

Ines M^a Garcia-Azkoaga

Universidad del País Vasco, España

Manel Pérez-Caurel

Universidad del País Vasco, España

LA COMUNIDAD DE HABLA BARIBÁ: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL MULTILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE

Resumen. Este artículo nos proporciona una visión general sobre la situación de la lengua Baribá en la República de Benín (África occidental) y reflexiona sobre la apremiante necesidad de hacer efectivas las aspiraciones de poner en marcha una política lingüística que impulse con seriedad y rigor una educación plurilingüe de calidad que ayude a preservar las lenguas originarias. A través de la visita a escuelas de los Departamentos de Bourgou y Alibori, y de las autobiografías lingüísticas de personas significativas de la comunidad de habla Baribá de esos departamentos, ponemos de relieve cinco consideraciones que subrayan la importancia del multilingüismo y apuntan a la escuela plurilingüe como elemento esencial para la conservación del patrimonio inmaterial, para el desarrollo social y para hacer efectivos los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Palabras clave: multilingüismo; educación plurilingüe; patrimonio inmaterial; lengua y desarrollo sostenible; autobiografía lingüística; África.

Antecedentes

Esta reflexión surge a raíz de un viaje realizado a la República de Benín con el objetivo de conocer la realidad multilingüe de la comunidad baribá o *baatonum* y explorar las posibilidades de incorporar esa lengua originaria al sistema educativo de algunas escuelas de esa comunidad lingüística del país, para ofrecer así una educación plurilingüe que junto al francés tenga en cuenta las lenguas originarias.

Actualmente, se estima que existen unas 6.000 lenguas en el mundo (Martí et al., 2004), aunque no obstante, esa cifra varía en función de si se tienen en cuenta o no dialectos o variedades de lengua próximas o muy emparentadas. Solamente en África se pueden contabilizar alrededor de 2000 lenguas, de las cuales 200 se considera que están en peligro de extinción.

La lengua es la principal manifestación de la comunicación humana y la base de toda interacción verbal, pero es, además, un patrimonio cultural imprescindible en nuestras vidas. Con ella crecemos, aprendemos,

evolucionamos y cambiamos la sociedad. Es la forma a través de la cual el sujeto se relaciona con el mundo. Tiene una finalidad comunicativa, pero es, sobre todo, un hecho social, y como tal es portadora de una historia y una tradición. Las lenguas transmiten conocimientos de incalculable valor para toda la humanidad. Han evolucionado y han hecho evolucionar a las sociedades, y su uso es también fruto de su historia (Larringan & Idiazabal, 2005) y de su evolución.

El baribá no es más que una de las numerosas lenguas que constituyen el patrimonio lingüístico de Benín. Aunque en ese país se hablan más de 50 lenguas autóctonas, el francés es la lengua oficial. Entre las lenguas autóctonas están el fon, hablada por un 24% de la población, el yorouba con un 8% de hablantes, el baribá o baatonum con un 7,9%, el adja con un 6,2% y el goun con un 5,5% (Leclerc, 2017). Como hemos dicho, es un país multilingüe, pero, además, su multilingüismo no está constreñido por los límites geo-políticos, pues las lenguas permean esas fronteras.

En lo que concierne al baribá o *baatonum* la lengua se empezó a escribir a partir de 1975, fue la primera lengua autóctona utilizada para la alfabetización, especialmente en el contexto de la organización de los agricultores en grupos locales de cooperativas. El alfabeto oficial actual se estableció por decreto en 1975 y en este momento está vigente la 6^a revisión aprobada también por decreto en 2008 (*République du Bénin, Décret numéro 2008-576 en date du 20 octobre 2008, Portant approbation de la 6^e édition de l'alphabet des langues nationales béninoises*).

El interés por las lenguas autóctonas emergió a mediados de 1970, con la llegada del régimen militar revolucionario, especialmente con el socialismo marxista-leninista en 1975. Posteriormente, por diversas razones, ese interés se vio favorecido desde 1991 a través de la democracia y la descentralización política debido al aumento del poder de las autoridades locales (Le Meur, 1995), como se refleja en este artículo: "Art. 99: El municipio debe garantizar la promoción de las lenguas nacionales a fin de usarlas en forma escrita y oral." (Ley n°97-029 del 15 enero 1999 del régimen local de la República de Benín). También por el interés de los partidos políticos que por razones electorales, optaron por expresarse preferentemente en lenguas nacionales para ser entendidos por su público, sin que por ello el francés quedara excluido de su agenda política. Como señala Leclerc (2017), a pesar de ese interés manifiesto

por promocionar las lenguas nacionales del país prácticamente desde su independencia de Francia, los gestos han sido muy modestos y, a día de hoy, sigue siendo sólo papel mojado, manteniéndose el francés como única lengua oficial de todo el país reservada a los usos formales.

Las lenguas africanas han sido unas de las grandes olvidadas en los proyectos de cooperación hasta la fecha, aún teniendo conocimiento de su trascendencia en el fracaso escolar y su influencia para el desarrollo humano integral. Se ha hablado mucho de las iniciativas llevadas a cabo por las agencias de cooperación para el desarrollo de una educación bilingüe en países latinoamericanos, por ejemplo, pero a excepción de algunos estudios como los realizados por Benson (2000, 2010, 2013) poco sabemos de iniciativas de educación plurilingüe en África.

El baribá o baatonum

El pueblo baribá (*baatombú*) es el cuarto grupo étnico de Benín en número de miembros, habitando mayormente en los Departamentos nororientales de Borgou cuya capital es Parakou, y Alibori, cuya capital es Kandi, y también en la zona oriental del Departamento de Atacora (municipios de Kérou y Kouandé). El territorio histórico del *baatombu* es el llamado *Barutem* en el imaginario colectivo baribá. En Benín habita alrededor del 80% del total de sus miembros, el otro 20% en la República Federal de Nigeria y en las áreas limítrofes (en los Estados nigerianos de Kwara y Níger). Se trata de uno de los pueblos históricos africanos que contaban con identidad y organización política propia en la etapa precolonial (el Reino de Borgú -*Baru wuu*-, país de los baatonu), cuya capital histórica es Nikki. En la actualidad la actividad económica principal del pueblo baribá en Benín es la agricultura y su lengua, el *baatonum*, sobrevive sobre todo en los usos informales y coloquiales de la sociedad, como las demás lenguas nacionales. El *baatonum* tiene dos grandes dialectos, uno occidental y otro oriental. Es considerada una lengua muy homogénea y no presenta mayores problemas para su estandarización, aunque esa labor aún está por realizar.

El sistema escolar y las lenguas en Benín

En Benín hay escuelas públicas gratuitas, dependientes del estado y escuelas privadas gestionadas por distintas fundaciones y organizaciones. También existen escuelas privadas internacionales en las que se puede estudiar en lengua extranjera. La lengua de instrucción en las escuelas, tanto públicas como privadas, es el francés, aunque en algunos casos se utiliza la lengua local en las fases iniciales de la educación infantil. La educación primaria (entre los 6 y los 11 años) es obligatoria y tiene una duración normal de 6 cursos. Al finalizar esos cursos hay que superar una reválida mediante la cual se obtiene el Certificat d'Études Primaires (CEP) que da acceso a la educación secundaria. La educación secundaria general no es obligatoria. Tiene una duración normal de 7 cursos divididos en dos ciclos. Antes de pasar al segundo ciclo hay que superar una segunda reválida con la cual se obtiene el Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Una vez superado el bachillerato, se realiza una prueba de acceso a la universidad. No obstante, según algunos informes:

- Sólo el 14,3% de los niños entre 3 y 5 años acudían a la educación infantil en 2015 de manera regular. (UNICEF, 2017).
- El 47,6% de los niños entre 5 y 11 años realizan trabajo infantil (Rapport finale de l'enquete MICS 2014 au Bénin).
- El 39,6% de los niños entre 5 y 17 años que realizan trabajo infantil, lo hacen en condiciones de peligrosidad (en el Departamento de Alibori alcanza el 52,6%). (MICS, 2014)
- Índice de alfabetización adultos: 32,95% en 2012 (UIS, 2019).
- Índice de alfabetización población 15-24 años: 52,49% en 2012. (UIS, 2019).

Según los datos aportados por Adijbodou (2005), la tasa de escolarización en primaria es del 23,7%, en secundaria el 23,2% y en enseñanza superior el 1,3%; y la tasa de abandono en primaria más del 70%. Además, del 42% de adultos alfabetizados, con el tiempo, el 80% vuelve a convertirse en analfabeto por falta de medidas que den continuidad a los proyectos iniciados (Leclerc, 2017). Sabemos que desde el curso 2013/14 hay un programa experimental

en marcha para introducir 6 de las lenguas nacionales en la educación: adja, baatonum, ditamarí, dendi, fon y yoruba (ELAN, 2018).

Metodología

A través de las visitas realizadas a diferentes escuelas de educación infantil, primaria y secundaria en los departamentos de Borgou y Alibori y del análisis de autobiografías lingüísticas de algunos agentes de estamentos que se consideran claves en los procesos de revitalización lingüística (educación, medios de comunicación y administración), intentamos conocer mejor cómo se vive el hecho del multilingüismo en la comunidad baribá. Para situar nuestra reflexión, partimos primeramente de tres conceptos que nos parecen claves cuando hablamos de diversidad lingüística: ecología, desarrollo sostenible y educación.

Ecología lingüística

Desde el punto de vista de la ecología lingüística la diversidad de las lenguas, al igual que la de las especies que pueblan la tierra, debería ser preservada. Como señalan Martí et al. (2004), la diversidad lingüística y cultural favorece la biodiversidad. La pérdida de una lengua supone la pérdida de información sobre el pasado de una lengua y de su comunidad, así como la pérdida de información sobre los puntos de vista que una comunidad lingüística tiene sobre la realidad (Martí et al. 2005). Por ejemplo, el estudio realizado por Légère (2004) sobre los términos biológicos utilizados en la lengua vidunda, pone de relieve la existencia de un rico patrimonio lingüístico para denominar a las plantas silvestres así como para referirse a la forma de usarlos; la pérdida de ese patrimonio lingüístico conllevaría también la pérdida del patrimonio cultural y, por qué no, económico, pues en muchas situaciones el plurilingüismo puede constituir la base de un intercambio comercial. El patrimonio inmaterial puede ser incluso más importante que el material como señala Skutnabb-Kangas (2018).

En cuanto que es transmisora de saberes, sabemos que con la pérdida de diversidad lingüística se han perdido también importantes conocimientos sobre la gestión del territorio, así como de industria y técnicas de cultivo

respetuosas con el medio ambiente y adaptadas a su entorno (Nettle & Romaine, 2000). Precisamente en septiembre de 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas redactó la Agenda 2030 con 17 objetivos con el foco puesto en el desarrollo sostenible. Entre otras cuestiones, la agenda subraya la necesidad de luchar contra la pobreza, cuidar el medioambiente o reducir las desigualdades. También Skutnabb-Kangas (2018) subraya la importancia que tienen la diversidad lingüística y los derechos lingüísticos como factores esenciales para la consecución de un ecosistema más saludable y justo.

Sabemos que las lenguas son un factor transversal para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030, pues la lengua es una herramienta de comunicación, pero también es un motor de transformación de los saberes y del mundo. Sin una educación plurilingüe de calidad para todos será más difícil abordar esas cuestiones.

Pero una lengua comparte espacios con otras lenguas. Esa convivencia interlingüística que en algunas circunstancias se produce de forma natural y en equilibrio ecológico, ha sido desplazada frecuentemente por procesos de colonización que han sustituido el uso de las lenguas originarias o autóctonas por lenguas extranjeras (convertidas luego en nacionales) que, además, han pasado a ser las lenguas de prestigio de la educación, la administración y los medios de comunicación, entre otros. Benín es uno de esos casos. No obstante, esa diversidad lingüística es patente, aun cuando la lengua hegemónica y oficial sigue siendo el francés que, en general, es también, como hemos dicho, la única lengua vehicular de la escuela.

Desarrollo sostenible

La lengua no es solo una manifestación de la identidad cultural indígena o nacional o una afirmación de esa identidad; la lengua es transmisión de saberes, de conocimientos y formas de hacer ligadas a una comunidad. La escolarización y la alfabetización en lengua materna es una puerta abierta al desarrollo, al acceso de los adultos al mundo laboral, a la educación superior y al empleo.

En 2015 la Organización de Naciones Unidas (ONU) acordó la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030. Esa agenda establece 17 objetivos con el fin de "erradicar la pobreza, proteger el planeta

y asegurar la prosperidad para todos”*. Entre esos objetivos, además del fin de la pobreza y del hambre, figuran el de una educación de calidad, la salud y el bienestar, la lucha contra las desigualdades, el trabajo decente o el crecimiento económico, entre otros.

Ninguno de esos objetivos hace referencia explícita a la diversidad lingüística. Sin embargo, nos parece que ésa es una cuestión que no se puede dejar fuera de la agenda si realmente se pretenden conseguir las metas establecidas para cada objetivo.

Como hemos dicho más arriba, la lengua es la principal manifestación de la comunicación humana y está en la base de todos los intercambios comunicativos, sea cual sea el ámbito de uso y sea cual sea el tema que se aborde. Así pues, tiene una naturaleza transversal que atraviesa o afecta de una u otra forma a los 17 objetivos planteados. Mas aún, muchos de esos objetivos están enfocados a paliar los problemas de los países más desfavorecidos, pero es precisamente en ellos donde la diversidad lingüística es más amplia y donde las cuestiones lingüísticas y la educación en lenguas originarias merecen una atención especial si se quiere contribuir a un verdadero desarrollo sostenible, y donde, por lo tanto, más necesidad hay de trabajar en la difusión e implementación de esos objetivos.

Tal como se puso de manifiesto en el Simposio Language and the UN (2016), si no se utiliza la lengua primera (L1) de los alumnos en su instrucción, difícilmente se conseguirá que esos alumnos terminen su período de escolarización y se incorporen al mundo laboral; tampoco se conseguirá que las poblaciones más vulnerables tengan acceso a la formación en igualdad de condiciones, sin diferencias por razón de género, de discapacidad, etc., por lo que esas poblaciones seguirán en situación de riesgo económico, social y de salud. Pero no basta con tener acceso a la educación sino que es necesario que esa educación sea de calidad. Como se señalaba en ese simposio “las políticas de desarrollo insensibles a la lengua amenazan con socavar los esfuerzos educativos, ya que aumentar la asistencia a las escuelas, por ejemplo, no conducirá a mejores resultados educativos si los niños no aprenden realmente.” (Marinotti, 2016). Por otro lado, ignorar la diversidad lingüística y

* Fuente: Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (Septiembre de 2018).

su papel en la alfabetización es ignorar el papel que juega la lengua en el acceso a la información, y por lo tanto en el acceso a los sistemas de salud, y en el desarrollo de otras medidas destinadas al desarrollo sostenible de la propia comunidad o al cuidado del medio ambiente.

La naturaleza transversal de la lengua queda patente además, a la hora de difundir las informaciones relativas a los ODS. Como se reconoce en el simposio de 2017: “La lengua no sólo es un instrumento vital de comunicación, sino que también conlleva una dignidad y un valor intrínseco central para aumentar la resiliencia de las comunidades vulnerables. Por lo tanto, los esfuerzos de conocimiento lingüístico en la comunicación multilateral y la difusión de información son cruciales para la implementación y el éxito de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Es solo mediante la participación en un discurso colectivo multilingüe, escuchando a los principales interesados de los ODS (aquellos cuyas vidas serían mejoradas por su logro), que los planes de desarrollo, los planes de acción y las agendas de desarrollo se vuelvan inclusivos, equitativos y sostenibles.” (Marinotti, 2017).

Precisamente en África, la ausencia de las lenguas maternas en la educación es uno de los principales factores del fracaso escolar y, por lo tanto, de la falta de acceso a una alfabetización completa y de limitaciones para incorporarse al mundo laboral.

Educación: las lenguas originarias en la escuela

En su declaración de 1953, la UNESCO reconoció que la lengua materna debe de ser la lengua de la escuela, lo que supuso una decisión importante para todas aquellas comunidades multilingües con lenguas autóctonas minoritarias. La capacidad de comunicarse en una lengua es esencial para adquirir conocimientos a través de ella. No obstante, a pesar de los esfuerzos que se están realizando, la educación en lengua materna está todavía muy lejos de materializarse y convertirse en algo normal en aquellos países en los que la lengua autóctona convive con una lengua mayoritaria o hegemónica. Es más, en el caso de África, aún cuando un estudio realizado por la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA, 2004) subraya la importancia que el factor lingüístico tiene en la calidad de la educación, las lenguas maternas ni siquiera están presentes oficialmente en los inicios de la escolaridad. Según

Gadelli (2004), de todas las lenguas que se utilizan en África, solo 176 están presentes en la educación, de ellas un 87% en la educación y alfabetización de adultos y un aproximadamente un 75% en la educación infantil y en los jardines de infancia. En un reciente informe de la UNESCO realizado por Ouane y Glanz (2011) se apunta hacia la necesidad de cambiar las políticas lingüísticas educativas actuales que utilizan las lenguas hegemónicas como lenguas vehiculares, por otras políticas que eviten la falta de calidad de la educación y la marginación. Asimismo, las investigaciones realizadas por Benson (2013) indican que una educación bilingüe en la que se tiene en cuenta la L1 del alumno proporciona una oportunidad de articular la cultura familiar y la escolar y facilita el aprendizaje de la L2, formando alumnos bilingües bien capacitados en ambas lenguas. En el mismo sentido apuntan investigaciones realizadas en otras partes del mundo como por ejemplo las de Idiazabal & Larringan (1997), Manterola et al. (2013) o Larringan et al. (2015).

En el caso de la República de Benín, la iniciativa del gobierno para introducir las lenguas nativas en el sistema educativo formal viene de lejos, de 1965, cuando del 15 al 25 de mayo se celebró en Addis Abeba (Etiopía), la primera Conferencia de Ministros de Educación de África. Antes de esa época, al igual que en otros países colonizados, las primeras iniciativas de alfabetización en la lengua autóctona se debe a la labor de los misioneros, muchas veces, vistas sin simpatía por los partidarios de implantar una educación colonial. Posteriormente, fueron notables los programas de alfabetización de adultos llevados a cabo a partir de 1996 por parte de la Cooperación suiza en el Departamento de Borgou; su objetivo, como señala Baba-Mousa (2013) era mejorar la práctica cultural y la comercialización de los productos para favorecer así a los productores de algodón. En 1975, durante el período revolucionario, se establecen por decreto los alfabetos de 14 lenguas nacionales de Benín, con el objetivo de la alfabetización, y entre 1975 y 1989 su Ministerio de Educación puso en marcha el programa de educación de la primera infancia en lengua materna. Con la llegada de la democracia en 1990 se produce una ruptura con el régimen anterior; en consecuencia, como indica Baba-Mousa (2013), todas las medidas a favor de la ruralización de la escuela, la promoción de la formación profesional y la introducción de las lenguas nacionales en el sistema escolar quedan completamente relegadas. A pesar de que posteriormente se ha intentado revertir la situación con propuestas para

que las lenguas nacionales estén presentes en la escuela primeramente como materia y seguidamente como lenguas vehiculares, el país no ha sido capaz de hacerlo de manera efectiva por distintas razones; tres son según Baba-Mousa (2013) las principales: a) segmentación administrativa en cuatro ministerios poco coordinados; b) una alfabetización y educación de adultos dependiente del ministerio de cultura y no del de educación; c) tensiones etnolingüísticas en relación a la selección de las lenguas nacionales que deberían tener presencia en la escuela. A esas razones habría que añadir la falta de recursos para la capacitación docente y para la creación de materiales didácticos para las distintas lenguas nacionales.

Si nos referimos al contexto africano en general, a pesar de todas las recomendaciones para el desarrollo de una educación plurilingüe que tenga en cuenta las lenguas nacionales minoritarias y de todas las experiencias positivas que hay en ese ámbito, la incorporación de las lenguas maternas a la escuela siempre está sembrada de dudas, muchas veces infundadas, sobre el efecto social, la capacidad de las propias lenguas para adaptarse a los saberes presentes y futuros, su valor práctico, sus efectos cognitivos en los alumnos, su rentabilidad y sobre las propias reservas por parte de los padres y del profesorado (Ouane y Glanz, 2011). Las mismas autoras ofrecen argumentos suficientes para desmontar todos esos prejuicios, que por otra parte, no son exclusivos del contexto africano sino que emergen de forma recurrente en numerosos contextos sociolingüísticos bi-plurilingües. No obstante, como muestra Idiazabal (2017), los principales avances en el terreno de la educación plurilingüe se producen cuando hay una demanda y una implicación social en ese sentido.

La autobiografía lingüística como testimonio del multilingüismo

Básicamente, la autobiografía lingüística es un género de texto cuyo objetivo es, entre otros, relatar de forma resumida las relaciones que una persona ha tenido a lo largo de su vida con una o con varias lenguas, sus motivaciones y dificultades, la forma en las que las ha aprendido y cómo las utiliza. Es una de las tres partes de lo que se denomina el Portafolio europeo de las lenguas que,

junto con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), constituye una de las iniciativas de política lingüística del Consejo Europeo de las Lenguas para el desarrollo del plurilingüismo. Por medio de la autobiografía lingüística el hablante se confronta a una reflexión sobre su relación con las lenguas.

Grabamos los testimonios orales de varios hablantes adultos de baribá (baatonum) de la zona de Borgou y Alibori con el permiso de los propios entrevistados. Hemos seleccionado para este trabajo las grabaciones de cinco personas que consideramos representativas de diferentes ámbitos sociales: el rey de Banikoara, el director de un colegio público de secundaria, un locutor de radio, la encargada de las huertas que gestionan las mujeres de la comunidad y un maestro de una escuela de primaria. Aunque les pedimos que reflexionen sobre su lengua materna y las vivencias que han tenido en relación a otras lenguas, por una cuestión práctica y para facilitar su análisis, los testimonios se recogen en francés. Los entrevistados desconocen lo que "técnicamente" es una autobiografía lingüística tal y como la entendemos nosotros, sin embargo, se enfrentan a ese ejercicio con naturalidad y de una forma muy colaborativa.

Resultados

Sabemos que en África el multilingüismo es algo inherente a sus comunidades, bien sea por el hecho de que las lenguas originarias han estado subordinadas a las lenguas coloniales, o bien sea porque la enorme diversidad de lenguas originarias hace que las relaciones y el contacto entre lenguas sea permanente. Por un lado, la visita a las escuelas evidencia esa realidad y una preocupación, además, por las limitaciones que supone la escolarización monolingüe en francés para la completa alfabetización de los alumnos. Por otro lado, el análisis de las grabaciones nos proporciona una información, y sobre todo, una constatación muy importante para comprender mejor la relación de los hablantes con las lenguas en un país tan multilingüe y multicultural como Benín. Constatamos algunas características que son comunes a todos los entrevistados y que nos parece importante destacar:

- 1) Todos han aprendido francés a través de la escuela o del proceso de alfabetización.
- 2) Todos conocen al menos cuatro lenguas.
- 3) Todos los entrevistados viven la diversidad lingüística y cultural con normalidad, como una característica natural de su entorno.
- 4) Su visión del mundo es plurilingüe.

Además del francés y del baribá los locutores conocen también otras lenguas. Normalmente, el francés es la lengua aprendida en la escuela, la lengua de alfabetización; el baribá es la lengua materna o familiar (“El baribá es mi lengua”; “soy 100% baribá... de familia de griots”); y el resto son lenguas que se han aprendido, por decir de alguna manera, por necesidad, o bien obligados por las relaciones sociales, para poder comunicarse con sus vecinos (“Hablo la lengua porque la hablan mis vecinos” -nagou, dendi...-), o bien porque se trata de lenguas que se utilizan en las relaciones familiares (“Para relacionarme con los familiares: dendi, fon, yuruba...”); o necesarias en las relaciones laborales (“soy houssa, pero hablo baribá porque trabajo aquí”, “hablo varias lenguas porque soy funcionario” (dendi, mokolé, peul...)); incluso lenguas aprendidas en los movimientos migratorios y en los desplazamientos geográficos (“aprendí el dendi en otro país, cuando fui a trabajar”); también el inglés está presente en los más jóvenes (“un poco de inglés que he aprendido en la escuela”). En estas grabaciones no constatamos expresiones relacionadas con la competencia lingüística o que los hablantes decidan hablar una lengua u otra en razón de la competencia que tengan en la misma.

Como vemos, son factores diferentes los que influyen en el uso de una lengua u otra, pero son todos ellos de carácter práctico, orientados a establecer relaciones sociales y resolver las situaciones comunicativas independientemente de cuál sea el nivel de competencia en esa lengua. Por otro lado, el ejercicio de relatar la autobiografía lingüística nos ha permitido observar en los entrevistados una toma de conciencia del hecho de ser plurilingüe, como si no hubieran reparado en ello hasta entonces. Son, además, cinco las reflexiones que extraemos a través de esos relatos y de las visitas realizadas.

Primera reflexión: pobreza económica vs pobreza de patrimonio inmaterial

Benín es un país pobre, pero también un país con una diversidad y una riqueza lingüística y cultural muy grande. Son precisamente los más pobres quienes tienen un patrimonio lingüístico e inmaterial más significativo, los que no han sustituido las lenguas originarias por el francés. La pobreza no impide vivir el plurilingüismo con naturalidad. En todo caso, la pobreza o la falta de recursos impide llevar a cabo una política lingüística y educativa intensiva, continuada y sostenible que preserve la diversidad y fomente la educación plurilingüe.

El baribá, así como otras lenguas africanas en contacto, es una lengua con gran vitalidad, pues es la lengua que la gran mayoría de los niños hablan hasta ir a la escuela, y constituye, sin duda, el principal patrimonio de sus hablantes, un patrimonio que bien merece la pena cuidar, porque la diversidad también forma parte del patrimonio cultural del país.

No obstante, pensamos que solo una escuela plurilingüe que tenga en cuenta la lengua indígena puede preservar ese patrimonio y contribuir a una mejora de las condiciones económicas y del desarrollo del país. La sociedad beninesa se relaciona básicamente en lenguas autóctonas. Alfabetizarse en lenguas usadas en el entorno estimula el aprendizaje, el apoyo a los hijos en edad escolar y la autoconfianza, fomentando así tanto la creación de negocios locales como la participación en el tejido social y las instituciones locales. Además, una educación plurilingüe que tenga en cuenta las lenguas maternas desarrolla las competencias lingüísticas y comunicativas de los hablantes, y mejora la capacidad de adaptación a distintos contextos en sociedades multiculturales y diversas como las africanas. El uso de las lenguas africanas en contextos formales y escritos crearía también una mayor demanda de acceso a la información en lenguas autóctonas y tecnología de la información, generando así economías del conocimiento y una mayor democratización de la sociedad. También supondría un desarrollo de industrias culturales en lenguas africanas, teniendo en cuenta que varias de esas lenguas cuentan con millones de hablantes como señalan Ouane & Glanz (2011). La falta de acceso a la alfabetización en lenguas propias puede afectar negativamente al patrimonio cultura y lingüístico, pero también al propio desarrollo económico de la comunidad.

Segunda reflexión: nadie es plurilingüe porque le hayan dicho que ha de serlo

En el contexto africano al que nos referimos el multilingüismo se vive como un hecho natural. A pesar de existir una lengua oficial hegemónica como el francés, el multilingüismo sigue siendo la esencia de la sociedad. Es una forma de vida, una herramienta para adaptarse al entorno, es la forma de relacionarse con los demás, es, en definitiva, una necesidad; pero una necesidad no impuesta por políticas lingüísticas ni por regulaciones legales. Está en la propia esencia de los pueblos. Los hablantes no son plurilingües por el hecho de que la escolarización sea en francés. También los analfabetos y los que no van a la escuela son plurilingües. Es más, en muchos casos escolarizarse en la lengua hegemónica supone el abandono de las lenguas originarias, en definitiva, abandonar el plurilingüismo para ser monolingüe. Además, como ya hemos dicho, el multilingüismo es algo inherente a la sociedad beninesa y una forma común de relacionarse con los miembros de la familia, con los vecinos o en el mundo laboral. Es la realidad social fuera de la escuela monolingüe en lengua hegemónica; es, en definitiva, la herramienta para adaptarse al entorno.

El hecho de que el francés sea la lengua vehicular de la escuela proporciona alfabetización y formación en una lengua que en la mayoría de los casos no es la lengua familiar. Sin embargo, en muchos hogares se abandona la lengua familiar por considerar de mayor prestigio y con mejor futuro una formación en la lengua oficial hegemónica, con lo cual una educación exclusivamente en francés va en detrimento de las lenguas autóctonas del país y en consecuencia en detrimento de las capacidades plurilingües de los hablantes y de la diversidad lingüística del país. El conocimiento del francés, lengua oficial, para muchos es una puerta abierta a nuevas oportunidades de prosperar en la sociedad, pero al mismo tiempo el monolingüismo en lengua hegemónica es una limitación para el desarrollo de las aldeas más alejadas de los centros administrativos, en los cuales la comunicación se sustenta en las lenguas autóctonas.

En ese sentido el multilingüismo existe antes de que cualquier política lingüística o de que cualquier sometimiento colonial sea puesto en marcha y perdura en una realidad social a la que la escuela no ofrece alternativas. El

plurilingüismo es naturaleza en estado puro, naturaleza no intervenida por leyes ni por normativas. A pesar de todo, paradójicamente, la lengua familiar (L1) de los alumnos queda fuera de la escuela.

Tercera reflexión: el plurilingüismo “per se” no garantiza la alfabetización plurilingüe

Aún cuando constatamos que todos los entrevistados son plurilingües, la lengua en la que todos han sido alfabetizados en la escuela es el francés. Como se constata en un documento de la Cooperación suiza [SDC] (2014), la alfabetización en baribá ha tenido lugar, principalmente, a través de programas especiales de educación para adultos, destinados especialmente, a aquellos que no han tenido la oportunidad de completar la escolarización o formarse para una profesión. La escuela monolingüe en francés no garantiza ni salvaguarda el plurilingüismo ni la alfabetización en lenguas nacionales. De la misma manera, el hecho de ser plurilingüe no conlleva estar alfabetizado. En este país la alfabetización no llega al 50% de la población y el abandono escolar es del 70%, pero si tenemos en cuenta la situación de África en general, una de las razones que señalan los expertos es la falta de acceso a la educación en L1 (Ouane & Glanz, 2011). Además, en muchos casos el acceso a la alfabetización es a través de programas especiales destinados a los adultos, frecuentemente, como señalan Ouane & Glanz (2011) en su informe, inducidos por sus propios hijos cuando estos están escolarizados.

Sólo la escuela garantiza la alfabetización y sólo una escuela plurilingüe puede garantizar una alfabetización plurilingüe que forme individuos que no solo sepan leer y escribir, sino que también sean competentes para buscar, recibir, seleccionar, analizar y transformar información procedente de diversos ámbitos de conocimiento.

Cuarta reflexión: la vitalidad de las lenguas no salvaguarda por sí misma el patrimonio lingüístico

Las lenguas nacionales son muy vitales en sus comunidades, pero eso no garantiza su acceso a todas las funciones sociales. Trabajar en la

administración o en el ámbito educativo, por ejemplo, requiere necesariamente el conocimiento de la lengua oficial, que es la lengua común adoptada para todo el país, y la lengua que de alguna manera articula las relaciones entre las diferentes comunidades. Una buena alfabetización en francés proporciona, además, una útil herramienta para los negocios y para las relaciones exteriores del país. Pero un funcionario que solo conozca el francés tampoco puede aspirar a comunicarse adecuadamente con sus vecinos. Es necesario conocer la lengua oficial hegemónica, pero sin menoscabo de las demás lenguas. En definitiva, es necesario sumar la lengua francesa a la lengua familiar de cada hablante. Como hemos dicho más arriba, convertir el francés en la única lengua de la educación limita las posibilidades de desarrollar hablantes multilingües, pero también limita el acceso a la educación, pues para muchos, escolarizarse en francés sigue siendo todavía una barrera lingüística importante y el principal motivo de abandono y de fracaso escolar. Es necesario alfabetizar a la población en las lenguas nacionales para que éstas estén presentes en todas las funciones sociales a las que tiene acceso el francés; solo de esa forma se puede garantizar el uso de las diferentes lenguas en condiciones de igualdad y hacer realidad y reconocer el plurilingüismo en todos los ámbitos.

Por otro lado, desde el punto de vista del desarrollo de las lenguas originarias, dado que su uso se limita muchas veces a la modalidad oral y a los intercambios sociales y comerciales más cercanos y cotidianos, es necesario abordar su modernización, su estandarización terminológica y su adaptación a usos académicos, administrativos y profesionales que hasta ahora le son ajenos, sin olvidar, además, su presencia en las tecnologías de la información y de la comunicación.

Sólo la escuela puede preservar esa vitalidad y dotar a las lenguas de prestigio suficiente para que puedan desarrollar su potencial comunicativo en ámbitos de uso orales y escritos más especializados.

Quinta reflexión: vivir en el multilingüismo no significa gestionar el multilingüismo

A través de las entrevistas realizadas y en los lugares visitados hemos constatado que el multilingüismo se vive con naturalidad, pero que, sin embargo, la reflexión sobre el plurilingüismo pocas veces se pone de

manifiesto. Los propios hablantes, aunque son plurilingües y les parece que lo normal es hablar en la lengua que haga falta, no se cuestionan el hecho lingüístico. Solo cuando se les plantea el tema o cuando se les pide que hagan esa reflexión parecen caer en la cuenta de esa singularidad.

Los hablantes gestionan su plurilingüismo en función de sus necesidades. En el caso de las escuelas, la lengua materna está presente en la educación infantil, pero no de una forma estructurada, sistemática o planificada. Es difícil saber cuándo o en qué medida se utiliza y en función de qué criterios. Se gestiona por intuición o en función, nuevamente, de las necesidades inmediatas.

Por otra parte, los prejuicios también existen, y quien puede hablar a sus hijos en francés lo hace para que cuando vayan a la escuela tengan la ventaja de saberlo; es una muestra de prestigio, pues es a fin de cuentas, la lengua de las élites y de quienes tienen un buen empleo.

Hay que señalar también la falta de formación de los enseñantes en las cuestiones relacionadas con el bilingüismo. No basta con conocer la lengua oficial o hegemónica: tampoco basta con conocer la lengua propia de la comunidad o alguna de las lenguas de los alumnos; no basta con conocer la lengua local o estar a favor del plurilingüismo, pero no saber cómo gestionar el plurilingüismo dentro de la escuela; no basta con traducir el material escolar a la lengua local; hay que crear material adaptado al contexto social, cultural y lingüístico; hay que formar a los docentes en los principios que han de regir una educación bi-plurilingüe de calidad y hay que convencer a los padres de que la educación bilingüe genera más oportunidades de progreso y desarrollo. En definitiva, hay que hacer una política lingüística educativa que garantice una escuela de calidad.

Discusión

El hecho de que los entrevistados se hayan tenido que confrontar al relato de su propia autobiografía lingüística nos ha permitido conocer las relaciones de esos individuos con las lenguas de su entorno; el ejercicio ha obligado a los hablantes a pensar sobre las lenguas de una forma que nunca antes se habían planteado, les ha ayudado a tomar conciencia de su plurilingüismo y de lo que

para ellos significa la lengua materna. Llevar esa reflexión metalingüística a la escuela puede contribuir a una mayor eficiencia de la educación.

Por otro lado, las cinco reflexiones que hemos realizados a partir del análisis de las biografías lingüísticas nos conducen a un mismo punto, a la escuela. La escuela es necesaria para proporcionar a la gente una alfabetización de calidad, una oportunidad de desarrollar las literancias académicas y profesionales necesarias para desenvolverse en la sociedad, para tener más oportunidades laborales y por lo tanto, para contribuir al desarrollo del país. No obstante, eso no puede hacerse sin tener en cuenta las lenguas originarias (en el caso que nos ocupa, el baribá) y su gran vitalidad; su presencia en la escuela contribuiría a preservar la diversidad lingüística del país y por lo tanto el importante patrimonio inmaterial del que dispone. Estamos convencidos, y así lo manifiestan también diversos trabajos (Benson, 2010; Ouane & Glanz, 2011), de que una educación bilingüe que tenga en cuenta la L1 de los alumnos puede contribuir al desarrollo económico y cultural del país.

Si bien en todos los casos la escuela plurilingüe es la clave para que esas lenguas en contacto no sean barreras sino oportunidades para el desarrollo, una educación plurilingüe que tenga en cuenta la lengua materna puede ser la única vía de acceso a la alfabetización para muchos, pero si además se pretende que la escuela forme individuos con literancias plurilingües no basta con que la lengua materna esté presente únicamente en los primeros años de escolarización. Eso no significa, sin embargo, que haya que dejar a un lado la lengua oficial del país. La educación plurilingüe debe garantizar el conocimiento tanto de la lengua hegemónica como la de la L1 del alumno.

Sin duda, nuestra reflexión no está exenta de limitaciones ni, probablemente, de prejuicios normativistas foráneos; somos conscientes de la necesidad de tratar más en profundidad los conceptos y los análisis realizados para conocer más rigurosamente la relación entre el multilingüismo, la educación plurilingüe y el desarrollo de las comunidades indígenas. No obstante, consideramos que a falta de trabajos que investiguen más a fondo el contexto multilingüe de la comunidad Baribá, nuestro trabajo contribuye a conocerlo un poco mejor y a reivindicar una vez más la apremiante necesidad de abordar en el contexto africano el tema de una educación plurilingüe que tenga en cuenta la lengua originaria.

Conclusiones

En este recorrido por la realidad multilingüe de Benín hemos constatado su diversidad lingüística y su rico patrimonio inmaterial, pero también la urgencia de que esa diversidad tenga su reflejo en un sistema educativo plurilingüe.

En el caso de la República de Benín, como en el resto de los países africanos la diversidad es tal que no podemos hablar solamente de educación bilingüe, pues no solo se trata de aprender junto con el francés una lengua originaria. Hemos constatado que las relaciones entre las lenguas son continuas y que los hablantes las utilizan a la medida de sus necesidades, por lo que abordar la cuestión de la educación plurilingüe exige también tomar decisiones respecto a las lenguas que deben estar presentes en la escuela.

Si tenemos en cuenta la Agenda para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 de la UNESCO, hacemos nuestra la siguiente manifestación:

“Deben adoptarse políticas educativas con conciencia lingüística, por ejemplo, una educación multilingüe y bien diseñada, basada en la lengua materna para que el Objetivo 4 (Educación) sea implementado y evaluado con éxito. Sólo así puede convertirse una educación equitativa en la base para la implementación de todos los demás ODS” (Marinotti, 2016).

Una educación bilingüe de calidad puede ser un motor de desarrollo económico y cultural. Sabemos que las políticas lingüísticas son siempre complejas y que exigen grandes consensos para que sean efectivas, pero estamos convencidos de que es la única forma de preservar el patrimonio inmaterial, la diversidad y hacer efectiva la consecución de todas las metas de los ODS.

En algunos casos la escolarización en lengua hegemónica contribuye a capacitar a los individuos en el uso del francés, lo cual puede resultar de mucha utilidad cuando no se abandonan las lenguas originarias; es el caso de quienes trabajan en la administración y utilizan la lengua oficial como lengua franca, pero para comunicarse con sus vecinos siguen necesitando las lenguas originarias. Lo mismo pasa con los medios de comunicación. Si bien el francés es necesario, de poco sirve si no llega a la población (por eso los programas de radio en lenguas originarias). Igualmente, la alfabetización en francés de

los adultos puede ser muy útil sobre todo en las relaciones con la administración, pero no hay que olvidar que a la hora de llevar a cabo proyectos concretos para el desarrollo de la comunidad, la comunicación entre la gente se establece en sus lenguas originarias y es algo que no se puede olvidar en los objetivos de la Agenda 2030. Por eso, sin dejar a un lado la actual lengua oficial (francés), las lenguas originarias, o al menos la lengua mayoritaria a nivel regional o departamental debería compartir oficialidad, cuanto menos, para su uso en la escuela y en la administración, y el baribá puede ser una de esas lenguas.

Valorar el plurilingüismo como una ventaja es esencial para que las lenguas originarias entren en la escuela, pues es esa presencia, junto con la labor de las familias, la que les confiere prestigio. La escuela no puede ser ajena a la realidad multilingüe de su entorno y es necesario incorporar a la educación esa visión. Sin embargo, esa es una tarea ardua que requiere una actuación a largo plazo, teniendo en cuenta las características específicas de cada contexto, formando y capacitando docentes alfabetizados en las lenguas originarias que sepan enseñar esas lenguas y en esas lenguas, y profesionales plurilingües que sepan gestionar las necesidades y los retos de una educación plurilingüe sustentada en la lengua materna, y cómo no, haciendo un seguimiento riguroso de sus resultados.

Referencias

- Adjibodou, A.-A. (2005). L'enseignement/apprentissage en langues nationales: une alternative au renforcement des compétences intellectuelles pour un développement durable. Université d'Abomey-Calavi - DEA en Sociolinguistique. Recuperado de <http://www.memoireonline.com/02/11/4233/Lenseignementapprentissage-en-langues-nationales-une-alternative-au-renforcement-des-competenc.html>.
- Association for the Development of Education en Africa (ADEA) (2003, December). The Quest for Quality: learning from the African Experience. Proceedings of the ADEA Biennial Meeting, Grand Baie, Mauritius. Recuperado de : <http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/publications/rap%20bie%2003%20eng.pdf>.

- Baba-Moussa, A.-R. (2013). Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin: valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, nº 12. Recuperado de <https://cres.revues.org/2332>.
- Benson, C. (2000). The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993 to 1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 149–166.
- Benson, C. (2010). Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(6), 303–317.
- Benson, C. (2013). L1-based multilingual education and EGRA; where do they meet. Cape Town, South Africa: PRAESA.
- Council of Europe (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Département Fédéral des Affaires Étrangères (DFAE) (2014). Intégrer les langues africaines dans les systèmes éducatifs. Document de Travail 1. Direction du Développement et de la Coopération suisse. Recuperado de https://doc.rero.ch/record/259230/files/16-Intgrer_les_langues_africaines_dans_les_systemes_educatifs.pdf.
- Écoles et Langues Nationales en Afrique [ELAN] (2018). School and National Languages in Africa. Benin. Recuperado de <http://www.elan-afrique.org/quelles-actions-menees-page/benin>.
- Gadelli, K.E. (2004). Annotated Statistics on Linguistic Policies and Practices in Africa. Recuperado de https://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1310/1310354_annotated-statistics.pdf.
- Idiazabal I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? [Monografía]. Onomázein: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI, 138–152. doi: 10.7764/onomazein.amerindias.08.
- Idiazabal I., & Larringan, L.M. (1997). Transfert de maitrisés discursives dans un programme d'enseignement bilingue Basque-espagnol. *A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 10, 107–126.

- Institut national de la statistique et de l'analyse économique (INSAE) (2015). Bénin. Enquête par grappes à indicateurs multiples 2014, Rapport final (Benin. Multiple Indicator Cluster Survey 2014, Final Report). Cotonou, Bénin: Institut national de la statistique et de l'analyse économique. Recuperado de <https://www.insae-bj.org/images/docs/insae-statistiques/enquetes-recensements/Autres-Enquetes/Autres/RAPPORT%20FINAL%20DE%20L%27ENQUETE%20MICS%202014%20AU%20BENIN.pdf>.
- Larringan, L.-M., Idiazabal, I., & García-Azkoaga, I.-M (2015). Cartas al director escritas en euskara y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y destrezas textuales y discursivas. In I.-M. Garcia-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.) Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe (pp. 147–172). Bilbao, España: UPV/EHU.
- Le Meur, P.-Y. (1995). État, paysanneries et pouvoirs locaux au Sud-Bénin. *Revue Politique Africaine*, 59, 82–101.
- Leclerc, J. (2017). "Benin". L'aménagement linguistique dans le monde. Québec, Université Laval: CEFAN. Recuperado de : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/benin.htm>.
- Légère, K. (2004). Against the myth of African languages lacking terminologies. In: Joachim Friedrich Pfaffe (éd.). Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions. Rapport de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi (pp. 37–58). Mangochi, Malawi: Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ. Recuperado de <http://www0.sun.ac.za/taalsentrum/assets/files/ML%20Afr%20Lang%20&%20Cost.pdf> (Diciembre de 2018).
- Manterola, I., Almgren, M., & Idiazabal, I. (2013). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism*, 17(3), 375–391.
- Marinotti, J.-P. (2016). Final Report Symposium on Language and the Sustainable Development Goals. New York: United Nations, Report Study Group on Language and the UN. Recuperado de <http://www.languageandtheun.org/documents.html>.

- Marinotti, J.-P. (2017). Final Report Symposium on Language, the Sustainable Development Goals and Vulnerable Populations. New York: United Nations, Report Study Group on Language and the UN. Recuperado de <http://www.languageandtheun.org/documents.html>.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B., & Amorrortu, E. (2005). Words and Worlds. World Languages Review (Bilingual Education & Bilingualism). Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2017). Oficina de Información Diplomática. Benín. Recuperado de http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/BENIN_FICHA%20PAIS.pdf.
- Nettle, D., & Romaine, S. (2000). Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages. Oxford: University Press.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: an evidence- and practice-based policy advocacy brief. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg: Germany. Recuperado de <http://www0.sun.ac.za/taalsentrum/assets/files/ML%20Afr%20Lang%20&%20Cost.pdf>.
- Skutnabb-Kangas, T. (2018). Linguistic diversity, language rights and language ecology. *Sustainable Multilingualism*, 13, 14–59. doi: [org/10.2478/sm-2018-0011](https://doi.org/10.2478/sm-2018-0011).
- UNESCO Institute of Statistics (UIS) (2019). Sustainable development goals. Benin. Education and Literacy. Recuperado de <http://uis.unesco.org/country/BJ>.
- UNICEF (2017). Analyse de la Situation des enfants du Bénin (SitAn 2017). Recuperado de https://mdscbenin.org/wp-content/uploads/2018/11/Rapport-Sitan-2017_EXE-002.pdf.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.

Ines M^a Garcia-Azkoaga

Baskų krašto universitetas, Ispanija
ines.garciaazkoaga@ehu.eus

Manel Pérez-Caurel

Baskų krašto universitetas, Ispanija
manel.perezcaurel@ehu.eus

DAUGIAKALBYSTĖ BENINE. ŠIEK TIEK REFLEKSIJŲ DARNAUS VYSTYMOŠI IR DAUGIAKALBIO ŠVIETIMO ATŽVILGIU

Santrauka. Straipsnyje pateikiama apžvalga apie baribų kalbos padėtį Benino Respublikoje (Vakarų Afrika) ir apsvarstomas skubus poreikis efektyviai įgyvendinti trokštamą kalbos politiką, kuri palaikytų kokybišką, nuodugnų daugiakalbį švietimą, padedantį išsaugoti gimtąsias kalbas. Pasitelkiant apsilankymus vietinėse mokyklose Benino Borgou ir Alibori departamentuose bei svarbių baribų kalbos bendruomenės atstovų kalbines autobiografijas, išskiriamos penkios refleksijos, kurios akcentuoja daugiakalbystės svarbą ir įvardija daugiakalbę mokyklą kaip esminį elementą nematerialaus paveldo išsaugojime, socialinėje plėtroje ir Jungtinių Tautų 2030 m. darnaus vystymosi darbotvarkės tikslų siekime.

Pagrindinės sąvokos: daugiakalbis švietimas; nematerialus paveldas; kalba ir darnus vystymasis; kalbinė autobiografija; Afrika.

Ines M^a Garcia-Azkoaga

University of the Basque Country, Spain
ines.garciaazkoaga@ehu.eus

Manel Pérez-Caurel

University of the Basque Country, Spain
manel.perezcaurel@ehu.eus

MULTILINGUALISM IN BENIN. SOME REFLECTIONS FROM THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND MULTILINGUAL EDUCATION

Summary. The article provides an overview of the state of the Bariba language on the Republic of Benin (West Africa) and reflects on the urgent need to make effective the wishes of implementing a language policy that promotes a rigorous multilingual education of quality that helps preserve native languages. Through some visits to local schools of the Beninese Departments of Borgou and Alibori and through the language autobiographies of significant people from the Bariba language community of those departments, we highlight five reflections that underline the importance of multilingualism and point out the multilingual school as a key element for the preservation of intangible heritage, for social development and for achieving the sustainable development goals of the United Nations 2030 Agenda.

Keywords: multilingual education; intangible heritage; language and sustainable development; language autobiography; Africa.