



## **Representaciones sociales de las lenguas nacionales en la educación primaria en una escuela de Sumbe**

*Representações sociais das línguas nacionais no ensino primário numa escola do Sumbe*  
*Social representations of national languages in primary education at a school in Sumbe*

Lussoci Nzongo Ngonga Francisco – Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola, [lussocingonga@gmail.com](mailto:lussocingonga@gmail.com) - Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola. - ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8755-9652>

Nsamu Manuel Quiala – Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola, [Nsamukiala1@gmail.com](mailto:Nsamukiala1@gmail.com) - Mestre, Professor Assistente Estagiário do Instituto Superior de Ciências da Educação, Sumbe, Angola. - ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9261-7911>

### **Resumen:**

El presente artículo se propone realizar un estudio sobre las representaciones sociales de las lenguas nacionales en la Educación Primaria, dado que este subsistema se considera de suma importancia. Los métodos investigativos empleados —tanto de nivel teórico como empírico— permiten obtener información acerca de las concepciones de distintos autores. En la actualidad, ninguna lengua está libre de la influencia de otra, fruto de la facilidad con que los seres humanos interactúan. Una de las consecuencias de esta interacción reside en la influencia de una lengua sobre otra, lo que generalmente ocurre mediante la interferencia de la lengua materna (LM) del individuo en su segunda lengua. El objetivo de este estudio es identificar las representaciones sociales sobre las lenguas nacionales que poseen los alumnos de sexto grado en una Escuela Primaria de Sumbe. Los resultados sugieren que los estudiantes revelan desconocimiento y escaso dominio de las Lenguas Nacionales, lo cual se debe a que no las aprenden de sus tutores quienes no las enseñan ni las utilizan en la vida cotidiana y, además, a que algunos alumnos consideran las Lenguas Nacionales difíciles de aprender, lo que provoca desinterés y limita la estimulación del interés y la motivación de muchos estudiantes. Por lo tanto, las Lenguas Nacionales constituyen elementos fundamentales no solo como vehículos de comunicación, sino también como componentes esenciales de la identidad de cualquier pueblo dentro de la matriz cultural.

### **Palabras clave:**

Representaciones sociales; Lenguas Nacionales; Proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Resumo:**

O presente artigo que nos propusemos trata de um estudo sobre representações sociais das línguas nacionais no Ensino Primária, por se considerar um subsistema de extrema importância. Os métodos investigativos do nível teórico e empíricos empregados permitem, obter informações a respeito das concepções de diferentes autores sobre Hoje, nenhuma língua está livre de influências de outra língua; fruto da facilidade com que os homens interagem. Uma das consequências desta interação reside na influência da língua de uns sobre a de outros, o que geralmente ocorre com interferência da língua materna (LM) do indivíduo na sua segunda língua. Tem como objectivo identificar as representações sociais sobre as línguas nacionais que possuem os alunos da 6ª Classe numa Escola Primária do Sumbe. Pelo que se concebem é que os alunos revelam desconhecimento e domínio das Línguas Nacionais e que não aprende com os encarregados porque não os ensinam ou não usa a LN no seu dia-a-dia, por outra é o facto de que alguns alunos considerarem as LN de difíceis de os aprender provocando desinteresse e limitações na estimulação do interesse e da motivação de muitos alunos, por tanto as Línguas



Nacionais são elementos importantes não só como veículo de comunicação mas também como um dos elementos da identidade de qualquer povo dentro da matriz cultural.

**Palavras-chave:**

Representações sociais; Línguas Nacionais; Processo de ensino-aprendizagem.

**Abstract:**

The present article undertakes a study on the social representations of national languages within Primary Education, given that this subsystem is regarded as one of paramount importance. The investigative methods employed both theoretical and empirical enable the collection of information concerning the conceptions of various authors. Today, no language remains free from the influence of another, a consequence of the ease with which human beings interact. One of the outcomes of such interaction lies in the influence exerted by one language upon another, a phenomenon that generally manifests through the interference of an individual's mother tongue (MT) in the acquisition of a second language. The objective of this study is to identify the social representations of national languages held by sixth-grade students in a Primary School in Sumbe. The findings suggest that students demonstrate both a lack of knowledge and limited mastery of the National Languages. This is attributed to the fact that they neither learn them from their guardians who do not teach or use the NLs in daily life nor perceive them as accessible. Furthermore, some students consider the National Languages difficult to learn, which generates disinterest and constrains the stimulation of motivation and engagement among many learners. Therefore, National Languages are significant not only as vehicles of communication but also as essential elements of the identity of any people within the broader cultural matrix.

**Keywords:**

Social Representations; National Languages; Teaching-Learning Process.

## INTRODUCCIÓN

En las zonas rurales, debido al escaso uso del portugués, su conocimiento no es muy significativo. Durante el período colonial, la política lingüística angoleña sirvió al régimen represivo, por lo que el uso y la enseñanza de las lenguas nacionales en las escuelas nunca se implementaron. Los niños se enfrentaban a una extraña realidad en la escuela, integrándose a través de una lengua europea completamente distinta de su lengua materna.

En 1845, el portugués fue proclamado idioma oficial de Angola y se prohibió el uso de las lenguas indígenas, conocidas como «lenguas caninas», con la excepción del catecismo ( Hlibowicka-Węglarz 2003). La enseñanza del portugués nunca tuvo en cuenta las lenguas nacionales habladas por los estudiantes. Aun así, el portugués no logró establecerse en todo el país debido a la resistencia del pueblo angoleño.

Angola es un país multilingüe donde una parte importante de sus habitantes son al menos bilingües y hablan su lengua nativa bantú o khoisan y portugués. Las lenguas nacionales más utilizadas son: kikongo (en las provincias de Cabinda, Zaire y Uige ), kimbundu (en la región

de Mdundu que comprende las áreas de Luanda, Malanje, Bengo y Cuanza-Norte) y umbundu (Cuanza-Sul, Benguela, Bié, Huambo y la parte norte de Huila) (Lourenço, 1992).

Según estudios de Fonseca (2008), se observa que en Angola aproximadamente el 42% de los niños menores de 9 años tienen el portugués como su lengua nacional; el 34% de los que tienen entre 10 y 19 años y viven en zonas urbanas tienen el portugués como su primera lengua; el 18% de los que tienen entre 20 y 29 años tienen el portugués como su primera lengua, y el 10% de los mayores de 40 años tienen la lengua nacional como lengua de interacción diaria. Por lo tanto, es común observar que Los jóvenes de Sumbe demuestran escaso dominio de las lenguas autóctonas de la provincia.

Según la definición de la UNESCO, un idioma oficial es aquel que se utiliza en el contexto de las diversas actividades oficiales (legislativas, ejecutivas y judiciales) de un estado o territorio soberano. Es el idioma consagrado en la ley (a través de la constitución o el derecho común) o, simplemente, por costumbre, de un país, estado u otro territorio como idioma adoptado en dicho país, estado o territorio (Abranches, 2005).

Dada la inmensa importancia de las lenguas nacionales en la vida de una sociedad, se observa que los alumnos de sexto grado de una escuela primaria en Sumbe tienen escaso o nulo conocimiento social de las lenguas nacionales. A pesar de la diversidad de lenguas nacionales que se hablan en Sumbe, resulta evidente que los alumnos de la escuela en cuestión rara vez, o nunca, interactúan utilizando las diversas variantes lingüísticas presentes en la provincia.

Por lo tanto, se estableció el siguiente objetivo general: Identificar las representaciones sociales de las lenguas nacionales que poseen los alumnos de sexto grado en una escuela primaria en Sumbe.

El tema propuesto es actual y relevante; por lo tanto, consideramos importante valorarlo, ya que desempeña un papel fundamental en la sociedad al contribuir al desarrollo del país en todos los aspectos. Sirve como base para el conocimiento de una comunidad y como vínculo entre la cultura y su gente.

África, y Angola en particular, desea preparar adecuadamente a sus ciudadanos para los desafíos y realidades del siglo XXI. Debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística como fenómenos importantes, ya que las lenguas nacionales son elementos fundamentales no solo como medio de comunicación, sino también como parte de la identidad de cualquier pueblo dentro de su matriz cultural.

## **REPRESENTACIONES SOCIALES**

La teoría de Moscovici tuvo varios antecedentes, sobre todo las representaciones colectivas de Émile Durkheim . Según Moscovici (1978), el concepto de representación social tiene su origen en la sociología y la antropología, a través de Durkheim y Lévi- Brühl . La teoría de las representaciones infantiles de Piaget y la teoría del desarrollo cultural de Vygotsky también contribuyeron a la creación de la teoría de las representaciones sociales . Presentaremos algunas de ellas más adelante.

Las representaciones colectivas se refieren a un conjunto de conocimientos y creencias (mitos, religión, ciencia) que, según Jodelet (1984), es un conjunto actualmente reconocido por los psicólogos sociales para designar múltiples fenómenos que se observan y estudian en distintos niveles de complejidad, tanto individuales como colectivos , psicológicos y sociales.

Fue el sociólogo francés Émile Durkheim (1898) quien, desde la perspectiva de la sociología, propuso el concepto de representación colectiva . Este sociólogo teorizó que las categorías básicas del pensamiento se originan en la sociedad y que el conocimiento solo puede encontrarse en la experiencia social; es decir, la vida social es la condición para todo pensamiento organizado y viceversa.

Las representaciones sociales son, según Diose (1989), principios generadores de posturas (p. 85) que regulan las interacciones sociales y se elaboran a través de y en las relaciones de comunicación (p. 228).

Esto significa que las representaciones sociales no solo reflejan la realidad, sino que también producen efectos concretos en cómo los individuos interpretan las situaciones, se posicionan ante los problemas e interactúan con los demás. Funcionan como guías para la acción, permitiendo a las personas tomar decisiones y adoptar actitudes coherentes con los significados compartidos dentro de su grupo social.

De este modo, Diose refuerza la idea de que las representaciones sociales son instrumentos de mediación simbólica , elaborados y transformados continuamente en las prácticas comunicativas. Esta perspectiva se aproxima a la teoría de Serge Moscovici, que subraya que el conocimiento socialmente construido guía tanto la comprensión de la realidad como la acción práctica de los individuos.

Por otro lado, para Hewstone (1989), las representaciones sociales se presentan como una especie de teorías prácticas de sentido común, explicaciones automáticas que escapan a cualquier investigación o análisis científico (p. 261).

Esto significa que las representaciones sociales no deben entenderse como construcciones científicas rigurosas, sino como formas de conocimiento cotidiano que funcionan como

«teorías prácticas» elaboradas por el sentido común. Al afirmar que las representaciones sociales se presentan como una especie de teoría práctica del sentido común, explicaciones automáticas que escapan a cualquier investigación o análisis científico, el autor subraya que estas representaciones cumplen una función pragmática, ofreciendo respuestas rápidas y accesibles a la necesidad de interpretar la realidad.

Estas explicaciones automáticas permiten a los individuos y grupos sociales comprender fenómenos complejos sin recurrir a métodos científicos formales. En lugar de buscar validación empírica, las representaciones sociales funcionan como marcos de referencia simbólicos **que guían actitudes, comportamientos e interacciones sociales. En este sentido, Hewstone destaca la** naturaleza espontánea y funcional de las representaciones sociales, que surgen de la comunicación y la vida cotidiana, sirviendo como instrumentos mediadores entre el individuo y el colectivo.

Su análisis se asemeja a la perspectiva de Serge Moscovici, quien también subraya que las representaciones sociales no son meros reflejos de la realidad, sino sistemas activos de interpretación que estructuran las prácticas sociales y culturales. Hewstone, sin embargo, refuerza la idea de que estas representaciones se distinguen del conocimiento científico precisamente por su naturaleza práctica e inmediata.

Según Sá (1995), la diferencia entre la representación social, creada por Moscovici, y la representación colectiva de Durkheim radica en el hecho de que:

durkheimiana, las representaciones colectivas se consideraban dadas, como entidades explicativas absolutas, irreductibles a cualquier análisis posterior, y no como fenómenos que debieran explicarse por sí mismos. La psicología social, por el contrario, según Moscovici, tendría que penetrar en las representaciones para descubrir su estructura y mecanismos internos (p. 23).

las representaciones colectivas como expresiones de la conciencia colectiva, dotadas de fuerza normativa y coercitiva. No las veía como fenómenos que pudieran descomponerse en mecanismos internos, sino como estructuras que explicaban el orden social. Por consiguiente, su enfoque se centraba en cómo estas representaciones sustentaban las instituciones, los valores y las prácticas sociales, funcionando como pilares de la cohesión social.

Según Spinassé (2006), la lengua materna o primera lengua no es necesariamente la lengua de la madre, ni la primera lengua que se aprende; no es una sola lengua. Sin embargo, es la que se aprende primero, a través de los padres, y con frecuencia también es la lengua de la comunidad, y la lengua de los padres puede no ser la de la comunidad. Al aprender ambas,

el individuo llega a tener más de una primera lengua. Por lo tanto, un niño puede adquirir una lengua que no se habla en casa, y ambas se consideran primeras lenguas.

Con este concepto, se puede extraer el siguiente ejemplo, adaptado de Spinassé (2006):

“ Un niño nace y se cría en Angola, hijo de padre estadounidense y madre cubana. Si el niño se comunica con cada progenitor en sus respectivos idiomas, y el portugués es el idioma que usa a diario en la escuela y con sus amigos, entonces este niño tiene claramente tres lenguas maternas: portugués, inglés y español.”

Cabe señalar que la caracterización de una lengua materna como tal se produce cuando se combinan y se toman en consideración diversos factores : la lengua de la madre, la del padre, la de la comunidad y la primera lengua que adquiere el niño, que puede no ser la de sus padres. Estos elementos contribuyen a definir una primera lengua.

La lengua materna se enseña porque aprenderla activa procesos cognitivos, facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras, fomenta el autoconocimiento , amplía el conocimiento del mundo, facilita las relaciones con los demás, permite el acceso a la información y la cultura, y posibilita el éxito social y profesional.

### **Las lenguas nacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

El sistema educativo de Angola ha atravesado diversas fases desde la época colonial hasta la actualidad. Tras la independencia de Angola en 1975, surgió la necesidad de reorganizar la educación en el país, teniendo en cuenta las nuevas necesidades de formación de docentes nacionales que pudieran apoyar y revitalizar la educación de acuerdo con las nuevas aspiraciones de la nación.

En estos términos, la Constitución de la República de Angola de 2010 en el artículo 19 (Idiomas);

El punto 2 menciona que el Estado valora y promueve el estudio, la enseñanza y el uso de otras lenguas angoleñas, así como las principales lenguas de comunicación internacional. A su vez, el artículo 21 (Fundamentos del Estado), en su apartado n), establece que es tarea del Estado proteger, valorar y dignificar las lenguas angoleñas de origen africano como patrimonio cultural, y promover su desarrollo como lenguas de identidad y comunicación nacional.

Sin embargo, podemos afirmar que, en el caso de Angola, como señala Castro (1978), la educación de las poblaciones africanas hasta el siglo XVIII quedó enteramente en manos de

las misiones religiosas, siendo las católicas (90%) financiadas por el gobierno portugués; las misiones protestantes no recibían ningún subsidio. Esta educación se caracteriza esencialmente por el papel que le impusieron las directivas oficiales : convertir al africano en un «portugués», llevándolo a olvidar todas las tradiciones literarias y artísticas de los pueblos angoleños, su historia, etc.

Varios países africanos con una situación sociolingüística similar a la de Angola han optado por el método de educación bilingüe, ya que la educación monolingüe ha demostrado deficiencias, lo que requiere una reorientación de los programas escolares y su contenido (Reis, 2006).

situación multilingüe en Angola, donde los niños cuya lengua materna es el portugués conviven con niños cuyas lenguas maternas son lenguas nacionales, la no aplicación del bilingüismo funcional implica la continuación del problema actual de fracaso en la enseñanza de idiomas.

Según Maurice y Reis (2006, págs. 87-88):

Será fundamental distinguir entre la enseñanza del portugués como primera lengua y la enseñanza del portugués como segunda lengua y lengua extranjera. En el primer caso, se empleará una metodología directa , puesto que el aprendizaje se produce de forma natural, mediante la interacción con hablantes nativos. En el segundo caso, teniendo en cuenta la condición del portugués como lengua oficial , se fomentará un bilingüismo escolar africano-europeo.

Según Diarra y Reis (2006), para la correcta implementación del bilingüismo funcional, se adoptará el método convergente, que consiste en el aprendizaje paralelo de la lengua nacional y una segunda lengua para lograr el bilingüismo funcional. El autor mencionado también destaca que este método ha demostrado su eficacia en muchos países africanos caracterizados por el multilingüismo, especialmente en Malí. Por otro lado, se considera que la mejor manera de adquirir competencia comunicativa es situar al estudiante en diversas situaciones que lo lleven a hablar, es decir, a la práctica efectiva de la segunda lengua (pp. 27-88).

El artículo 16 de la Ley Fundamental del Sistema Educativo de Angola establece el portugués como lengua oficial de instrucción, pero reconoce y valora la importancia de las lenguas nacionales como parte integral del proceso educativo. La ley prevé su introducción gradual en los diferentes subsistemas, especialmente en la educación primaria y comunitaria, con el objetivo de promover el bilingüismo y fortalecer la identidad cultural angoleña. Sin embargo, su falta de implementación práctica revela una contradicción entre el discurso legal y la realidad escolar.

Si bien la ley prevé la introducción gradual de las lenguas nacionales, el sistema educativo sigue dando prioridad al portugués como lengua de instrucción. Esta situación genera importantes retos pedagógicos, sobre todo en las zonas rurales, donde muchos niños comienzan la escolarización sin dominar la lengua oficial. El resultado es una barrera lingüística que dificulta el aprendizaje y perpetúa las desigualdades sociales.

La ausencia de políticas coherentes para la formación de docentes bilingües, la escasez de materiales didácticos en lenguas nacionales y la falta de inversión en programas de apreciación cultural explican la brecha entre la norma y la práctica. Además, la persistencia de una visión eurocéntrica del papel del portugués como lengua nacional unificadora contribuye a la marginación de las lenguas locales, relegándolas al ámbito doméstico y comunitario.

Desde una perspectiva crítica, la falta de aplicación del artículo 16 debilita el objetivo de preservar la identidad cultural angoleña y promover la educación inclusiva. Al no aplicarse, la ley se convierte en un instrumento simbólico más que práctico, sirviendo como referencia normativa sin impacto real en la vida escolar. Las políticas educativas angoleñas no garantizan la enseñanza de las lenguas angoleñas, como se puede observar en el artículo 16 de la ley mencionada, que se describe a continuación:

1. La instrucción debe darse en portugués .
2. El Estado promueve y garantiza las condiciones humanas, científico-técnicas, materiales y financieras para la expansión y generalización del uso en la enseñanza de otras lenguas angoleñas, así como del lenguaje de signos para personas con discapacidad auditiva.
3. Se podrán utilizar otros idiomas de Angola en los diferentes subsistemas educativos, en los términos que se regulen en un decreto aparte.
4. El Estado promueve políticas públicas para la inclusión y la enseñanza generalizada de las principales lenguas de comunicación internacional en todos los subsistemas educativos, dando prioridad a la enseñanza del inglés y el francés.

De este artículo se puede inferir que los legisladores ignoraron la naturaleza técnica y la realidad multilingüe de Angola. Por lo tanto, el tratamiento que establece la ley respecto a la enseñanza de las lenguas angoleñas no responde a las teorías sociolingüísticas (Pinto, 2010).

Armando (2014) describe la entrevista a la que accedió a través de Internet, realizada por Augusto Nunes el 08/11/2010, sobre el estado de las lenguas nacionales en Angola, en la que afirmó lo siguiente: La práctica de que los niños aprendan más de un idioma y la promoción de la enseñanza en lenguas nacionales, con una simultaneidad de estos dos tipos de lenguas, se señala como el camino más probable hacia el éxito escolar (p. 118).

Cuando se le pidió que diera su punto de vista sobre los problemas lingüísticos en Angola, que han sido objeto de diversas discusiones e incluso controversias en los ámbitos social, político, académico y otros, Augusto Nunes respondió: "¡Oh, qué desastre!". twala "nayu (Es el problema que existe) y que tarde o temprano lo resolveremos." (Armando, 2014).

En vista de lo anterior, es increíble aceptar que, después de más de 10 años y con cierta documentación existente señalada por Augusto Nunes, no se esté haciendo nada para el desarrollo de las lenguas nacionales, ahora lenguas angoleñas (Armando, 2014).

Por lo tanto, el estatus de las lenguas angoleñas se entiende como el marco legal o la relevancia jurídica que deben ocupar en el ámbito nacional, dentro del marco de las políticas educativas del Estado.

### **Las lenguas nacionales en el sistema educativo nacional.**

La historia de la Angola precolonial, que revisitamos a través de las ciencias sociales y las humanidades (arqueología, antropología, historia, lingüística), registra hechos que certifican la existencia de la escritura utilizada por las civilizaciones ancestrales. Dado que la escritura es "una representación gráfica del lenguaje, una forma de preservar el discurso y, como tal, un instrumento secundario de comunicación" (Calvet, 1999, p. 218), estos vestigios se encuentran actualmente en el ámbito de la investigación científica y en las contribuciones derivadas de la recopilación y el estudio de fuentes de la tradición oral.

En este contexto, la palabra escrita busca plasmar el lenguaje oral, que ocupa un lugar primordial en el sistema de comunicación humana. Según Fiorin y Petter (2008), en las culturas del África subsahariana, la palabra está dotada de energía vital, tiene el poder de manipular fuerzas, es fuente de conocimiento y debe ser valorada y tratada con prudencia.

La primera dificultad que se presentó en el foro de reforma de 1977 fue la constatación de que las lenguas nacionales carecían de una reformulación científica. Para remediar este problema, en 1978 se creó el INL, predecesor del actual ILNA. Este organismo, subordinado al Ministerio de Cultura, se encargó de desarrollar y ampliar el estudio científico de diversas lenguas nacionales, a saber: chokwe , kikongo , kimbundu, ngangela , oshikwanyama y umbundu (p. 189).

El proyecto tenía como objetivo estandarizar y describir gramaticalmente estas lenguas nativas en los ámbitos del léxico, la fonética, la fonología, la morfosintaxis y la semántica. El principal objetivo era servir de base para el desarrollo de recursos pedagógicos necesarios para facilitar la introducción de estas lenguas en el sistema educativo regular, comenzando por la

educación primaria y, potencialmente, abarcando también la educación superior y la formación del profesorado (Marques, 2007, p. 608).

Ante este panorama, se desarrollaron proyectos y programas para revertir la situación lo antes posible. Una de las primeras medidas consistió en introducir las Lenguas Nacionales (LN) en el sistema educativo, tanto para mejorar el rendimiento académico como para fomentar la alfabetización de adultos, dado que la mayoría era analfabeta y no dominaba el portugués. La intención era extender este proceso a todo el territorio nacional. Sin embargo, surgió un dilema respecto a la viabilidad de las directrices.

El hecho estaba evidentemente relacionado con la complejidad inherente a la ausencia de instrumentos pedagógicos para apoyar las lenguas nacionales, es decir, no había herramientas científicas ni recursos didácticos para el ejercicio de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo regular, aunque sí hubo algunas intervenciones esporádicas en la enseñanza, principalmente de carácter teológico, que ciertamente no abarcaban todo el universo lingüístico del país (INL, 1980, p. 23).

El proceso de introducción de las lenguas nacionales en el Sistema Nacional de Educación de Angola se adaptó inicialmente, a modo de experimento, a dos subsistemas educativos: el de alfabetización y el de educación de adultos. Los resultados de este experimento fueron positivos, considerando la reducción del índice de analfabetismo que prevalecía entre las comunidades que hablaban lenguas angoleñas distintas del portugués. Así, tras la reforma educativa de 2004, la responsabilidad del Estado se centró en crear las condiciones para desarrollar programas que integraran estas lenguas nacionales también en el sistema de educación regular, basándose en los resultados obtenidos en la acción previa (Niamey 1978).

Siguiendo esta misma línea de análisis, aproximadamente veintitrés años después de la primera reforma educativa, en 2004, se llevó a cabo la segunda reforma del sistema educativo, que, mediante la Ley N° 13/01 del 31 de diciembre, creó la Ley Marco del Sistema Educativo. De este modo, se dieron las condiciones necesarias para la introducción de la Ley Marco en el Sistema Nacional de Educación y Enseñanza, a partir de 2011.

Las principales razones para introducir las lenguas nacionales en la educación, como menciona Zau (2019), incluyen, entre otras, las siguientes:

1. Altos índices de fracaso escolar en la escuela primaria debido a la falta de la competencia lingüística necesaria en las lenguas europeas de instrucción;

2. Avances logrados por la lingüística, con respecto a los sistemas de funcionamiento del lenguaje, que, a nivel teórico, han superado dificultades consideradas, hasta hace muy poco, insuperables;

3. Avances logrados por la psicología, que resaltaron la importancia primordial de la lengua materna en el desarrollo psicomotor, afectivo, moral y cognitivo del niño;

4. Es imperativo organizar pedagógicamente los programas de enseñanza y formación de acuerdo con las realidades culturales, lingüísticas y humanas de África.

### **Situación lingüística en Cuanza-Sul**

Cupata (2014), Kwanza-Sul presenta una gran diversidad de pueblos con diferentes características etnolingüísticas, resultado de la fusión de varios grupos lingüísticos de origen bantú. Algunos de estos, en su afán por llegar a ciertas zonas que hoy conforman Angola, dejaron su influencia en la lengua, los hábitos y las costumbres. «Según se puede constatar por tradición e historia, los pueblos migrantes del distrito serían los Ba- Xicongo, los Gingas (¿o Jagas?), los Bailundos y los Ganguelas» (p. 125). Así, basándose en Magalhães (1924), citado por Cupata (2014, p. 125), se menciona la influencia de estos pueblos en algunas regiones, a saber:

Los Ba- Xicongo, podemos encontrar su influencia en el área de Libolo. Producto de la mezcla de los habitantes primitivos con los Ba- Xicongo.

Los Gingas, cuya influencia se manifestó a partir de su invasión, que habría tenido lugar. Tras cruzar el Cuanza bajo el mando de Casembe-Cazúa, subyugaron las regiones de Hoco y Quissongo. Posteriormente, habiendo avanzado hasta Catumbi, fundaron allí un nuevo estado y, en sucesivas incursiones, extendieron su dominio hacia el este, hasta Cariango, y hacia el oeste, desde Dala- Cachibo hasta Tunda (Magalhães, 1924).

Los Bailundos o Ba-Lundu ocuparon la mayor extensión de las regiones meridionales de este Distrito, áreas de Chingue, Sanga y Cassongue, contribuyendo también a la formación de parte de los pueblos de Amboiva, Cela, Quissongo, Mussende y quizás Novo Redondo.

Los Ganguelas, cuya influencia se deja sentir entre los Ambois, procedían del sur, a lo largo del río Cuanza, y se asentaron pacíficamente en la región de Amboim.

Desde un punto de vista etnolingüístico, Kwanza-Sul se compone de dos grandes grupos lingüísticos: los Ambundu (Kimbundo) en el norte y los Ovimbundu (Umbundu) en el sur. Según Cupata (2014), a pesar de esta distribución (Ambundu en el norte y Ovimbundu en el sur), ambos se han extendido por toda la provincia, lo que dificulta la distinción entre cada

grupo étnico. Su idea se basa en el Gobierno del Distrito de Cuanza-Sul (1970), que afirma: «En efecto, el mestizaje entre los Bambalas , Jingas, Bailundos y Ganguelas dio lugar a la formación de nuevos grupos étnicos, cuya clasificación actual se basa más en elementos lingüísticos y geográficos que en características étnicas» (citado por Cupata , 2014, p. 125).

Forman parte del grupo Ambundu los Lubolos o Libolos , los Quissamas , los Kibalas , los Hacos y los Sendes o Mussendes .

Los Sendes o Mussendes se encuentran en el noroeste de la provincia, ocupando la margen izquierda del río Cuanza; se pueden encontrar en Mussende .

Los Hacos , ubicados en la zona de Gango , en el extremo oriental del Distrito y limitados por Quibala , Libolo , Pungo-Andongo , Malanje, Songo, Andulo y Bailundo (Magalhães, 1924, citado por Cupata , 2014, p.125). En concreto, podemos encontrarlos en Quibala , Libolo y Mussende .

Las Kibalas se ubican entre los ríos Lónhi , Longa y Nhia , limitando con los Libolos al norte, los Hacos al oeste, los Umbundos al sur y los Ambois al este (Viana, et al., 2001, citado por Cupata , 2014, p. 125). Se encuentran en Kibala , en una parte de Ebo y Cela.

Las Quissamas se encuentran en la margen izquierda del río Longa; se pueden encontrar en Porto -Amboim y parte de Kibala .

Los Libolos se encuentran en los municipios de Libolo y Kibala .

Ovimbundu incluye a los Mupindas o Mussumbes , los Ambois , los Musseles y los Umbundos o Bailundos .

Las mupindas o mussumbes se pueden encontrar a lo largo de toda la franja costera desde la desembocadura del río Keve y sus riberas hasta el río Tapado. Habitan los municipios de Porto- Amboim y Sumbe .

Los Ambois se encuentran en los municipios de Amboim , Porto- Amboim , Kilenda y Ebo .

El pueblo Umbundu o Bailundo se distribuye entre los municipios de Cassongue , Cela, Seles y Ebo .

La situación lingüística en Cuanza-Sul presenta una gran diversidad de grupos étnicos, especialmente los Kimbundu y los Umbundu, lo que, según António (2019), convierte a la provincia en una región de transición y contacto cultural, ya que alberga la confluencia y el encuentro entre dos de los principales pueblos angoleños, los Kimbundu y los Ovimbundu , ubicados en el interior de Angola y los únicos grupos que no cruzan fronteras. Lo que se observa no es solo el encuentro entre dos pueblos, sino sobre todo un encuentro, una confluencia, un



cruce entre dos grandes culturas. Cada pueblo aportó su patrimonio cultural (valores, símbolos, mitos, hábitos y costumbres, tradiciones, etc.).

### ***Resultados de la encuesta a estudiantes de sexto grado***

#### 1. ¿De dónde son tus padres?

Esta fue una pregunta planteada a los encuestados. Respecto a la pregunta que buscaba saber de dónde eran sus padres, encontramos en las respuestas la presencia de 5 provincias, con Uíge y Luanda con 6 cada una, conformando el 17%, Benguela y Huambo con 9 cada una, conformando el 25%, y los 20 restantes, conformando el 57%, pertenecientes a varios municipios en la provincia de Cuanza-Sul, con especial énfasis en el municipio de Sumbe .

#### 2. ¿Hablan algún idioma nacional o alguna variante del mismo?

De los 35 estudiantes encuestados, lo que representa el 100%, 22 (62%) dijeron que sus padres hablan el idioma nacional, mientras que 13 estudiantes (37%) dijeron que sus padres no hablan el idioma nacional.

Como podemos observar, la mayoría de los padres y tutores de nuestros encuestados hablan alguna lengua nacional, pero no ocurre lo mismo con sus hijos, lo que demuestra una falta de voluntad y de comunicación entre padres e hijos en dicha lengua. Houdebine (2008) señala que cada reencuentro de un hablante con su propia lengua, con su idioma, resulta difícil, inseguro y cargado de culpa (pp. 17-19).

#### 3- ¿En qué idiomas se comunican tus abuelos contigo?

Estudiante: "Nuestros estudiantes afirmaron unánimemente que algunos de sus abuelos se comunican con ellos en su lengua materna, y algunos abuelos también utilizan el portugués para comunicarse mejor con sus nietos."

Nuestros encuestados demostraron un dominio deficiente del idioma nacional, ya que son incapaces de mantener una conversación en él, lo que pone de manifiesto la desconexión existente en cuanto a la valoración y la preservación de nuestras lenguas.

#### 4. ¿Qué idiomas nacionales conoces?

De los 35 estudiantes entrevistados, que representan el 100%, 18 estudiantes (51%) dijeron que conocen el idioma kikongo, 32 estudiantes (91%) dijeron que conocen el idioma kimbundu, 32 estudiantes (91%) dijeron que conocen el idioma umbundu, 6 estudiantes (17%) dijeron que conocen el idioma nhaneca, 13 estudiantes (37%) dijeron que conocen el idioma ganguela, 10 estudiantes (28%) dijeron que conocen el idioma chiokwe y 10 estudiantes (28%) dijeron que conocen el idioma fiote.

#### 5. ¿Qué variantes o lenguas se hablan en la provincia de Cuanza-Sul?

Estudiante: "Los estudiantes encuestados demostraron un conocimiento escaso de las variantes habladas, mencionando únicamente el kimbundu y el umbundu como las únicas lenguas nacionales que se hablan en su provincia."

Cuanza-Sul constituye un mosaico cultural, pero debido a la falta de aprecio por estas lenguas por parte de los padres, que se limitan a no enseñárselas a sus hijos, nuestros encuestados se limitan a mencionar únicamente estas lenguas.

Si bien diversos estudios han buscado fortalecer el papel de las lenguas nativas, las comunidades lingüísticas aún enfrentan importantes desafíos. Esta problemática está directamente relacionada con las repercusiones de la política lingüística colonial respecto a las lenguas nativas, época en la que fueron excluidas y se prohibió su difusión. Por lo tanto, el esfuerzo por revertir esta situación se centra en desarrollar un programa de educación bilingüe que integre las lenguas nativas al ámbito del conocimiento científico.

#### 6. ¿Hablas algún idioma nacional?

De los 35 estudiantes, lo que representa el 100%, 9 (el 25,7%) dijeron que sí y 26 (el 74%) dijeron que no.

Sabemos que las lenguas son instrumentos de comunicación, socialización y administración de los asuntos de un Estado, y que las lenguas maternas representan la identidad cultural de su pueblo.

#### 7. ¿Te gustaría aprender un idioma nacional?

Estudiantes: "Los estudiantes declararon unánimemente que sí, que les gustaría aprender un idioma nacional."

Todas las comunidades lingüísticas tienen derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir un conocimiento perfecto de su propia lengua, con las diversas destrezas relacionadas con todos los ámbitos de su uso habitual, así como el mejor conocimiento posible de cualquier otra lengua que deseen aprender. (UNESCO, 1996)

8. ¿Qué idioma te resulta más fácil?

Estudiantes: "Los estudiantes entrevistados consideran que los idiomas inglés, francés, portugués y kimbundu son fáciles."

A pesar de ser lenguas extranjeras, los estudiantes mencionaron el portugués como la tercera lengua más común. El inglés se considera la más fácil, seguido del francés.

Según las respuestas de nuestros encuestados, la representación lingüística relacionada con la facilidad de uso puede estar vinculada al nivel de conocimiento que los sujetos tienen sobre estos idiomas.

## CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos sobre las representaciones sociales de las lenguas nacionales afirman que la valoración de las lenguas angoleñas se concibe como un factor poderoso de desalienación, de liberación a través de una renovada autoconfianza que el colonialismo nos arrebató desde las primeras generaciones.

El lenguaje es un vehículo para transmitir la información y la cultura de un pueblo; a través del lenguaje, las personas comparten experiencias y expresan sus sentimientos. No hay pueblo sin lenguaje ni lenguaje sin pueblo; de ahí la necesidad fundamental de que las distintas naciones se esfuercen por preservar sus lenguas nacionales e inculquen en sus poblaciones el espíritu de conservarlas, pues forman parte de la identidad nacional.

Parece que los estudiantes demuestran falta de conocimiento y dominio de las lenguas nacionales, al no aprenderlas de sus tutores porque no se las enseñan o no las utilizan en su vida diaria. Además, algunos estudiantes consideran que las lenguas nacionales son difíciles de aprender, lo que genera desinterés y dificulta su motivación. Por lo tanto, las lenguas nacionales son elementos importantes no solo como medio de comunicación, sino también como parte de la identidad de cualquier pueblo dentro de su contexto cultural. En cuanto a las directrices

curriculares, la enseñanza de las lenguas nacionales en las zonas urbanas de primaria debería implementarse cuanto antes. En este contexto, el portugués sería una asignatura, no el único medio de transmisión del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Hlibowicka-Węglarz, B. (2003). *Język portugalski w świecie – ayer y hoy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lourenço, OM (1992). *Psicología del desarrollo moral: teoría, datos e implicaciones*. Coimbra: Librería Almedina.
- Fonseca, V.da. (2008). *Desarrollo psicomotor y aprendizaje*. Porto Alegre: Artmed.
- Abranches, M., & Machado, FL (2005). Caminos limitados hacia la integración social: trayectorias socioprofesionales de caboverdianos e hindúes en Portugal. *Sociology, Problems and Practices*, 48, 69–91.
- Moscovici, S. (1978). *La representación social del psicoanálisis* (Á. Cabral, Trad.). Río de Janeiro: Zahar.
- Jodelet, D. (1984). Representaciones sociales: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (págs. 361–382). París: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1898). *El individualismo y los intelectuales*. *Revue Bleue*, 10, 7-13.
- Doise, W. (1989). *Actitudes y representaciones sociales*. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (págs. 220-238). París: Presses Universitaires de France.
- Hewstone, M. (1989). *Atribución causal: De los procesos cognitivos a las creencias colectivas*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sá, CP (1995). *Representaciones sociales: el concepto y el estado actual de la teoría*. En P. Guareschi y S. Jovchelovitch (Eds.), *Textos sobre representaciones sociales* (pp. 19–45). Petrópolis: Vozes.
- Spinassé, KP (2006). *Inmigración alemana en Rio Grande do Sul: lengua e identidad*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Castro, A. (1978). *La educación como cultura*. Lisboa: Moraes Editores.
- Reis, C. (2006). *Diccionario de narratología*. Coimbra: Almedina.
- Diarra, C., & Reis, C. (2006). *Literatura africana en portugués: textos y contextos*. Lisboa: Colibri.
- Pinto, JM (2010). *Educación y diversidad cultural*. Oporto: Oporto Editora.
- Armando, J. (2014). *Educación intercultural: prácticas y desafíos*. Lisboa: Ediciones Sílabo.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerra de las lenguas y las políticas lingüísticas*. São Paulo: Editorial Parábola.
- Fiorin, JL y Petter, M. (2008). *Introducción a la lingüística: principios de análisis*. São Paulo: Contexto.



Marqués, MA (2007). *Educación intercultural: desafíos y perspectivas*. Lisboa: Ediciones Colibri.

Instituto Nacional de la Lengua. INL (1980). *Informe sobre política lingüística nacional*. Luanda: Instituto Nacional de la Lengua.

Conferencia de Niamey. (1978). *Actas de la Conferencia sobre la normalización de la ortografía de la lengua portuguesa*. Niamey: UNESCO.

Zau, F. (2019). *Educación y diversidad cultural en Angola*. Luanda: Mayamba Editora.

Cupata, J. (2014). *La lengua portuguesa en Angola: políticas y prácticas*. Luanda: Universidad Agostinho Neto.

Magalhães, J. (1924). *Historia de la instrucción pública en Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Antonio, A. (2019). *Educación y cultura en Angola: desafíos contemporáneos*. Luanda: Mayamba Editora.

UNESCO. (1996). *Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo*. París: UNESCO Publishing.