

## NORMALIZACIÓN E DIDÁCTICA DA LINGUA

XESÚS MANUEL LÓPEZ VALCÁRCEL

Equipo de Lingua

Gabinete da Reforma Educativa

### Unha estratexia fanada

As ciencias da linguaxe, e as teorías lingüísticas, están sendo sometidas a novas formulacións desde diferentes sectores. Resulta difícil, cando non imposible, fundamentar sobre esa disparidade opcións didácticas, polo que con respecto ó ensino e aprendizaxe da lingua o máis axeitado é guiarse por "*obxectivos pedagóxicos*". Dentro deles o máis importante entre nós é contribuír, desde o ensino, á normalización e á instalación social do idioma. A "socioloxía da linguaxe", a "lingüística social", a "antropoloxía lingüística", etc., correntes todas que deron lugar á chamada *Etnografía da comunicación*, que é a denominación máis coñecida e a ciencia que parece englobar as variadas preocupacións, teñen que ter a proxección didáctica que se deriva dos seus postulados. Nestes últimos está implícita unha concepción nova da lingua, que sen ignorar a súa condición de sistema, presta atención a aspectos como o *uso*, o *contexto*, a *emoción*, a *motivación*, que tradicionalmente se desestimaron no estudio das linguas e, consecuentemente, na súa aprendizaxe. Ninguén terá inconvenientes en admitir que estes coñecementos non son *strictu sensu* lingüísticos, pero o certo -e eso é o que aquí nos interesa- é que eses coñecementos son de utilidade á hora de *aprender* unha lingua. No caso do galego, ademais, non se trata tanto de aprender, canto de *adquirir* ou *apropiar*, porque na mera aprendizaxe non están contemplados os aspectos psicolóxicos e sociais que interveñen, decisivamente, na consecución da competencia comunicativa, tal e como aquí a entendemos. A *Etnografía da comunicación* diferencia os conceptos *acontecemento comunicativo* e *competencia comunicativa*, ofrecendo por primeira vez unha visión do *uso lingüístico* como un *proceso complexo* no que conviven aspectos cognitivos, sociais e lingüísticos. Poderíase teorizar mesmo sobre a menor

importancia que, no caso galego, presentan estes últimos fronte ós outros. Despois dunha análise da nosa realidade, no ámbito escolar, parece aconsellable decantarse por unha *etnometodoloxía* que integre as opinións de psicólogos, antropólogos, sociólogos e outros especialistas que atopan na actividade verbal humana obxecto de estudio.

Esta reformulación das teorías lingüísticas, agora mesmo, é parella a un consenso xeral que insiste nas deficiencias que presenta a didáctica do idioma. Este consenso, que transcende o ámbito educativo e ten unha proxección social, insta a un debate sobre o papel do idioma na escola e, en xeral, na sociedade. Ese acordo sobre as deficiencias didácticas, que de seu merecería atención, ve reforzada a súa importancia á vista dos escasos resultados, ou dos fracasos, que a incorporación do galego ó sistema educativo está a proporcionar. O interese dos alumnos pola lingua non vai máis alá das expectativas sobre a calificación, e o certo é que o ensino non modifica case nunca os hábitos de uso. Sabemos, de vello, que para endereitar axeitadamente o proceso cómpre vontade política por parte da administración. Pero, baixo este argumento, tamén se agacha con frecuencia a inactividade, a incompetencia e mesmo a ignorancia. Urxe evitar que a "asignaturización" do idioma se converta nun atranco para a normalización. A belixerancia ortográfica, a falta de preparación do profesorado, os convencementos dixestivos, as posturas ambiguas, os negocios editoriais; en definitiva, a insinceridade do idioma como asignatura ó sistema educativo. Contribúen a esta confusión aqueles que opinan que o maior inimigo do galego son as leis en prol da súa normalización cando é evidente, alén de intereses partidarios, que o desenvolvemento responsable da Lei de Normalización, que todos deberíamos demandar, supoñería un notable avance no ámbito educativo e posibilitaría no futuro novos marcos legais ó proceso. Hai que actuar, por forza, dentro do marco político actual, que é o que hai. Non é posible traballar sobre futuribles, teorías salvadoras ou hipotéticos marcos revolucionarios.

Á parte das responsabilidades políticas, hai aspectos, enfoques e prácticas que está na man do profesorado corrixir ou mellorar. Faise necesario que o profesorado de lingua e literatura galegas, cos ollos postos na normalización, asuma a responsabilidade que ten na falta de atractivo e nos escasos resultados prácticos que se están a conseguir. Nesta falta de logros teñen un papel destacado:

## 1. A formación deficiente do profesorado

A formación de partida do profesorado é en xeral inadecuada e presenta desequilibrios. Os profesores de EXB foron instruídos sobre aspectos de Psicoloxía e de Pedagogía, pero non recibiron formación específica, en profundidade, sobre a materia que explican; contrariamente, os profesores de EEMM recibiron unha formación curricular específica, pero non teñen a penas preparación de cómo transmitir eses coñecementos. Como consecuencia desa falta de formación, hai profesores incapaces de facer atractiva a materia, porque non a coñecen; hai profesores que optan por mandar "investigar" ós alumnos e non explican, profesores que reproducen os modelos vividos na universidade e só "explican", etc. Se ben é certo que calquera pedagogía, en última instancia, se acaba convertendo nunha relación interpersoal, tamén é certo que a sabedoría, o coñecemento de técnicas, o emprego de baterías de actividades axeitadas, a programación correcta das finalidades, etc., contribúen decisivamente a facilitar esa relación. A estas eivas na formación engádense o tema dos "oportunistas", a "cantidade" de profesores especialistas que hai na EXB, e outros, que contrastan co xeneralizado incumprimento do disposto polos textos legais. O profesor non é o aplicador de teorías elaboradas por outros, senón que como persoa, está suxeito ós seus propios criterios, ás propias informacións, e só a partir das propias conviccións (políticas, pedagóxicas, etc.) deseña a súa actividade docente e a súa relación cos alumnos. As teorías perden así bastante importancia. O que hai que mellorar é a preparación dos profesores.

## 2. O enfoque didáctico inadecuado

Que a situación presente no que atinxe á didáctica da lingua precisa cambiar, en xeral, ningún o discute. O enfoque que se lle dá á materia ten bastante que ver coa formación recibida, que consolida polo demais hábitos nocivos xa instalados. Opera contra novos enfoques o peso dunha tradición didáctica, centrada na teoría gramatical, pero tamén as referencias epistemolóxicas que se centraron, igualmente, no sistema e ignoraron como incognoscible todo o referido ó discurso real: a comprensión, a produción, a construción do significado, os referentes contextuais na comunicación etc. etc. Non é o menos grave destes hábitos a consideración da lingua escrita como o *modelo de lingua* a traballar, fundamentalmente, na clase. A partir de aí segue, como consecuencia lóxica, a insistencia estéril sobre aspectos sintácticos da gramática. Acontece con frecuencia que os alumnos

comezan a facer os arquifamosos *diagramas arbóreos* en Primaria, e como cambian de modelo, e de terminoloxía, con cada profesor, chegan ó remate dos seus estudos non universitarios e aínda non saben facer análises sintácticas cunha elemental coherencia. Eso non sería relevante se tivesen adquiridas outras competencias, pero tampouco, porque a inadecuación do enfoque non afecta só á gramática oracional.

A evidencia é que non acertamos a axudar desde as aulas a normalización, ou, alomenos, parece claro que avanzando na solución destas dúas grandes deficiencias teríamos dado un paso importante, que está parcialmente ó alcance do profesorado.

Na actualidade, entre os profesionais do ensino non universitario hai opinión, practicamente unánime, arredor do *enfoque comunicativo*. Este acordo xeneralizado é sen embargo máis teórico ca práctico, por diversas dificultades, entre as que se contan:

*-A preparación "filolóxica" do profesorado.*

Por estar centrada na análise do código e, moito menos, en aspectos da psicolingüística e da sociolingüística que son, no caso do galego, prioritarios, contribúe a dificultar a aplicación deste enfoque. Mesmo no caso dos alumnos que van seguir estudos filolóxicos cabe afirmar que a bagaxe coa que deben chegar á universidade debe ser *instrumental*, pero non teñen que levar media carreira feita. A formación universitaria do profesorado ignora, cando non despreza, a preparación pedagóxica. Sen embargo, unha porcentaxe maioritaria dos alumnos das facultades de filoloxía tiveron, e teñen, un futuro docente. Coa formación que reciben non pode haber bos profesores. Non se trata, por suposto, de abandonar o estudo formal da lingua, senón de prestar atención específica a aspectos sociolingüísticos e, especialmente, psicolingüísticos, que teñen para a normalización do noso idioma unha decisiva transcendencia.

*-A ausencia de tradición na que inspirarse.*

A transmisión de coñecementos é unha actividade que depende á mímesis, á reprodución de modelos previos e os profesores á hora de compoñer a *súa didáctica* reproducen os sistemas nos que foron eles mesmos instruídos. En calquera modelo educativo, máis importante có currículo prescritivo da administración, é este ideario persoal do profesor. Unha das claves está, en consecuencia, en formar bos profesores.

-A ausencia de material didáctico para anovar as actividades e variar o enfoque.

Esta circunstancia, real, é interdependente coas outras e só se pode resolver canda elas. A renovación pedagóxica en curso aportará unha novidade moi importante a este respecto. Serán os profesores os que deseñen o seu propio material didáctico. Se isto é importante en calquera materia, no caso do galego é imprescindible. Sería importante que esa renovación fose acompañada dunha reestructuración horaria, un menor número de alumnos por aula, e unha mellor retribución do labor docente, camiño que parece o único posible para conseguir os obxectivos que se perseguen.

A estas dificultades para a implantación real do *enfoque comunicativo* habería que engadir outras como a desintegración social, calculada, de Galicia, a ausencia de expectativas entre a mocidade, o nivel de conflitos e, por suposto, a comodidade. Se ben esta última é disculpable polas outras causas, que na situación actual converten as iniciativas de cambio do profesorado en heroísmo.

### Estructuralismo e fronteira oracional

A lingüística, como materia de estudio autónoma, separada da filosofía e da historia, é unha aportación das primeiras décadas do século XX. A súa independencia débese, especialmente despois de Trubetzkoy, ó achado que supoñía en xeral o estruturalismo. E a esa liña investigadora, de evidente rendibilidade na universidade, dedicáronlle a parte do león os estudos lingüísticos. A gramática xenerativo-transformacional, nas súas sucesivas formulacións, parcialmente, toma en consideración aspectos psicolóxicos, no que ten de "creación" a actividade lingüística. Sen embargo, a importancia que se lle concede á sintaxe no corpus teórico de Chomsky, non axudou a modificar o enfoque "estructuralista" no estudio das linguas. Estructuralismo e xenerativismo son dúas perspectivas diferentes, pero concomitantes, dun estudio estrutural das linguas. Se ben é certo que a teoría de Chomsky incorpora aspectos psicolingüísticos ignorados, pero nunca negados, por Saussure, a verdade é que as dúas teorías, metodoloxicamente, non fan en absoluto referencia ós *actos de fala*: protagonismo dos interlocutores, situacións contextuais, intención comunicativa, procesos de adecuación do código, etc., que é, naturalmente, o que máis interesa desde o punto de vista da *competencia comunicativa*. Veláí que non só se seguiu debullando polo miúdo o código, senón que se instalou nos libros de texto a nova aportación. É máis, entrou en

conflicto cos modelos de análise gramatical precedentes, o que sumado ás heteroxéneas terminoloxías, trouxo as cousas á situación actual. Non debe estrañar, a partir de aí, a pobreza dos resultados.

Unha análise lingüística, que con frecuencia non rebasa a fronteira oracional, ignora aspectos de psicoloxía social de extraordinaria relevancia en Galicia; as pautas da conversa, moi diferentes das da escrita; os contextos e, especialmente, os usos reais en situacións concretas de comunicación. Non se afondou entre nós, suficientemente, no debate permanente entre os partidarios de ensinar "os usos instrumentais da lingua" e os partidarios de ensinar "gramática".

A consideración da lingua, ante todo, como sistema, e a formación "específica" que reciben na universidade os futuros docentes son un importante elemento que propicia que, chegados ás aulas, reproduzan as teorías gramaticais que aprenderon naquela. Case non se lles deixa outra posibilidade, porque para optar por outro enfoque esíxese do profesorado un cambio -que deberán adoptar a partir de esforzos persoais- ó que non todos están dispostos. A formación que reciben os futuros ensinantes de linguas está orientada á investigación do código, pero carece dos máis elementais rudimentos didácticos. É máis, sen esa formación para a transmisión dos coñecementos, a formación específica resulta moitas veces unha carga distorsionadora.

Se isto é certo para calquera idioma, no caso do galego a ausencia de recursos didácticos é especialmente grave. Prodúcese unha *filoloxización* do ensino, reproducense debates e teorías propias do ámbito universitario, e descóidanse -e este é o problema- os aspectos instrumentais, o uso simplemente, do idioma. Non é infrecuente, así, que sexan os alumnos que non empregan o código os que tiran, a partir deses métodos, os mellores resultados, nin que haxa discentes que rematan felizmente os seus estudos medios sen saber "falar", con elemental corrección, a nosa lingua. O galego está a quedar relegado, neste intre, ó ámbito da escrita. O principio do fin.

Nesta vella polémica sobre o qué se debe ensinar dunha lingua, está implícita unha concepción da linguaxe. Fronte ás descrições morfolóxicas e sintácticas, características do *enfoque estrutural*, cobran importancia na actualidade os aspectos relacionados coa semántica, en xeral, e no caso específico do galego os *actos de fala nos diferentes referentes contextuais*. Ora ben, ese obxecto de estudio, que é prioritario, non esgota as posibilidades da *competencia comunicativa instrumental*. Hai aspectos da escrita que deberán ser traballados paralelamente e, singularmente, aspectos de psicolingüística que deberán estar presentes na orientación do programa. Certamente, os *aspectos afectivos* (sociolingüísticos e psicolingüísticos) non se poden traballar

de maneira aillada, senón sobre actividades concretas. En realidade, o verdadeiramente importante son estes aspectos afectivos, que inclúen a motivación, os contextos de intercomunicación, e os procesos de tipo psicolóxico que entran en xogo na aprendizaxe e asunción definitiva dunha lingua. Podemos considerar, a partir de aí, as catro destrezas básicas (comprender, falar, ler e escribir) como a manifestación externa de procesos psicolóxicos e habilidades subxacentes. Non abonda, en consecuencia, para o galego o *enfoque comunicativo*, que é recomendable para calquera outra lingua no ensino non universitario, senón que no noso caso concreto cabe falar dun *enfoque afectivo* que integre esa *competencia comunicativa instrumental* (Fig. 1).



Figura 1

En xeral, e a efectos puramente didácticos, pódese argüír que é preferible optar por un enfoque afectivo e, a posteriori, seleccionar, por non dicir adaptar, os eixos epistemolóxicos que mellor casan coas finalidades didácticas que nos propoñemos conseguir. Velaí que ó optar por un determinado enfoque xa se están a tomar, tamén, decisións sobre a concepción da lingua, relegando a un segundo lugar outros aspectos susceptibles de figurar nas finalidades, coma os relativos ás disciplinas lingüísticas e literarias. En consecuencia, aqueles obxectivos relativos a contidos lingüístico-literarios quedan subordinados á consecución daqueles outros que demandan a valoración afectiva do idioma e a comprensión e produción de mensaxes.

Chegamos así a unha concepción da lingua na que converxen os procesos psicolóxicos de valoración, a orixe social deses procesos e da propia lingua e, en especial, o concepto de *mediación significativa* entre eses procesos psicolóxicos, necesariamente individuais, e a sociedade. A partir de aí, só cabe na situación galega, concebir a lingua como *sinálabo supremo de identidade* colectiva, como instrumento de coñecemento e interpretación da nosa realidade, como recurso para a construción do propio pensamento e como *factor de intercambio e mediación social*. Nesa concepción cómpre destacar, antes de nada, a comprensión do papel que xogan as prácticas lingüísticas como diferenciadoras e clasificadoras sociais e, de paso, a formación orientada a superar no *mercado lingüístico* os contextos desfavorables, os interlocutores ofendidos e a belixerancia ignorante, de xeito que alumnas e alumnos aprendan a usar o idioma a nivel interpersoal e social.

Concebir a lingua nunha triple dimensión social, comunicativa e funcional, con especial énfase nos aspectos afectivos, supón antes de nada propiciar a adquisición psicolóxico-social do idioma, e paralelamente, desenvolver as capacidades de expresión e comprensión oral. Os aspectos de *valoración* e *emprego* configúranse, logo, como os dous eixos fundamentais, á hora de seleccionar os contidos e de organizar o currículo. En realidade, neste enfoque vai implícita a reflexión sobre o código, porque a competencia discursiva supón a capacidade de decodificar e codificar nas mensaxes os diferentes elementos que integran o sistema e usar a lingua en relación con diferentes situacións e contextos supón actualizar en cada caso, e nesto tamén están de acordo estruturalistas e xenerativistas, competencias discursivas específicas.



## Enfoque afectivo e normalización

Un dos problemas que ten a didáctica da lingua, neste momento, é a repetición permanente dos contidos. Os alumnos estudian sempre "o mesmo". A partir dos cinco anos os nenos teñen un dominio lingüístico oral que abrangue as necesidades elementais da vida cotiá; a partir desa idade, ó longo de toda a Educación Primaria, os alumnos adquiren as destrezas elementais da lectura e da escritura, e a partir de aí, comeza con frecuencia o estudio dunha teoría gramatical que só rematará cando acceda á Universidade. Despois desa andada, de maneira bastante xeral, alumnas e alumnos son incapaces de falar o idioma, de facer con xeito o resume dun texto e carecen das técnicas elementais de redacción e de capacidade de síntese. Poderíase pensar que estas destrezas só deberían ser obxecto de estudio, en exclusiva, da Educación Obrigatoria, deixando a reflexión sobre o código, desde a metalingüística, para o Bacharelato. Ese parece, desde logo, un itinerario preferible ó actual que pon ós alumnos a facer diagramas arbóreos na Educación Primaria, antes de teren adquiridas as destrezas instrumentais básicas que vimos de sinalar.

Esa precipitación gramaticalista débese tamén ó carácter propéutico das etapas de ensino non universitario. Unhas dan paso ás outras, o que converte as inferiores en preparación para as seguintes. Non deixa de ser alucinante, tendo en conta esto, que non houbera ata agora unha harmonía entre os programas das etapas, nin de contidos, nin metodolóxicos nin mesmo no referente á terminoloxía. Isto contribúe, como é lóxico, a que se repitan os contidos, por unha parte, e a que haxa contidos que non son tratados, por outra. Este é, precisamente, o problema.

Pódese afirmar que a chave da cuestión metodolóxica na didáctica da lingua está en compaxinar axeitadamente o carácter transitivo das etapas e o carácter terminal ou específico.

Inicialmente, o neno fai un etiquetado de identidades, e usa unha palabra para cada realidade, pero non é capaz de darlle un uso recursivo noutros contextos; tampouco é capaz de conxugar simultaneamente varios aspectos dunha mesma situación, senón que centra a atención nun deles, para abandonalo ó focalizar a atención noutro distinto. Esta atención exclusiva é o que lle fai percibir as relacións como se fosen propiedades, e así a maternidade, que é unha relación, só pode ser comprendida a través, por exemplo, da figura real da nai. Baseándonos nas etapas de Piaget, e nos diversos estudos sobre a adquisición da linguaxe, podemos afirmar que a *función simbólica*, mediante a imitación diferida, é a primeira manifestación da aprendizaxe

da lingua como *estructura* formal. Chamamos *imitación diferida* a aquela que se produce en ausencia do modelo, o que lle permite ó neno "vivir" situacións non reais, mediante xogos analóxicos, e empregando por primeira vez polo tanto a *función representativa*. A través dese proceso comprende, por primeira vez, que os signos lingüísticos son significantes que só manteñen unha relación convencional, arbitraria, cos seus significados. Na *función simbólica*, e nos seus mecanismos analóxicos que permiten reproducir situacións, parece estar tamén, o xermolo da memoria.

Entre os seis e os doce anos o neno é capaz de empregar recursos lóxicos e operacións (adición e sustracción) nas que se dá a propiedade de inversión. Aprende a formar clasificacións, a *lóxica de clases*, relacionando elementos que teñen aspectos comparables, e a desestimar aqueles non relevantes facendo uso dos conceptos de inclusión e exclusión. Paralelamente, comezará a usar a *lóxica de relacións*, e aprenderá o lugar que lle corresponde a un elemento en relación con outros, podendo xerarquizas as clases, e mesmo as relacións, en sistemas que manteñen leis con respecto á totalidade. Este proceso de adquisición lóxica, que parte das representacións e *operacións concretas*, ten unha proxección lingüística. Por esa vía aprende a *clasificación*, imprescindible para a morfoloxía, a intersección, *paradigmas*, a implicación e disxunción, *sintaxe*, a relación, *léxico*, a seriación, *os comparativos*, etc. Este é o momento da aprendizaxe no que a linguaxe actúa, máis claramente, como instrumento xerador de estratexias para resolver problemas de comunicación, o que demanda unha particular atención didáctica.

A partir dos doce anos comeza o período que Piaget denomina das *operacións formais*, caracterizado polo emprego da lóxica deductiva. É neste momento cando a linguaxe adquire instrumentalmente a máxima importancia, porque con ela constrúe as proposicións, e as hipóteses, propias da lóxica deductiva. A capacidade para formular hipóteses perante un problema novo -pensamento hipotético-deductivo- só pode executarse facendo uso da linguaxe. Cando máis profundo e amplo sexa o desenvolvemento lingüístico do alumno, tanto máis forte e capaz será o seu razoamento. É sobre este esquema sobre o que se constrúe o pensamento que no Occidente se considera científico.

Nesta etapa, como veremos máis adiante, non só cómpre desenvolver a lóxica proposicional, senón máis ben os mecanismos afectivos e de interacción social que teñen que ver co idioma.

Podería parecer que este proceso de *apropiación* da linguaxe que acabo de describir permite a incorporación da análise gramatical

(morfolóxica e sintáctica) na Primaria. Non, se a finalidade é, como postulamos, a competencia comunicativa instrumental. O alumno desa idade, no mellor dos casos, está a adquirir esa competencia, e a través dese proceso fará, inevitablemente, análises implícitas do código. Sen embargo, a análise gramatical explícita non aporta nada esencial á finalidade perseguida e si impide actuar con proveito sobre outros contidos. Hai que ter en conta aquí, especialmente, os diferentes graos de iniciación no idioma cos que chegan os alumnos, que merecen de seu unha reflexión e a adopción de medidas que haberá que concretar. Nin sequera na Educación Secundaria Obrigatoria, á vista de que con demasiada frecuencia a competencia comunicativa é mínima, parecen aconsellables os vixentes métodos de análise gramatical, que poñen o énfase na descrición do sistema. Dependerá, en todo caso, do grao de madurez lingüística (especialmente no nivel da fala) alcanzado.

Podería parecer, de novo, que o enfoque afectivo debería rematar nesta etapa, para pasar á análise do código no Bacharelato. Tampouco é así. As teorías constructivistas da aprendizaxe salientan o feito de que os procesos mentais que se producen no paso do emprego unifuncional ó uso multifuncional das formas lingüísticas son procesos de adquisición de destrezas discursivas e cognitivas que se seguen producindo ó longo de toda a vida. Hai que ter en conta ademais a finalidade do bacharelato, terminal en parte, pero propedéutico en grande parte, a teor das porcentaxes de alumnos que seguen estudos superiores. Esta característica de etapa *transitoria* reforza o interese do enfoque afectivo. Nos casos nos que é terminal, por razóns obvias, e nos outros, tamén, en atención ás especialidades universitarias polas que optan alumnas e alumnos. É a última oportunidade. Ten para os discentes, en case tódolos casos, unha maior rendibilidade o enfoque comunicativo que prima a adquisición de destrezas e técnicas discursivas. Esa adquisición progresiva deberá comezar, parece, pola semántica (adquisición de significados contextuais) para desenvolver despois, sucesivamente, todas aquelas que redundan no mellor emprego instrumental do idioma. A evidencia demostra tamén, a todas luces, que na actualidade aínda non se conseguiu, nesta etapa, a competencia comunicativa, alomenos nos términos que foron apuntados, especialmente no referido ós procesos de interiorización afectiva.

Na educación postobrigatoria, que xenericamente coincide co final da adolescencia -sempre tendo en conta o lábil desa fronteira-dáse a última oportunidade de incorporar a nosa lingua ás necesidades expresivas dos alumnos. O enfoque afectivo ten nesta etapa, se cabe, aínda máis interese porque se está a producir nos discentes o desenvolvemento social da personalidade. Desde o punto de vista cognitivo,

os alumnos serán capaces, por primeira vez, de xulgar as afirmacións non exclusivamente pola súa verificación na realidade, senón tamén pola súa propia coherencia interna e pola súa relación lóxica con outras afirmacións. Alumnas e alumnos, igualmente, desenvolveron con anterioridade estratexias de memorización, de rendibilidade escolar, pero tamén fundamentais na configuración e fixación do propio pensamento. Desde o punto de vista afectivo alumnas e alumnos están implicados nun proceso de consolidación da personalidade, son por primeira vez "conscientes de si mesmos", moi sensibles á opinión da "audiencia imaxinaria": opinión que deles (comportamento, lingua, aspecto) se poidan formar os máis. Mostran interese, como nunca antes, por todo tipo de ideoloxías, culturas, valores e causas, e para facer fronte á característica inseguridade desta etapa da vida ora manifestan unha sobreidentificación con algunha personalidade admirada (músicos, escritores, políticos) ora converxen, por afinidades procedentes normalmente do anterior, nunha *identidade grupal*. En definitiva, están a *definirse*. É unha etapa de fixación de intereses, e de conviccións, que durarán toda a vida. Os pais e os profesores deixan de ser os deuses e de estar en posesión da verdade, para seren profundamente discutidos. Son eles os que reclaman o protagonismo da historia, os que discuten e aprenden, a través do "grupo de amigos", a vivir por si mesmos. A importancia que ten a incorporación definitiva do idioma nesta etapa resulta obvia, e mesmo as posibilidades que as características dos alumnos ofrecen para conseguir esa incorporación. O idealismo nesta etapa, a paixón característica polas discusións, o cuestionamento do establecido converten esa idade no ámbito máis favorable para dar, ou consolidar, ese paso.

Ese enfoque *afectivo* deberá, entre outros aspectos, estar caracterizado por:

-Unha finalidade clara: a *competencia comunicativa*, entendida como a capacidade de comprender e expresar oralmente e por escrito todo tipo de mensaxes. Paralelamente, de cara á consecución dese resultado final, que deberá obterse -tal e como esixe a legalidade- ó remataren os alumnos a educación obrigatoria, hai que ter en conta os procesos analíticos de *interiorización*. A través deles alumnos e alumnas irán penetrando na organización semántica, morfosintáctica e discursiva ata adquirir a *representación interna* do idioma. Este proceso de interiorización non é posible conseguilo só desde as aulas, pero sen dúbida o *enfoque afectivo* favorece o perseguir que os alumnos se expresen, superando o estrictamente conceptual. Esa *representación interna*, ademais, é factor decisivo para unha *valoración afectiva* do idioma. Certamente, esta última é a meta real, pero a valoración do

idioma non é nunca separable do seu emprego. Entendida así, de xeito amplo, a *competencia comunicativa* abrangue non só a reflexión sobre os aspectos formais do código (*compoñente lingüístico*), senón tamén a capacidade do alumno para vulgar por si mesmo os usos da lingua na sociedade (*compoñente sociolingüístico*) e, especialmente, os procesos psicolóxicos de interiorización (*compoñente psicolingüístico*).

-Unha metodoloxía axeitada: participativa, centrada no alumno, que deberá ser o protagonista da aprendizaxe. Pódese abordar por "tarefas", seguindo o modelo clásico da ensinanza de idiomas estranxeiros, ou a partir de UDD que contemplan, racionalmente, esa metodoloxía activa.

Queda claro que se produce un cambio de énfase desde a análise do discurso, teórica, ó dominio práctico das posibilidades *instrumentais* do idioma. Trátase, xa que logo, de "saber como" e non de "aprender que"; de adquirir, en definitiva, a capacidade de empregar de maneira axeitada unha ringleira de normas gramaticais, *antes* de reflexionar sobre os mecanismos que as moven. A novidade máis salientable do enfoque afectivo, tal e como aquí o entendemos, está na atención que se presta ós aspectos psicolingüísticos e sociolingüísticos. A filosofía política da sociedade actual centra o seu interese nos chamados "modelos tecnolóxicos", e traslada esta concepción ós programas educativos. Esa filosofía política é interesada, e conleva unha deshumanización contra a que se albiscan, por fortuna, as primeiras rebeldías en diversos estratos da mocidade. O curioso é que o énfase gramaticalista -formalista, por mellor dicir- abonda nesa orientación, e nada aporta á comprensión real da situación do idioma, da súa utilidade, etc. As cousas así, semella atinado seguir dúas vías converxentes: a permanente demanda política de avances no proceso normalizador, o que terá unha repercusión "operativa" tocante á cuestión da utilidade do idioma, e por outra parte, o emprego dunha axeitada metodoloxía didáctica na aprendizaxe da lingua. Desde as aulas pódese contribuír, en consecuencia, á normalización. Todo apunta a que se pode contribuír de maneira máis efectiva.

### **Implicacións metodolóxicas do enfoque afectivo**

A metodoloxía que desenvolverá o enfoque afectivo deberá centrar a súa atención nas *esixencias implícitas* (no tocante, por exemplo, á oralidade) e na *investigación de aula*, porque para os profesores resulta evidente a imposibilidade de planificar os contidos educativos á

marxe do labor diario cos alumnos. A realidade mostra que perante a disxunción de optar, na aula, entre actividades de análise do código e actividades comunicativas, o profesorado optou maioritariamente polo enfoque non comunicativo. O enfoque afectivo, daquela, deberá caracterizarse no seu desenvolvemento metodolóxico polos seguintes aspectos:

-Os aprendices son o centro das actividades de aprendizaxe. A evidencia diaria dos docentes demostra palpablemente que os alumnos non aprenden o que se lles ensina, nin moito menos o que o profesor pretende, senón outras cousas imprecisas, por veces marxinais, entre as que teñen unha importancia considerable a actitude e a coherencia no emprego da lingua. Que o contido das leccións é o que é aprendido non pasa de ser unha suposición. A variable que contempla a participación do estudante, mesmo no proceso de avaliación, debe ser considerada con seriedade e rigor. As súas opinións son valiosas, en calquera sentido, e a súa participación debe ter o primeiro lugar no deseño de calquera obxectivo ou actividades que o profesor se propoña. A metodoloxía deberá, ademáis, tomar en consideración os diferentes puntos de partida dos alumnos.

-A finalidade prioritaria é integradora e afectiva e, paralelamente, a de desenvolver a competencia comunicativa. Para eso hai que ter en conta, antes de nada, os mecanismos mentais e o progresivo proceso de representación mental da lingua que desexamos conseguir.

-Esa competencia comunicativa estará referida á superación de usos contextuais contrarios, a partir da comprensión dos prexuízos que pesan sobre o uso da lingua. Cómpre ter en conta, especialmente, a aprendizaxe que posibilita o emprego nos diferentes contextos, favorecendo o *bilingüismo pasivo* como tránsito a unha mutua intercomunicación en galego.

-No *enfoque afectivo* prodúcese un cambio no centro de interese. Fronte á *programación estrutural* de lingua que centraba o seu interese nas relacións textuais, o enfoque afectivo céntrase nos procesos psicolóxicos que levan á adquisición dunha lingua e á súa interiorización, procesos que non son nunca separables do seu *uso* (Fig. 2).

-Refórzase o papel do profesor, que será a persoa encargada de elaborar os materiais didácticos, e tamén as estratexias de aplicación a partir da *investigación de aula*. En educación non hai nunca modos neutrais ou obxectivos. Un programa predeterminado só pode exercer unha influencia indirecta sobre a aprendizaxe real dunha lingua. Son tan variados os factores que converxen no acto educativo, e tan incon-

trolables, que o profesor terá que facer sempre unha adaptación do programa á realidade concreta da aula. Entre o programa oficial e a súa aplicación concreta hai tantos axentes perturbadores que o seu cumprimento só pode ser considerado orientativo. O factor humano ten, entre eles, o papel máis relevante, porque a pedagogía acaba por se converter sempre nunha relación persoal.

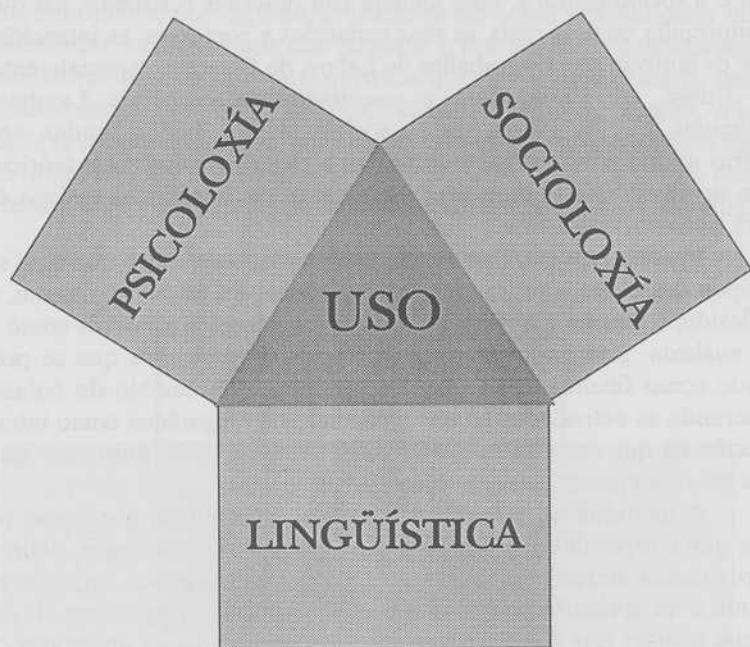


Figura 2

-Esa relación persoal concrétase no ambiente de aprendizaxe que se consiga na aula, logrando a participación respetuosa e mutua dos suxeitos implicados no acto educativo. Chégase por esta vía, conforme arriba anunciaba, ó convencemento de que *contidos e metodoloxía non son separables*. É máis, o *enfoque afectivo* busca conscientemente a súa integración práctica.

## A lingua interactiva

Xa no berce da lingüística apuntaba unha atención a aspectos social-lingüísticos que foron relegados polo atractivo que presentaba o estudio do sistema, especialmente o subsistema fonolóxico. Son demasiado evidentes as conquistas destes esforzos, e mesmo o interese que esa liña de traballo tivo e ten para o galego. Sen embargo, cos ollos postos na normalización lingüística, cabe pensar que hai outros eixos teóricos máis proveitosos; sinaladamente os que tocan a *psicolingüística* e a *sociolingüística*. Non abonda con describir o sistema; hai que comprender os usos reais, as súas variacións e contextos, as intencións que os motivan etc. Os traballos de Labov, de Berstein, especialmente, de Bunge, de Luria, para a psicolingüística, e os de Lambert, Cummins, I. Vila, Tusón, para a sociolingüística, poden axudar, con outras aportacións galegas que xa hai, a establecer uns eixos teóricos que sirvan de base ás propostas que demanda a didáctica do galego de cara á súa normalización.

Podería parecer, finalmente, que o enfoque afectivo que aquí se propón desestima a reflexión sobre o sistema. En absoluto. De seu, a reflexión, e mesmo a análise gramatical -en aspectos esenciais como o da analoxía- está implícita na competencia comunicativa que se pretende como finalidade. O que si se propón é un cambio de énfase, centrando as actividades no *uso* e partindo da *Pragmática* como intersección na que converxen as diferentes *fontes do saber lingüístico* que nos interesa ensinar (Fig. 3).

A metodoloxía no ensino-aprendizaxe da lingua, que como vimos non é separable dos contidos que pretendemos transmitir, deberá partir dunha atención preferente a aspectos da psicoloxía do coñecemento e da aprendizaxe que teñen unha proxección lingüística, en especial aqueles que se relacionan co autonoxo e supoñen un atranco á valoración afectiva do idioma. A fonte psicolóxica é de especial relevancia á hora de examinar o paso do social ó individual no emprego da lingua, relevancia que se ve reforzada ó examinar o proceso de superación das "*ideas previas*" e, especialmente, o proceso de "*apropiación*" do idioma a través dos instrumentos ontoxenéticos de mediación. A consideración -a partir de Vigotsky- do desenvolvemento psicolóxico como un proceso no que os signos externos se "*internalizan*" en interacción co medio social, é unha valiosa aportación á hora de comprender os procesos de asimilación e "*interiorización*" do idioma por parte dos aprendices. Tendo en conta estes factores intrapsicolóxicos, parece así apropiado partir didacticamente das prácticas discursivas máis próximas ó alumno, e sobre todo máis contextualizadas, para



avanzar a modiño cara a formas discursivas cada vez máis elaboradas e complexas, e descontextualizadas. A aceptación das ideas vigotskianas sobre a "zona de desenvolvemento próximo" conleva, polo tanto, prestar atención especial ás condicións que inciden nos procesos de aprendizaxe. A sociolingüística ofrece unha perspectiva diferente para a observación dos feitos lingüísticos, unha perspectiva que en grande parte se contrapón, desde o punto de vista da didáctica, á análise tradicional dos estruturalismos. De seu, a sociolingüística centra o seu interese no uso e os seus *contextos*, do que deriva a aparición dun novo marco teórico e, por suposto, a aparición de novas metodoloxías fundamentadas na *diversidade* dos rexistros e dos *usuarios*, considerando neste último caso tódalas características que os distinguen: idade, sexo, posición social, crenzas, intencións, cultura etc. Non se esqueza, velaí, que o(s) estruturalismo(s) consideran, en boa parte, o uso como algo individual e suxeito a variación; o xenerativismo tamén separa a competencia lingüística do falante-ideal do emprego concreto, contextuali-

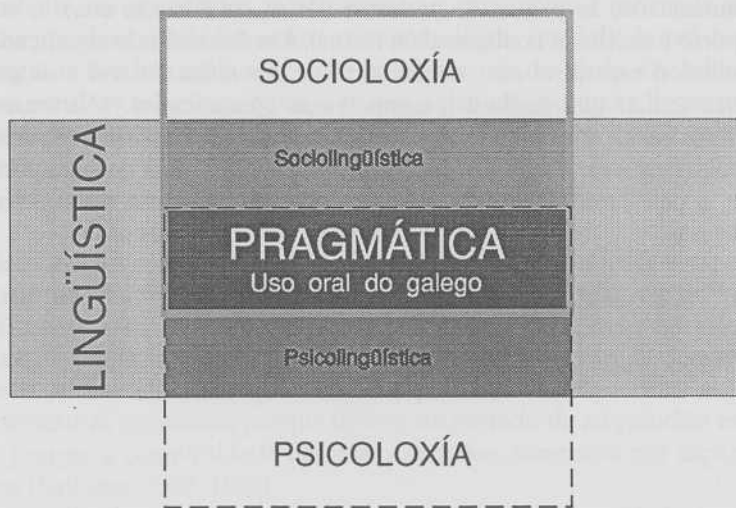


Figura 3

zado, da lingua. Na nosa situación, se é sistematizable ou non o código oral nas súas manifestacións concretas, se é caótico ou non, se é "correcto" ou non é comprendendo os diversos factores que converxen sobre ese emprego concreto. En definitiva, atención especial ós *actos de fala*, a partir dun enfoque afectivo que teña presentes as situacións reais de intercomunicación e faga análises a partir do emprego da lingua en situacións concretas, fronte á tradición estruturalista e xenerativista que describen un sistema ideal. Atención, polo tanto, á pragmática lingüística como vía para a normalización.

Convén sinalar aquí que o interese nos empregos da linguaxe, e na linguaxe como clave de identidade, é unha opción de carácter basicamente pedagóxico, unha aproximación ós fenómenos da linguaxe, como instrumento de comunicación, a partir das finalidades didácticas. Nunca se poderá, nin dentro deste enfoque, prescindir do coñecemento gramatical que é inherente ó concepto de competencia comunicativa. Ora ben, fronte á análise estruturalista e xenerativista, suxeita en parte ó marco oracional, parece preferible traballar a nivel máis amplo, prestando atención a aspectos hoxe en día descoidados como son os contextos comunicativos, o discurso nos actos de intercomunicación, as pautas da conversa (deixe, anafóricos, etc.) e, con respecto á escrita, á configuración textual, á ordenación do significado, á cohesión expositiva etc., nunha sorte de *gramática do oral e de gramática textual* que mellore a competencia comunicativa. Mistúranse, como se ve, en oposición ó estruturalismo e ó funcionalismo, aspectos psicolóxicos e sintácticos, porque desde o punto de vista da súa aplicación, e polo tanto da súa didáctica, estes -e outros- procesos son con-  
verxentes.