

Variantes dialectais e sociais da lingua vehicular. Problemas e dilemas dunha comunidade bilingüe

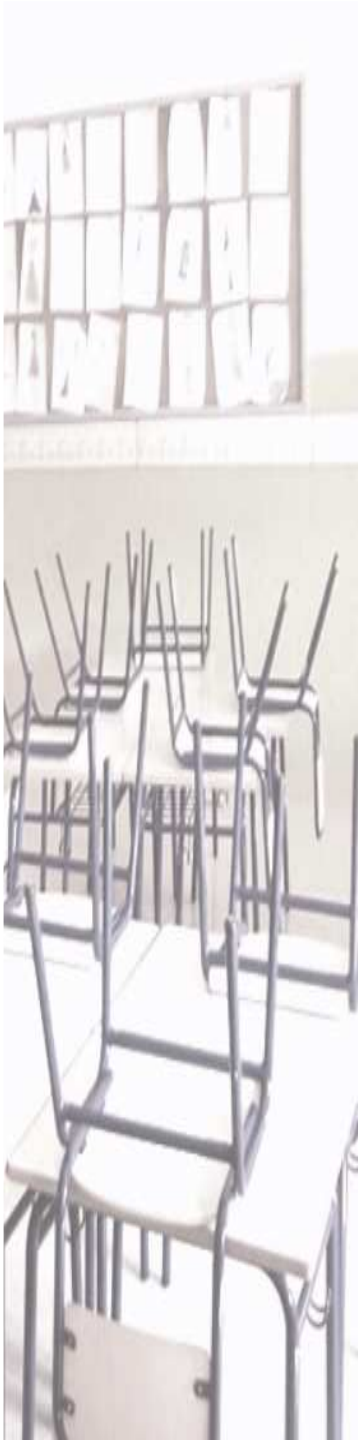
Montserrat Recalde

Carme Silva Domínguez



Punto de partida

1. O sistema educativo é, probablemente, o espazo formativo máis importante para a produción (e a reprodución) do conxunto de valores socialmente hexemónico.
2. Polo tanto, é necesario revisar criticamente este sistema de valores, e cuestionar as asuncións acientíficas e de sentido común que toma como base para a categorización social.





3. Achegamento a como os libros de texto de lingua galega/española enfocan o ensino das linguas.
4. Análise do tratamento das linguas, que revela unha serie de prexuizos subxacentes sobre a natureza e funcionamento dos sistemas lingüísticos que prexudican aos alumnos con variedades nativas máis distanciadas dos estándares académicos.



As posibilidades do marco legal

1. En todas as etapas educativas a lexislación básica (Ensinanzas Mínimas, Deseño Curricular Base) contempla o traballo co oral como unha actividade con entidade propia e suficiente.
2. Nos niveis inferiores, a centralidade do oral é maior.



3. Sempre o oral precede a escrita na secuencialización e enunciación de contidos e procedementos de avaliación.

4. Claramente se pretende ensinar *lingua*, non *gramática*, e traballar a *competencia comunicativa*, non unicamente a *competencia lingüística* (Hymes, 1972; Dubert, 2002: 107: “mellorar e ampliar a súa capacidade para comunicarse”).



A realidade do ensino de linguas (Español)



1. Tratamento das linguas non oficiais

- Ou ben se restrinxen ás variedades lingüísticas minoritarias de España con status de oficialidade.
- Ou ben se opoñen “Lenguas oficiais” e “Variedades geográficas” (confusión terminolóxica: “variedades geográficas” son todas).



- As linguas da inmigración son invisibles, o que choca coa visibilidade que algúns textos lle dan ao valenciano como lingua diferenciada do catalán (“catro” linguas oficiais distintas do español).



2. Tratamento da variación

- Trabállase como contido teórico, desvinculada da realidade empírica e do contorno inmediato (variedades locais).
- Presentación de exemplos xenéricos, sen caracterización.



- Non hai contextualización, nin apoio audiovisual, polo que o tratamento da variación adoita ser fragmentario e desvinculado da súa realidade sociocultural.
- Cando se utilizan exemplos textuais, son textos literarios que imitan a lingua oral, caendo ás veces no tópico folclórico.



- “Una ves hubo en to er mundo una sequeá der tiempo que ensegúia trujo er mareo, y er mareo calenturas... ¡Güeno! Quió icir que jué una trijedia que arzó un remor de lamentos y un balamío e conjuros, novenas y llorisqueos, que er Señor, cuando lo vido, llamó ensiguía a San Pedro...” (J. Frutos Baeza, *Desde Churra a la Azacaya (pasando por Zaraiche)* (cf. LE, 2° BAC, Edebé, 2007: 38)



- Cando se trata a variación diatópica só se mencionan os dialectos máis diferenciados do estándar (andaluz, variedades do español de América, canario e murciano).
- Non hai un recoñecemento do castelán de Galicia como variedade diatópica máis próxima ás das aulas galegas:
 - A veces introdúcese reproducindo vellos tópicos: [lingua española\Variación Le.doc](#)
 - A descrición gramatical está baseada na variedade do centro peninsular.



- Os fenómenos de contacto preséntanse como “malos” usos:

“**Transferencias.**

Se producen cuando una lengua recibe influencias de otra con la que está en contacto. Afectan a **estructuras gramaticales** y comportan un **mal uso** de esa lengua. Un ejemplo sería el uso del artículo antepuesto a los sustantivos propios (La Raquel, por Raquel) **en los hablantes bilingües de Cataluña.**” (LE, 2º de BAC, Edebé, 2007: 34)



- A variación diastrática trátase segundo os principios da teoría do “déficit” (Bernstein, 1973) :
 - os sociolectos altos represéntanse como “ricos”, “cuidados”, “expresivos”.
 - os sociolectos baixos como “inelocuentes” ou “deficitarios”.



- Representación das variedades sociais como “erros” resultados da “deprivación”, entendida como privación das circunstancias que favorecen un desenvolvemento normal da linguaxe.
- Enténdese por “desenvolvemento normal” o desenvolvemento do estándar e dos modos discursivos propios da linguaxe escrita (que son usados como modelo tamén para as prácticas orais).



- O nivel “culto” defínese como
- “... el que **utilizan** personas que poseen un alto conocimiento de la lengua y emplean todos sus recursos. Se caracteriza por su **uniformidad**, pues todos los hablantes respetan el código de la lengua; **estabilidad**, ya que a pesar del paso del tiempo, casi no padece modificaciones; y **precisión** y **preocupación** por el uso de las normas ortográficas, fonéticas, morfológicas.” (LE, 1º de BAC, Edebé, 2007: 35)



- **“Nivel vulgar**
- Viene determinado por la deficiente formación lingüística de los hablantes. Es de fácil identificación debido a sus múltiples **incorrecciones, pobreza léxica y falta de precisión** en los planos fónico, morfosintáctico y léxico. Un rasgo peculiar es la alteración de las normas de la lengua, utilizando palabras o construcciones inadmisibles. Son los **vulgarismos**.



- O estándar preséntase como variedade
 - “neutra”
 - “no marcada”
 - “común”
 - “uso correcto”
- Supremacismo do estándar fronte ás variedades non estándares que choca co concepto de “competencia comunicativa” (Hymes, 1972) e de “adecuación” contextual.



- “Variedad común o estándar, y norma
- Ante la diversidad de modalidades geográficas y sociales que presenta una lengua, es necesaria una variedad lingüística que facilite la comunicación entre todos sus hablantes, que sea neutra y que no esté especialmente marcada por las características de otras modalidades. Esta variedad lingüística recibe el nombre de común o estándar, y representa el uso correcto de una lengua dentro de una comunidad.



Consecuencias educativas

- O contexto escolar adoita ser a extensión natural do contexto familiar dos nenos das clases medias urbanas que falan unha variedade lingüística máis próxima á estándar e á dos profesores, e chegan con modos e estratexias discursivas que se reforzarán despois na escola.



- Pero non sucede o mesmo cos nenos das comunidades rurais e de clases baixas, que chegan con *habitus* diferentes aos que se promoven nas escola como adecuados, correctos, válidos..., e polo tanto, teñen que facer un esforzo suplementario para conseguir o éxito escolar. (Hall, 2002: 73).
- Ademais disto sofren a marxinação e minusvaloración das súas variedades lingüísticas nativas.



- Unha das consecuencias da teoría da privación verbal é a “profecía autocumprida”: o progreso dos nenos nos primeiros anos escolares pode verse afectado de xeito dramático polo simple proceso de rotulalos como “sobresalientes” ou “mediocres” en intelixencia” en razón da súa variedade lingüística nativa (Labov, 1969).



- Os investigadores que trataron este problema coinciden en relacionalo co fracaso escolar e a incompetencia dos escolares para comunicarse “correctamente” en situacións formais (Unamuno, 2003).



3. Grafocentrismo

- A caracterización textual toma como centro o modo escrito (descripción, narración e diálogos literarios).
- Cando se introduce o modo oral faise secundariamente sobre o modelo escrito:



- “Describe **oralmente** a tu compañero o tu compañera. Primero **anota** tus observaciones y después exponlas de forma **ordenada**” (Le, 5° de primaria, Edelvives, 2002: 25)
 - Descripción oral basada na planificación propia da descripción escrita.



- Os textos “orais” son sucedáneos: diálogos de novelas (*El Jarama*), cómics, textos teatrais...
- Ausencia de textos orais auténticos (nin audios, nin transcrisións).
- O sesgo escrito é tan acusado que algúns textos inclúen a raia como unha característica do xénero dialoxístico, ao mesmo nivel có intercambio de turnos ou os marcadores fáticos e de control interaccional.



- A práctica da oralidade na aula tamén é simulada:
 - **Invención** de diálogos
 - **Lectura** dramatizada de diálogos
 - Pasar o estilo indirecto a estilo directo
- Non se fomenta a improvisación, nin a exercitación da conversa natural en tanto que xénero non planificado e negociado no decurso da propia conversa.
- Non se traballan textos **naturais**.



Variedades de galego na aula

1. Reflexión teórica e avaliación de resultados: Bieito Silva Valdivia (ICE, USC), primeira década do século XXI.
2. Intento de combinar unha visión integral da lingua como obxecto de estudo global (LOXSE) coa argumentación acerca da indiscutible centralidade do traballo co estándar.



3. Consecuencias prácticas:

3.1. Constatación da necesidade de visibilizar na aula tanto a variedade inicial do alumno como as do contorno.

3.2. Dependendo da relación que o neno teña con unhas ou con outras, recomendacións didácticas diferenciadas.

3.3 Defensa a ultranza do traballo co estándar por considerar esta variedade ligada á identidade galega, nunha asociación a crear.



4. Posibles críticas á proposta teórica:

4.1. Escasa análise dos procedementos de transición entre variedades orais/familiares e variedade estándar: como conxugalas realmente na aula?

4.2. Asunción como inevitable da etiquetaxe prexuzosa das variedades: a escola asenta ou desmonta estereotipos? A oralidade non pode dignificarse a través das aulas, cuestionárense os lugares comúns?



4.3. É unha boa estratexia insistir no reforzo da centralidade do estándar?

4.3.1. Non cumpre a función de intercomprensión, e só parcialmente a de acceso a determinados usos lingüísticos.

4.3.2. A relación identitaria entre lingua e nación vehicúlase moi debilmente a través desta variedade, e segue tendo máis que ver coa persistencia na oralidade individual.



4.3. Os sentimentos dos distintos colectivos cara a esta variedade son encontrados, pero en todo caso non moi positivos (Iglesias Álvarez, 2002, nin por parte dos *ruralitas* nin dos *urbanitas*, monolectais en galego).

4.4. A lexislación básica para o deseño dos programas e actividades na aula non prevé a centralidade do estándar, senón un currículo ben máis diversificado e integral (ilegalidade/alegalidade).



5. Avaliación dos resultados (2006) e do modelo de ensino (2008).

5.1. Constatación da xeneralizada converxencia gramatical cara ao castelán no alumnado da ESO: interferencias estruturais consolidadas, decadencia de recursos xenuinamente galegos e introdución doutros foráneos.

É paradoxal por canto se afirma traballar explicitamente neste eido desde a variedade estándar.



5.2. O modelo de ensino aplicado (metodoloxía e procedementos didácticos, avaliación) non difire practicamente do que se asocia á aprendizaxe gramatical clásica: libro de texto, exercicios, clases maxistras e traballo individualizado do alumno. A adquisición de destrezas relacionadas coa análise e produción de textos diversos aparece en menor medida, e o oral queda fóra.



5. 3. Que nos di o perfil dos alumnos que máis dificultades teñen en LG?

Hai unha importante presenza de rapaces do rural (galego como L1 máis habitualmente).

O fracaso dos aprendices “nativos” está descrito na literatura lingüística e asóciase coa valoración negativa ou non representación dos seus saberes en favor das habilidades dos nenos de clases medias urbanas.



6. Como cambiar o modelo?

6.1. Facendo penetrar na aula de lingua todas aquelas variedades que seguen quedando fóra.

6.1.1. As orais dialectais, que precisan dignificación e análise de prexuizos pero son as que manteñen mellor os recursos lingüísticos autóctonos e auténticos.

6.1.2. As orais interferidas que producen os nenos como aprendices e falantes: eficacia.



6.1.3. Explicando o estándar desde a constatación do seu alcance e límites: variedade funcional no mesmo rango que as demais, aínda que asociada a actividades diferentes.

6.1.4. Intentando que a lóxica do bilingüismo de transición non se aplique tamén á aprendizaxe desta variedade: non debe substituír, nin funcionalmente nin canto ás súas características, os demais lectos.



6.1.5. Relativizando a importancia do factor cuantitativo: unha maior exposición á lingua non asegura *per se* a mellora cualitativa nos aprendices, especialmente se exercemos escaso control sobre as características da lingua que se fala nesas horas de docencia vehicular que foron obxecto de polémica recentemente; por contra, o contacto con variedades autóctonas (na familia) é posible e frecuente, só hai que conseguir que se valore máis e mellor.



6.1.6. En síntese, cómpre poñer en valor as aprendizaxes lingüísticas de base, adquiridas fóra da escola, que constitúen un saber co que recibimos os nosos alumnos. As variedades autóctonas son máis *enxebres* estruturalmente, manteñen mellor as características diferenciais, só hai que visibilizalas e traballar con elas de maneira explícita nas aulas.



Variantes alleas ao estándar escrito nos libros de texto

1. Actividades deseñadas para o traballo coa lingua oral (análise e produción).
2. Referencias a características que se asocian a variedades non estándar (diatópicas ou non) e procedementos de explotación pedagóxica destes trazos.



Oralidade e libros de texto

1. Rexistro formal e dependente da escrita (coma en castelán).
 - 1.1. O texto escrito é o punto de partida da análise e dos exercicios.
 - 1.2. As actividades de produción tamén se centran neste rexistro, mesmo aquelas de natureza inicialmente oral: a entrevista.



2. Tendencia a buscar unha certa ambigüidade sobre a realización no oral ou no escrito de determinadas actividades: utilización nas instrucións de verbos como “explica”, “describe”, “comenta”, aos que non se engade indicación explícita ningunha do tipo de “oralmente” ou “no teu caderno”. Son actividades ambivalentes, susceptibles de se explotaren no oral.



3. Só nos manuais da ed. Tambre hai un apartado inequivocamente ligado ao oral: “Fala da lectura”.
4. Porén, estes libros presentan en cada tema un epígrafe titulado “Os trucos da lingua” que contén ortografía e técnicas básicas de construción de textos escritos (puntuación): fomenta a asociación biunívoca lingua-escrita; un título máis axeitado sería “os trucos dos textos”, p.e.



O tratamento escolar do dativo de solidariedade

1. Trazo “enxebre” da lingua que é visto como non normativo por entre un 20-30% do alumnado de ESO (Silva Valdivia, 2006).
2. A maior proximidade ao recurso e lexitimación da súa presenza no estándar procede dos rapaces do rural e dos sectores galegófonos: adquirido na oralidade espontánea.



3. O traballo co paradigma pronominal en 5º e 6º de Primaria: orientado á localización das formas en textos escritos e á súa posta en relación con outros recursos do idioma (frases nominais, formas átonas e tónicas en relación anafórica).
4. Presentación esquemática da serie de formas e exercicios gramaticais, dos que sempre está ausente o dativo de solidariedade.



5. Os manuais da ed. Anaya non mencionan sequera o recurso.
6. Na editorial Tambre, descrición gramatical clásica no libro de 6º de Primaria: : “O pronome de solidariedade é moi empregado na fala, serve para implicar afectivamente a persoa que escoita para conseguir deste xeito a súa solidariedade (*Sonche cousas de rapaces, ¡que lle imos facer!*), 131 (incorrecta e inadecuada).



7. Tampouco nesta liña editorial hai previsto exercicio ningún relacionado co pronome de solidariedade.
8. Consecuencias: ao final da Ed. Primaria, os alumnos que coñecen o funcionamento deste dativo ético son aqueles que están máis en contacto con variedades orais da lingua. Este saber non se ve representado en absoluto na aula, non aparece por ningures.



9. Aínda concedendo que existe a posibilidade de que se traballe co recurso nos libros de Secundaria e BAC, a desconexión entre a aprendizaxe espontánea e oral por parte do neno e o tratamento escolar do fenómeno é evidente: durante nove anos non agromou para nada este saber espontáneo, que pode estar perdido ou etiquetado como vulgar dado que é alleo ao sistema educativo.



A integración das aprendizaxes lingüísticas en galego e castelán

1. Auxe, na literatura lingüística actual, desta proposta didáctica (plurilingüismo escolar, diversidade de linguas iniciais, necesidade de deseñar vías intercomunicadas de aprendizaxe lingüística para uns alumnos que desenvolven competencias semellantes en varios idiomas).



2. Que supón o modelo integrativo?

2.1. A coordinación da secuencialización, dos procedementos e dos contidos no ensino de dúas ou máis linguas.

2.2. O emprego de recursos didácticos en paralelo.

2.3. A homoxeneización da terminoloxía gramatical.

2.4. A superación das clases de lingua como compartimentos estanco en que só se traballa con unha delas.



2.5. En último termo, a fusión de ambas as áreas como mostra de extrema coordinación e da constatación de que en Galicia existe unha única comunidade de fala.

2.6. A proximidade estrutural entre galego e castelán e a extremada fluidez dos movementos dunha a outra son nesta perspectiva non un problema senón unha vantaxe: facilitan e simplifican a adquisición, fana máis rápida.



Comparación entre libros de texto (ed. Anaya, 2006, 5º EP)

1. Secuencialización moi semellante nos contidos gramaticais (epígrafes ‘Vocabulario’ e ‘Gramática’).
2. Terminoloxía gramatical coincidente (a diferenza doutras editoriais para o mesmo nivel, p.e. ed. Tambre, *nome*).



3. Renuncia explícita a unha ordenación semellante nas partes que constitúen cada un dos temas: só se mantén estable e idéntica a presenza inicial do texto literario.
4. En galego, apartado “Expresión”; en castelán, división entre “Expresión escrita” e “Expresión oral” (aínda que dependente da escrita nas actividades concretas que se propoñen).



5. En galego, apartado “Enreda coa linguaxe” que remite á literatura popular (adiviñas, refráns, xogos lingüísticos). En castelán, apartado “Aprende a estudar” (técnicas básicas de tratamento dos textos escritos para a súa aprendizaxe): non hai algo de prexuízoso nesta diferenciación?
6. Conclusión: hai unha converxencia importante pero non se busca a impresión de identidade.



Algunhas propostas de mellora na liña do modelo integrativo

1. Superar as dificultades que poidan existir para o traballo con materiais complementarios ou alternativos ao libro de texto.
2. Os manuais escolares de español e galego deberan organizarse de forma simétrica e manter idéntica filosofía de valoración da diversidade, incluída a máis nova.



3. Da mesma maneira que xa está automatizado e é constante o inicio de tema cun texto escrito, os manuais deberían abrirse cunha unidade introdutoria que sistematice os pasos que ten que dar o profesorado para detectar a diversidade lingüística presente na aula e as posibles liñas de traballo derivadas dela.



4. O traballo coa lingua oral implica a asunción de que as novas tecnoloxías deben penetrar na aula. A ignorancia neste campo, se existe, pode ter máis que ver co profesor do que co alumno. Cómpre aproveitar este “saber de máquinas” que caracteriza os rapaces novos para facer gravacións na aula e fóra da aula, que logo poidan servir de materiais de análise.

Conclusiones





Que concepción das linguas subxace no sistema educativo?

1. Visión esencialista:

- A “lingua” en sentido estrito identifícase cunha variedade: a variedade estándar (relación sinecdóquica, cf. Joseph, 1989).
- A variedade estándar é un obxecto asocial, que debe preservarse puro e incontaminado, tal como aparece contido nos tratados de gramática. Mostra deste inmovilismo é a presenza do “futuro de subxuntivo” dentro do paradigma verbal.



2. Resistencia de vellos prexuízos

1. A variedade estándar trátase como inherentemente superior sen que haxa ningún criterio “lingüístico” que o sustente (“adeuada”, “correcta”, “gramatical” (Unamuno, 2004)
2. Os sociolectos non estándares represéntanse como “deficitarios”: inelocuentes, vulgares, incorrectos (→ concepción non fundamentada na lingüística senón na socioloxía)



Desatención da diversidade

1. Visión do multilingüismo / multilectismo reducida ás linguas oficiais e variedades dialectais meridionais.
2. Invisibilidade das variedades diatópicas das comunidades bilingües. Cando aparecen son presentadas como “problema”, ao seren a causa das transferencias que á súa vez se representan como “erros”.



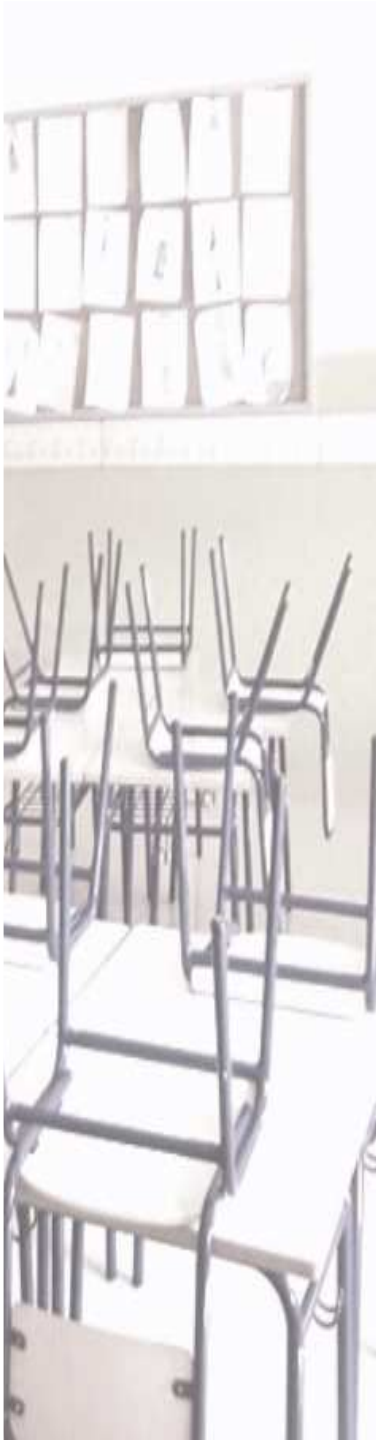
3. Invisibilidade do castelán de Galicia como unha variedade diatópica máis.
4. Desatención ás prácticas lingüísticas máis habituais fóra da aula: discurso oral conversacional.
5. A escola é un reducto monoglósico dentro dunha sociedade heteroglósica.



... parecería que lo que se solicita de la escuela es la formación de personas que conozcan ciertas visiones ideales de las lenguas, rechazando tomar en consideración los usos y las prácticas que se dan fuera de su recinto, las experiencias lingüísticas del alumnado, las competencias que posee, y que le son útiles para su vida cotidiana y sobre las cuales, según los especialistas, deben asentarse las nuevas competencias. ...



- ... Existe pues una fractura enorme entre las prácticas lingüísticas exteriores a las aulas y aquéllas que las instituciones educativas enseñan y evalúan” (Nussbaum, 2004: 209)



Proposta

Adoptar o enfoque multicultural e comunicativo aplicado actualmente no ensino de linguas estranxeiras e adaptalo para o ensino da lingua materna/segunda lingua en Galicia:

- posta en valor da diversidade lingüística
- valoración do acervo lingüístico que os nenos aportan á aula: lectos non estándares (dilectos xeográficos e sociais, entre eles as variedades do español de Galicia), linguas da inmigración.
- creación/estimulación da conciencia metalingüística da diversidade e aceptación da diferenza.



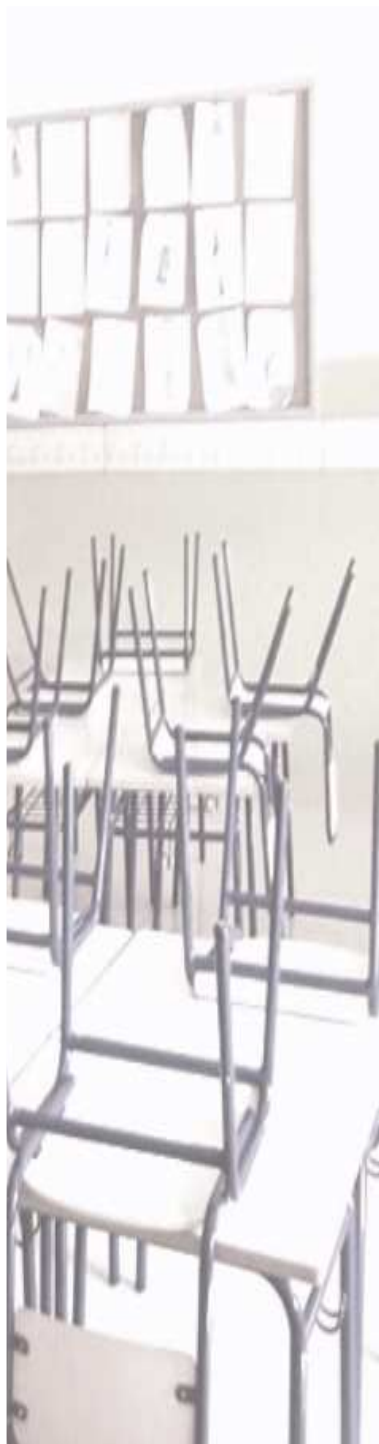
- eliminación de vocabulario valorativo/pexorativo.
- converxencia curricular explícita
- posicionamento ético de actuación contra as prácticas de marxinação e exclusión social que tendemos a racionalizar como “déficit” lingüístico e/ou cognitivo.



- Reflexionar sobre a diferenza entre modo de comunicación oral e escrito.
- O modo oral opera con regras específicas que non deben identificarse automaticamente coas do modo escrito.

Fundamentos empíricos da nosa proposta

- Arbitrariedade da oposición conceptual “lingua” Vs. “dialecto”, na que están implicados factores sociolóxicos, políticos ou ideolóxicos (non lingüísticos) (Blommaert, 2005; Le Page & Tabouret-Keller, 1985; Hudson, 1981; Trudgill & Chambers, 1980).
 - Termos que tenden a ser substituídos por “repertorios lingüísticos”, “recursos lingüísticos”, “falas”.





- O “natural” lingüísticamente é a diversidade, a variación e a diferenza.
- A unidade, representada pola variedade estándar, non é tanto “natural” como “naturalizada” ideoloxicamente (Duranti, 2000), a través das prácticas socioeducativas, entre elas as prácticas discursivas (escritura).



- O estándar é un produto idealizado e convencional que aparece fundamentalmente no modo escrito:

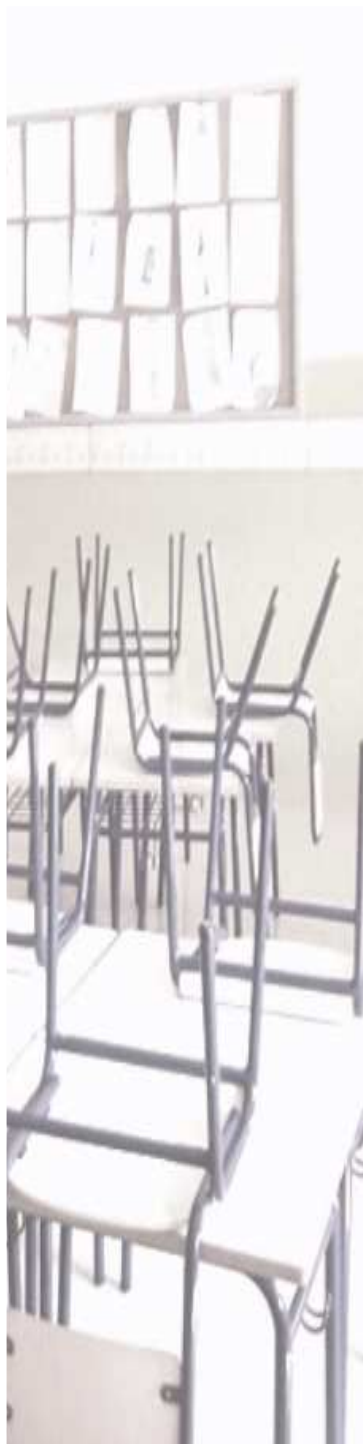
“ El estándar nunca es, por tanto, una lengua de uso común, puesto que en realidad nadie la habla”.
(Morghenzaler García, 2008)



- “... los rasgos y procesos de una variedad estándar **no configuran un sistema**, un todo exhaustivo y homogéneo, sino que surgen por contraste y debilitación de los rasgos y procesos considerados **regionales, rurales, marginales, anormales, inapropiados, incorrectos** entre otras denominaciones posibles”.
(Demonte, 2003: 4)

A variación é necesaria

1. Forma parte da competencia comunicativa dos falantes (Hymes, 1972)
2. É comunicativamente funcional:
 - Acomodación á situación sociocultural.
 - Valor indexical: construción da situación, posicionamentos simbólicos do falante-oínte (presentación da identidade, relacións interpersoais de poder/solidariedade, etc.).
3. Non é libre, nin aleatoria: está rexida por normas de uso e interpretación vixentes nun momento histórico dado nunha cultura dada.





4. É imprescindible para que o alumno forxe a súa competencia comunicativa da forma que esixe a participación exitosa no abano de situacións comunicativas da súa vida diaria.
5. Nas comunidades bilingües a alternancia, mestura e cambio de códigos tamén son funcionais (non son incorreccións).
6. Un falante que unicamente domine a variedade estándar é un falante semicompetente dende o punto de vista comunicativo.