algunha dificultade e con moita dificultade o 26,5%. No alumnado das cidades os que se incluírían nas dúas últimas categorías aumentarían notablemente, aumentando lixeiramente entre os das vilas os que si saberían fala-lo galego.

Por outra parte unha das dimensións da competencia lingüística que favorecería a implantación dos programas de inmersión é a comprensión da lingua galega que presenta o alumnado. Un 9,5% non o entendería nada, o 25% faríao con dificultade e un 65% tería unha boa comprensión da lingua galega.

Os escolares así caracterizados son ensinados na lingua maioritaria do grupo clase, e dicir, en castelán (art. 1.2 do Decreto 135/1983 do 8 de setembro de 1983). O criterio aplicado é o que tradicionalmente se veu considerando como máis efectivo para a recepción do ensino, sen embargo neste caso establécese en base á lingua materna maioritaria do grupo-clase. Hai que destacar que a utilización deste criterio desatende o dereito individual do alumnado galego-falante a ser ensinado en galego nos primeiros niveis, feito paradóxico dentro dun proceso que tenta ser de galeguización, xa que leva irremisiblemente á desgaleguización dunha parte importante dos galego-falantes iniciais xa dende a súa chegada á escola.

Por outra parte o contexto lingüístico extraescolar amósase nas interaccións profesores-alumnos, e alumnos-profesores fortemente castelanizado e castelanizante. O efecto "de apisonadora" da lingua maioritaria é claro nos nenos galego-falantes destes medios.

A panorámica descrita recobra especial gravidade nunha comunidade que presenta nas xeracións máis vellas altas taxas de coñecemento e mesmo de uso da lingua galega -o último restrinxido ás normas implícitas de uso axeitadas ou non segundo os distintos ámbitos e interlocutores- e que se inscribe, alomenos teoricamente e legalmente, nun proceso de galeguización, e no que a escola está a xogar un papel contrario ó esperable dun proceso de normalización do ensino.

4. Razóns da súa aplicación ó contexto escolar galego

A validez e as razóns que xustificarían a implantación da opción lingüística da escolarización que vimos de analizar quedan dabondo postas de manifesto ó termos en conta, en primeiro lugar, as características sociolingüísticas do alumando dos niveis e dos hábitats ós que serían aplicables e o papel que a escola neste momento está a xogar e,

en segundo lugar, as virtualidades que dita opción tería no proceso de recuperación social da lingua galega.

Concretamente, o desenvolvemento de niveis de competencia en galego superiores ós que se poderían acadar por outros medios, as repercusións positivas no eido actitudinal e a adquisición de hábitos de uso lingüístico favorables ó emprego da lingua minorizada, son aspectos ós que non se pode nin se debe renunciar, e máis sabendo que todos estes logros non estarían en principio asegurados coa introducción tardía do ensino en galego.

Quizais cómpre recordarmos que as implicacións persoais e afectivas dunha lingua adquirida na infancia son moito máis fortes que se a adquisición se retrasa ou ocorre en idades máis tardías.

Por último, a posta en marcha destes programas é evidente que implica un conxunto de decisións e actuacións a diversos niveis, pero, que en último termo depende de que a Administración tome conciencia da gravidade da problemática existente, dos obxectivos que se perseguen e da grande significación social e pedagóxica dos programas de inmersión total e inicial. Por outra banda esixen o seu artellamento nun modelo lingüístico para o ensino de claras referencias normalizadoras.

5. Bibliografía

- Cummins, J.(1983): "Language proficiency, biliteracy and french immersion". *Canadian journal of education*. 8,2.
- Krashen, S.D. (1984): "Inmersion: why it works and what it has taught us". *Language and society*. 12. 61-64.
- Lambert, W. (1984): "And overview of issues in immersion education". Varios: *Studies on immersion education*. California State Departament of Education. 8-29.
- Rubal, X. (1987): "Situación actual y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia". Siguan, M. (coord.): *Lenguas y educación en Europa*. PPU.ICE. Universidade de Barcelona. 39-64.
- Rubal, X. e Rodríguez, M. (1987): *O galego no ensino público non universitario*. Consello da Cultura Galega. Santiago.
- Rubal, X. , Arza, N. e Veiga, D. (1988): "Coordenadas da normalización lingüística no primeiro ensino". Comunicación presentada nas *Xornadas Pedagóxicas de Normalización Lingüística*. ICE. Santiago.

Safty, A. (1989): "Some reflectiosn on a decade in the french immersion classrooms". *The Canadian modern language review*. Vol. 45.3.