

A INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DIDÁCTICOS ANTE A ASIMETRÍA *LINGUA GALEGA-LINGUA CASTELÁ*

Xosé Ramón Fernández Vázquez.

OS CONTEXTOS MULTILINGÜES: ENGADINDO DIFICULTADES

Diferentes iniciativas e estudos de tipo pedagóxico-lingüístico (Enwistle, Baumann, Smith...) teñen afirmado que entre as razóns que explican o fracaso escolar posúen unha grande saliencia aqueles factores que correlacionan coa diversidade lingüística. O alumnado nacido no seo dun marco contextual socioeconómico “elevado” presenta a miúdo unha lingua de instalación prestixiada e polo tanto sempre apoiada directa e indirectamente no desenvolvemento da práctica educativa formalizada. Por contra os alumnos e alumnas de ubicación socioeconómica máis empobrecida, tal como afirma Monteagudo (1986, p.62), “...tenden a unha instalación lingüística en rexistros escasamente prestixiados, relacionados con prexuízos sociais e con forte incidencia na autoestima dos alumnos e das alumnas”.

Estes modelos, aínda con vixencia real no actual contexto socio-cultural galego, teñen sido analizados e interpretados dende dúas perspectivas diferenciadas:

1. *Teoría do déficit*: parte para realiza-la análise das dificultades de aprendizaxe, da consideración de “carencia constatable” para os estamentos perxudicados e artella estratexias para subsanar esta “limitación socio-cultural” creadora de diferencias.

2. *Teoría da diferenza*: as dificultades da aprendizaxe teñen a súa orixe na existencia de prexuízos lingüísticos e condicións de desigualdade entre as linguas.

Ubicados no horizonte de visión que otorga o paso do tempo para a aceptación ou rexeitamento de fundamentacións teóricas podemos hoxe afirmar xunto con Valls (1993) que calquera aportación substantiva para aborda-lo tema do conflito lingüístico no seo da escola pasa, necesariamente, por unha aproximación dende a análise da teoría da diferenza. Admítese, deste xeito e comunmente, que na base do proceso atópanse actitudes orixinalas no marco familiar e no referente social inmediato. Tales actitudes deben de ser anali-

zadas sendo necesaria unha intervención deseñada a propio intento para o seu replantexamento mantendo e incorporando o feito diferencial como elemento integrador.

En calquer iniciativa que manteña esta liña subxace como meta, polo demais utópica abondo, en contextos sociolingüísticos desequilibrados, o desexo de acadar unha situación de dominio bilingüe perfecto (tanto no que atinxe á vehiculización da comprensión como á mesma articulación da expresión).

A continuación centrarémola nosa análise sobre distintas estratexias de tipo xeral que se poden plantexar para o tratamento didáctico das marcas diglósicas no contexto da aula. Posteriormente abordarémolo papel que han de desempeñar os diferentes equipos de apoio ante a presenza destes elementos distorsionadores.

A totalidade das acotacións que se propoñen proxéctanse sobre os distintos ciclos do Ensino Primario toda vez que nesta etapa, tal como afirman diferentes estudiosos (Lomas, 1993; Bourdieu, 1990; Alonso Tapia, 1991), posúe unha enorme incidencia a lingua como ferramenta instrumental das aprendizaxes así como pola forte interacción, durante dita etapa, dos alumnos e alumnas coa realidade cultural externa e inmediata e, por último, pola receptación e autoxénese das actitudes que primarán nos seus propios marcos referenciais.

ACCIONES DIDÁCTICAS NO EIDO DA FALA E MÁIS DA ESCRITA

Partiremos inicialmente dun elemento de referencia, de cara a facilitar un camiño no que as estratexias de actuación non se dispersen excesivamente: a necesidade de que exista unha correlación entre as accións empregadas no tratamento dos aspectos orais e aquelas utilizadas no desenvolvemento da escrita. É dificilmente acadable, como teñen afirmado diferentes autores (Alonso Escontrela, 1992; Vilà, 1994), a instalación nunha das vertintes do feito lingüístico se non media a consecución dun apoio sólido para o aspecto complementario.

Evidénciase a funcionalidade desta interdependencia no marco dun contexto lingüísticamente conflictivo no que as bases estratéxicas a desenvolver deben de ser garantía dunha intervención segura posterior. Tal como teñen afirmado Fernández Paz e Lastra Muruais (1993, p.9): “...o camiño correcto nace de considerar que fala (no dobre senso de escoitar e expresarse), lectura e escritura constitúen os vértices dun triángulo que se interrelacionan e potencian”.

Dado que se concreta esta afirmación de influencia recíproca podemos establecer, de xeito desglosado, unha serie de consideracións de tipo estratéxico para traballa-la instalación na lingua galega evitando as posibles consecuencias negativas dunha situación de conflito diglósico en relación coa lingua tradicionalmente prestixiada (a lingua castelá):

*** Na lingua oral e no seu ámbito:**

Partindo da consideración de que en calquer rexistro lingüístico se fai necesario arrancar da fala por se-la primeira manifestación de tipo comunicativo -á que toda aprendizaxe de tipo lingüístico se debe de referir en primeira instancia- isto é moito máis necesario no caso da lingua galega, tal como afirma Monteagudo (1986, p.17), dado que estamos ante a modalidade á que tradicionalmente tiveron acceso a maioría dos habitantes do entorno

sociocultural galego: a escrita non era pausable e polo tanto non podía ser cultivada de xeito estable nen, moito menos, normalizada nas mínimas condicións desexables.

Baixo esta focalización cabe sinalar unha serie de indicadores cuxa presenza incide positivamente no desenvolvemento de estratexias potenciadoras das manifestacións orais:

a. A toma como punto de partida dunha definición clara das condicións que debe de presentar a fala no marco da aula. O inicio ten que ser sempre unha reflexión previa que nos permita encauzar toda futura intervención.

b. Deberase realizar unha oferta ampla no que atinxe á gama de actividades, o suficientemente diversificadas como para permitirllo proceso de instalación constante dos mecanismos orais en lingua galega. Dentro dun modelo de proposta referida a estas actividades cabe deterse brevemente nunha aproximación, aínda que sexa esquemática, á tipoloxía xenérica das accións e facer algunhas acotacións referidas a elas:

b.1. Elementos de interacción dual: conversación, diálogo, etc. promoven a actividade mental do alumnado, fórzanlo á ordenación das ideas e crean un centro de interese con saliencia no eido das actitudes hacia a “lingua B” (lingua de menor prestixio no contexto socio-económico).

b.2. Propostas en formato oral: as actividades de formato interactivo (debates, coloquios e formatos asimilados) favorecen a eliminación de determinados bloqueos e axudan a transformar as actitudes previas ante o uso da lingua en inferioridade para transmitir mensaxes ubicadas no estereotipo lingüístico máis recoñecido.

b.3. Desenvolvemento de secuencias dramáticas: potencia o traballo na aula sobre un grande espectro de matices formais (ton, secuenciación lóxica, rexistros de dicción...) con respecto á lingua B ó mesmo tempo que vehiculiza a ampliación dos contextos nos que se pode desenvolver cando menos, tal como afirma Moreno Fernández (1990, p.37), no que respecta ó referente e ubicación dos “imaxinarios” do alumnado.

b.4. Outras propostas: pódese sinalar unha tipoloxía máis ampla de accións didácticas para facilitar unha instalación oral na lingua galega que permita a medio prazo un axuste das actitudes hacia o desempeño de determinados roles comunicativos. Así por exemplo poden ser interesantes as propostas de Vilà (1994) baseadas na incorporación de estratexias referidas ó emprego do remuíño de ideas, á recitación, á elocución e a outros formatos similares ou de funcionalidade equivalente.

*** Proxección no marco da escrita:**

Determinados autores -Moreno Fernández (1990)- teñen afirmado que a lingua escrita ven sendo unha fonte directa para beber nos conflitos, carencias e actitudes de alumnos e alumnas. Deste xeito pódese partir da escrita como ferramenta de tipo cognitivo que facilite a retroalimentación dun proceso didáctico deseñado de xeito que alumnos e alumnas se constitúan no seu eixo vertebrador.

O formato “actividades de composición” estrutúrase desta maneira como un medio de suma importancia para entrar no espazo particularizado de cada alumno ou alumna o que permite ter acceso a cuestións que van repercutir sobre a súa recepción e vivencia do conflito lingüístico e que, á súa vez, determinan o nacemento dalgunhas actitudes lingüísticas personalizadas. Trátase pois dun instrumento vital na configuración lingüística do alumnado, sobre todo en termos de futuro.

Evidentemente o único vieiro que permite acadar logros de progreso con respecto á situación de desigualdade ven dado pola instalación persistente na escrita en rexistro B. Pero para tal logro somentes hai un camiño: a práctica constante, motivada e reiterativa. A traveso desta actuación caberá, ó mesmo tempo, normaliza-la escrita e perfecciona-la corrección léxica, morfolóxica e sintáctica das unidades de expresión que se executan.

Do mesmo xeito é relevante o desenvolvemento de literatura de creación en lingua galega que -tal como opina Alonso Tapia (1993, p. 66)- debe partir dunha determinación, percibida por alumnos e alumnas, de respetar ó máximo a súa liberdade creadora no tanto que eles son os axentes do desenvolvemento, o que evidentemente ha de redundar no nacemento de actitudes positivas esenciais para o manexo da escrita na lingua con deficiencias en termos de prestixio.

No marco referencial das estratexias potenciadoras da lectura é fundamental, na afirmación de moitos autores. Rueda (1994, p.62) afirma: "*La selección de obras que alumnos y alumnas van a leer adecuándolas a las características evolutivas de sus destinatarios de tal modo que la aproximación al núcleo lector se base en un principio de automotivación (interés temático, curiosidad resuelta, identificación con los personajes...)*" Non é este o lugar para describi-las características idóneas de cada un dos ciclos do ensino primario; basta con se achegar a calquera das moitas monografías que desenvolven o tema para percibi-la grande cantidade de rasgos e matices que inciden na idoneidade e axuste dos factores "libro" e "lector". En todo caso cabe indica-la necesidade de realizar unha correcta vertebración da lectura de textos en lingua galega precisamente pola especial fragilidade e polas características particulares que conflúen no seu marco social e cultural específico.

ELEMENTOS FUNCIONAIS E APOIOS NA INTERVENCIÓN

Faise evidente a todas luces a necesidade de apoio que implica a vertebración de estratexias didácticas nunha situación de conflito sociolingüístico como a que se presenta no marco galego actual. O profesorado ten que plantexar unha acción educativa dirixida a incidir sobre factores que non sempre pode controlar dado que escapan ó seu espazo de influencia. Seguindo a opinións de Valls (1993) faise necesaria a integración de estruturas de tipo social con funcionalidade significativa como as familias, os concellos, etc. Con este panorama constátase, sen moita dificultade, a imperiosa demanda dunha batería ampla de apoios especializados e polivalentes que faga posible o funcionamento das estratexias que se poidan levar a cabo no contexto formalizado da aula.

Así consideramos relevante o apoio efectivo das estruturas de tipo administrativo con proxección no espazo pedagóxico que non sempre é percibido como tal no día a día da práctica educativa. De igual xeito é común en determinados sectores a asignación de relevancia do papel atribuído á Inspección Educativa na implantación práctica dos principios reguladores previstos legalmente para a normalización lingüística na nosa Comunidade. Nesta liña é común a crítica, fortemente asentada entre nós, da relativa ineficacia deste estamento administrativo no que atinxe ó desenvolvemento deste tipo de funcións.

É igualmente relevante (Moreno Fernández, 1990) a incidencia neste eido dos servicos operativizados de apoio de cara a dotar de material idóneo ás diversas estratexias de apoio e a facilitar unha diversificación cualitativa das mesmas. Así os Centros de Recursos (C.R.s) deberían participar dun xeito activo na solución da infradotación material -medios

catalogados como novas tecnoloxías (NMAIs), apoio informático e modelos instrumentais de xestión lingüística sobre todo- obxección esta que se recolle en moitos dos axentes humanos que participan das situacións didácticas. Sería desexable, xa que logo, unha aportación decidida, xurdida na propia iniciativa dos centros de recursos, que potenciase esta dimensión e que activase unha intervención axeitada no que atinxe ó conflito socio-lingüístico .

Do mesmo modo son decisivos os aportes orientativos e metodolóxicos dimanados dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio (EPSAs) que teñen aquí un espacio de intervención prioritaria por canto o tipo de pragmática lingüística afecta de xeito decisivo á orientación do alumnado hacia o logro e, polo tanto, determina tamén de xeito meridiano os parámetros do fracaso escolar. Polo demais dentro do eido da atención á diversidade, no que os EPSAs teñen unha das bandas funcionais de máis saliencia, o factor diglósico é fundamental na configuración desta estrutura de diversidade e na articulación de estratexias correlacionadas coa mesma (Vilà, 1994).

No remate desta aproximación evidénciase, analizando a mesma configuración da realidade lingüística e a súa incidencia no marco socioeducativo no que se desenvolven os feitos didácticos, a necesidade de arbitrar accións de longo alcance que permitan o funcionamento de estratexias no tratamento para o conflito lingüístico nun marco temporal de amplos horizontes tendentes a converxer nunha situación de desactivación do mesmo. Nesta dimensión pragmática é obvio que se necesita a incorporación dos elementos encargados de canaliza-la formación continuada do profesorado e sinaladamente dos CEFOCOPs.

Parece aconsellable, e coidamos que realmente necesario, o establecemento dun plan de actuación a longo prazo no que se debería involucra-la propia Administración Educativa e que debería pasar por constituirse en eixo artellador das diferentes estratexias normalizadoras e no seu elemento homoxeneizador.

Cabe afirmar que somentes dende unha acción conxunta e coordinada, como a aquí proposta, na que participen tódolos elementos implicados no desenvolvemento da realidade educativa no marco galego, se poderá tender a acadar unha optimización dos logros e unha acción realmente normalizadora que, como queda afirmado ó longo dos párrafos anteriores, é imprescindible para a totalidade dos niveis do ensino non universitario pero que posúe unha especial urxencia no marco do ensino primario: xénese e xestión de actitudes, formación da axioloxía lingüística, etc. (Fernández Paz e Lastra Muruais, 1993).

REFLEXIÓNS PARA UNHA ACCIÓN CORRECTA

Inicialmente, de cara a concretar de xeito xenérico as cuestións ata aquí abordadas, debemos incidir na grande complexidade que amosa a estrutura lingüística do noso país. Estamos ante un fenómeno no que concorren variantes ben diversas tales como o estrato socioeconómico do falante, o espacio territorial de implantación vital, o acceso ás situacións de normalización do código de tipo B e moitos outros factores. Todos eles inflúen na vertebración lingüística, cáseque sempre diglósica en distinto grao, o que, á súa vez, ten implicacións sobre o alumnado e sobre as súas actitudes hacia cada un dos rexistros que conviven no marco da Comunidade Galega.

É necesario plantexar tamén a necesidade de potencia-las situacións de uso da lingua menos prestixiada, sobre todo no que atinxe ó rexistro oral, naqueles contextos nos que tra-

dicionalmente se ven aplicando un código prestixiado. En principio o formato de tipo oral presenta máis alcance que o escrito a unha facilitación da implantación da lingua de escaso prestixio e ó incremento de actitudes de matiz positivo.

No eido das estratexias didácticas concretas para o tratamento do conflito lingüístico dentro da aula e ó longo do Ensino Primario sinalámo-la necesidade de supera-las meras estratexias de microalternancia en razón das materias ou áreas, que habitualmente se veñen aplicando, para recalca-la idoneidade de procesos de tipo “inmersión” que promocionen no primeiro estadio a equiparación lingüística descompensada na situación social na que enraízan as interaccións sociais e culturais do alumnado. Trátase dunha proposta que implica tender hacia a adopción do galego como lingua vehicular no seo da aula: “*dar clase en galego*” e non “*dar clase de galego*” como se ven facendo na maioría dos centros de ensino do noso entorno.

Como remate desta aproximación analítica deberemos aínda resalta-la necesidade dunha actuación previamente planificada, seria e conxunta na que participen tódolos servizos de apoio que inciden na funcionalidade pedagóxica dos niveis do Ensino Primario para o traballo eficiente no que atinxe a evita-las actitudes lingüísticas incorrectas, as interferencias entre os diferentes códigos e todas as manifestacións que acompañan as situacións nas que se producen conflitos deste tipo. Somentes coa colaboración dos EPSAs, dos CEFO-COPs, dos C.R.s, das estruturas da Administración Educativa e dos demais órganos con funcionalidade definida a este nivel, se pode acadar unha eficacia que redunde, aínda que sexa no longo prazo, nunha máxima aproximación ó ideal do bilingüismo armónico.

BIBLIOGRAFÍA

- * ALONSO ESCONTRELA, M^a L.: “Modificación das actitudes lingüísticas diglósicas: proposta dun programa de intervención educativa”, *Cadernos da Lingua*, 6, A Coruña, R.A.G., 1992.
- * ALONSO TAPIA, J.: *Motivación y aprendizaje en el aula*, Madrid, Santillana, 1991.
- * BOURDIEU, P.: *Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1990.
- * FERNÁNDEZ PAZ, A. e LASTRA MURUAIS, X.: *Lingua e literatura galega*, Vigo, Xerais, 1993.
- * LOMAS, C. et al.: *Ciencias del lenguaje, conferencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
- * MONTEAGUDO, H. et al.: *Aspectos sociolingüísticos do bilingüismo en Galicia*, Santiago de Compostela, Cons. de Educación, 1986.
- * MORENO FERNANDEZ, F.: *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1990.
- * NISBET, J. et al.: *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1993.
- * RUEDA, R.: *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*, Madrid, Narcea, 1994.
- * VALLS, E.: *Las actitudes: guía práctica para profesores*, Barcelona, ICE-Horsori, 1993.
- * VILÀ, N.: *La diversidad de la lengua escrita*, Barcelona, Rosa Sensat-M.E.C., 1994.