

DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I IDEOLOGIA

Consol Aguilar Ródenas
Universitat Jaume I
(Castelló de la Plana)

L'objecte central de la Didàctica de la Llengua, segons Camps (1993), és l'espai d'interacció entre pràctiques pedagògiques i processos d'aprenentatge d'una matèria específica que és la llengua. I defensa que el punt de partida i d'arribada de la investigació didàctica s'ha de referir a les situacions escolars on s'ensenya i s'aprèn llengua. També remarca que la consideració de la plurifuncionalitat del llenguatge ha ampliat el ventall d'objectius de l'educació que ha de considerar la llengua com: 1) instrument de desenvolupament intel·lectual i 2) objecte d'aprenentatge, la qual cosa implica considerar la llengua com instrument de coneixement i com metallenguatge.

Així mateix Van Lier (1995) defensa que la meta de l'educació és la d'ajudar els estudiants a convertir-se en usuaris de la llengua eficients, creatius i crítics. És a dir, que puguin fer ús del llenguatge per a millorar-se ells mateixos i per a millorar el món on viuen, mitjançant un ús crític i expressiu del llenguatge en pensament i acció.

En la mateixa línia Lomas, Osoro i Tusón (1992 i 1993) accentuen que cal orientar l'ensenyament de la llengua a una millora de les capacitats d'ús dels aprenents que els facilite l'adquisició de les normes, destreses i estratègies associades a la producció de textos orals, escrits i iconoverbals i, consegüentment, l'apropiació dels mecanismes pragmàtics que consoliden la competència comunicativa dels usuaris i de les usuàries en situacions concretes d'interacció.

Cal subratllar que cada vegada més investigadors i investigadores evidencien el caràcter transversal i de mitjà de transmissió en el context socioeducatiu, el caràcter instrumental i dinamitzador de la Didàctica de la Llengua, com és el cas dels professors Mendoza, López i Martos (1996) que remarquen el caràcter funcional de la nostra àrea de coneixement.

Giroux i McLaren (1990), seguint Paulo Freire i Mikhail Bakhtin, assenyalen l'ús del llenguatge com un acte eminentment social i polític, relacionat amb la forma en què les persones defineixen el significat i assumeixen les seues relacions amb el món mitjançant un diàleg continu amb les altres persones.

El paper del llenguatge és un dels elements més importants en la construcció de l'experiència i de la subjectivitat. A més, destaquen, el llenguatge s'encreua amb el poder de manera que determinades formes lingüístiques estructuraven i legitimen les ideologies d'uns grups específics.

Un altre aspecte que no hem d'oblidar, seguint Kemmis (1988), és que els ensenyants i les ensenyants som productes i productors d'ideologia tant en el nostre paper de teòrics com en les nostres pràctiques educatives.

També cal considerar que l'enfocament comunicatiu es basa en el desenvolupament del procés d'ensenyament/aprenentatge a partir de la interacció entre iguals, la negociació, l'intercanvi de significats i d'experiències i en la participació crítica i activa en espais comunicatius. A més, des d'una concepció de la pedagogia crítica es fonamenta en el valor de la diferència (Ayuste i altres, 1994), i es parteix d'un qüestionament i una reflexió constants dels fets socials, culturals i polítics de més transcendència.

L'aprenentatge es concep com un procés d'interacció comunicativa i el paper de l'educadora i de l'educador com el d'uns facilitadors de diàleg. Aquest model d'aprenentatge està basat en el procés comunicatiu a través del qual els subjectes elaboren els seus propis significats i construeixen col·lectivament la realitat. L'objectiu de l'educació, doncs, és crear les situacions òptimes perquè es done el diàleg intersubjectiu en condicions de democràcia i igualtat creixent.

Pablo del Río (1997) destaca que el problema bàsic de quin món i quin model de vida construeix la nostra cultura (que abasta el currículum escolar, els mitjans de comunicació i la cultura quotidiana), sempre ha restat fora dels grans tòpics oficials de treball en l'ensenyament de la lectoescriptura. Així mateix subratlla que reflexionar sobre la vida i la humanitat no s'ha de fer des de l'abstracció sense cultura, sinó des dels textos i imatges que els mitjans de comunicació, la cultura quotidiana i la pròpia educació formal ofereixen als estudiants i les estudiantes. En aquest sentit, alfabetitzar és sobretot aprendre a llegir el món mitjançant les seues claus instrumentals.

També Macedo i Freire (1989) assenyalen que l'alfabetització es converteix en construcció significativa en la mesura en què es concebuda com un conjunt de pràctiques que funciona tant per habilitar com per inhabilitar les persones. I assenyalen els diversos enfocaments, per exemple, en l'ensenyament de la lectura, vinculats amb la reproducció cultural. No es tracta tan sols de poder llegir sinó d'analitzar el contingut d'allò que es llegeix, i de tenir present l'anàlisi crítica de l'ordre social i polític que genera en primera instància la necessitat de llegir. No hem d'oblidar el paper del llenguatge com a força principal en la constitució de les subjectivitats humanes, ni la mesura en què el llenguatge pot confirmar o negar les històries i experiències vitals de les persones que el fan servir. Defensa, a més, Freire (1933) que canviar el llenguatge és una part del procés de canviar el món. La relació llenguatge-pensament-món és una relació dialèctica, processal, contradictòria.

Diversos autors i autores insisteixen en la necessitat d'un canvi de perspectiva en la forma de considerar, en la planificació escolar, les habilitats lingüístiques (per exemple, Cassany, Luna i Sanz, 1993; Colomer, 1997; Camps, 1997; Solé, 1997; Serra i Oller, 1997).

Per altra banda, Solé (1994) destaca que les quatre grans habilitats lingüístiques són un instrument d'indagació de la cultura i d'inserció social. També subratlla que entre les persones alfabetitzades les diferències no estan en la possibilitat de llegir, escriure, parlar i escoltar, sinó en la possibilitat de fer-ho competentment, segons les exigències de la situació on es troben i dels objectius que vulguen assolir. I remarca com aquestes habilitats s'aprenen participant en situacions que obliguen a usar-les.

En la mateixa línia s'expressen altres investigadors i investigadores com Lomas, Osoro i Tusón (1993) quan ens recorden que els usuaris i les usuàries de les llengües no som homogenis ni «ideals», sinó membres de comunitats basades en la desigualtat i en la diversitat. Consegüentment, afirmen, la formació dels docents i el seu treball didàctic exigeix un paradigma més ample que pugui permetre donar compte també de l'ús lingüístic i que pugui oferir instruments teòrics i metodològics per a enfrontar-se a la tasca de formar persones competents en l'ús del llenguatge. Cal atendre, doncs, al context de producció que implica el lloc físic i el bagatge de coneixements compartits per les persones participants en una comunicació.

També Tusón (1994) assenyala la importància dels estils didàctics del professorat i planteja: quines formes de parlar, d'escoltar i d'entendre de forma crítica volem desenvolupar en els nostres estudiants i estudiantes? Aquesta investigadora palesa la necessitat d'evitar que l'estudiantat pugui ésser manipulat per persones que dominen altres registres lingüístics.

Des de la pedagogia crítica es defensa una visió de l'ensenyament i de l'aprenentatge com a conducta reflexiva, i es fa veure que el coneixement no és neutral ni objectiu, és una construcció social que emmarca determinats interessos i propòsits (Giroux, 1997). Consegüentment, el coneixement exigeix una recerca constant i s'ha de relacionar amb el poder i amb la manera que aquest influeix en la producció, assimilació i transformació del coneixement dins de contextos socials i històrics específics. Així, cal generar pràctiques educatives amb possibilitats reals de qüestionar els coneixements culturals que la institució educativa valora i exigeix.

No hem d'oblidar que tot treball educacional és un treball polític. Per assolir una educació democràtica cal defensar el paper dels professors i de les professores com a agents crítics, reflexius, analítics i actius quant al seu paper professional i social. Cal, a més, concebre els estudiants i les estudiantes com a productors culturals i no com a simples consumidors passius. Des de la pedagogia crítica es remarca que cal construir pràctiques educatives que donen la possibilitat a l'estudiantat d'analitzar les dinàmiques polítiques, històriques i semiòtiques que condicionen les nostres interpretacions, expectatives i possibilitats d'intervindre en la realitat. I ens recorden que als centres educatius es produeixen subjectivitats, es conformen veus i es construeixen identitats.

Els ensenyants i les ensenyants hem d'ésser conscients dels prejudicis i estereotips que poden influir en la nostra actitud docent, i intentar dur a terme un canvi profund dels nostres plantejaments actitudinals, donat que condicionen els processos de pensament de l'estudiantat, determinant orientacions concretes en les seues expectatives. No podem oblidar que els continguts que treballem a classe mai són ideològicament neutres.

Des de l'opció crítica es defensa una ètica on els estudiants i les estudiantes poden concebre relacions socials alternatives on prevalga la dignitat humana i en les quals la violència, tant real com simbòlica estiga menys present.

El procés d'ensenyament/aprenentatge que caldria potenciar des de la didàctica de la llengua hauria d'anar lligat al desenvolupament d'un currículum integrat, basat en la interdisciplinarietat i la globalització.

Una alternativa vàlida per a dur endavant aquesta tasca és treballar per projectes de treball, donat que aquesta opció implica, bàsicament, una voluntat de canvi en la

tasca del professorat. Diversos autors i autores (per exemple, Pujol i Roca, 1991; Hernández i Ventura, 1992; Muñoz Sbert, 1993; Anguita i Soliva, 1993) subratllen que el seu plantejament està vinculat a la perspectiva del coneixement globalitzat i relacional; va lligat, doncs, al desenvolupament de plantejaments globalitzadors o dissenys interdisciplinars en els aprenentatges escolars.

En relació a la didàctica de la llengua trobem nombroses experiències de projectes de treball de lectura-escritura. Així, per exemple, Petitjean (1985) remarca la concepció constructivista i interaccionista de l'aprenentatge de les situacions de comunicació i d'aprenentatge lligades al projecte de treball; Camps (1994) subratlla alguns dels aspectes rellevants dels projectes, com ara el treball global que lliga les diverses fases del projecte, des de la fase de preparació fins a l'avaluació, entesa com una avaluació formativa, com un procés inserit en el d'aprenentatge.

En la mateixa línia, per exemple, s'expressen Colomer, Ribas i Utset (1993) i Colomer (1994).

Un altre aspecte que cal considerar, les característiques de la seqüència didàctica en el desenvolupament dels projectes de treball, també ha estat desenvolupat en diversos treballs. Així, Dolz (1994) exposa que la pedagogia considera el projecte com una necessitat de donar una significació a les situacions d'ensenyament/aprenentatge i estimular l'activitat dels estudiants i de les estudiantes. I ens recorda que en el cas de l'ensenyament de la llengua els projectes es refereixen fonamentalment a la lectura i a la producció de textos orals i escrits, i com cal distingir entre les dimensions comunicatives dels projectes i les dimensions lligades als aprenentatges. També remarca que el punt fonamental de la nova didàctica de la llengua és el d'estudiar conjuntament els tres elements que constitueixen el triangle didàctic: ensenyant, estudiantat i continguts, és a dir, l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

Un altre aspecte que cal destacar, seguint Torres (1994), és que existeixen diverses classes de coneixement i que cadascuna és el reflex de determinats propòsits, perspectives, experiències, valors i interessos humans. També destaca que moltes polítiques de formació ajuden a reproduir les lluites més o menys obertes entre especialitats i matèries, quan no contribueixen a augmentar-les. Tenint en compte la revolució informacional i social on som immersos caldria replantejar les propostes curriculars integrades, tenint en consideració les dimensions globals de la societat i el món on vivim.

Així mateix, Giroux (1992) analitza el llenguatge entès com un discurs que produeix determinades maneres de vida i defensa que s'hauria d'abordar la viabilitat de l'estructura teòrica que el llenguatge constitueix i fonamenta. Cal ensenyar, doncs, en favor de la democràcia i la responsabilitat ètica, donant als estudiants i les estudiantes els coneixements, les capacitats i les oportunitats necessàries per a ésser ciutadans i ciutadanes actius. Perquè puguin comprendre com les diferències culturals, ètiques, racials i ideològiques incrementen la possibilitat de diàleg, confiança i seguretat.

També remarca aquest investigador (1996) que qualsevol noció viable d'acció crítica ha d'ésser conscient de com el poder i l'autoritat es reforcen amb els llenguatges mitjançant els quals les persones parlen o són interpellades.

Des de la pedagogia crítica tots els elements que componen el currículum s'entenen com una forma de política cultural, i es remarca que el coneixement està controlat pels qui ostenten el poder de definir i categoritzar la realitat social.

Els ensenyants i les ensenyants no hauríem d'oblidar les paraules de Freire:

En el caso del proceso educativo, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de *en favor de quién y de qué* y por lo tanto *contra quién y contra qué*, hacemos la educación y de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la importancia de separar lo inseparable: la educación de la política. Entendemos entonces con facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder (1984: 110).

Bibliografia

- AGUILAR, C. (1994): «Comprensió de la informació i coneixement des de la perspectiva constructivista», dins CUENCA, M. J. (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*, València, Universitat de València, pp. 61-83.
- (1997): «Què és poesia? Un projecte de treball des de la pedagogia crítica», dins CANTERO, F. J., A. MENDOZA i C. ROMEA (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 687-692.
- ANGUITA-SOLIVA (1993): «Aprendre a llegir i a escriure fent projectes», *Guix*, 192, pp. 43-49.
- AYUSTE A., R. FLECHA, F. LÓPEZ PALMA i J. LLERAS (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (1993): «Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico», *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp. 209-217.
- (1994): «Projectes de llengua: entre la teoria i la pràctica», *Articles*, 2, pp. 7-20.
- (1997): «Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita», *Signos*, 20, pp. 24-33.
- CASSANY, D., M. LUNA i G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.
- COLOMER, T. (1994): «La lectura en els projectes de treball», *Articles*, 2, pp. 63-71.
- (1997): «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora», *Signos*, 20, pp. 6-15.
- COLOMER, T., T. RIBAS i M. UTSET (1993): «La escritura por proyectos: tú eres el autor», *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 23-28.
- DOLZ, J. (1994): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura», *Articles*, 2, pp. 21-34.
- FREIRE, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid, Siglo XXI.
- (1993): *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. i D. MACEDO (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GIROUX, H. (1992a): «Educación y Ciudadanía para una Democracia Crítica. Más allá de la ética de lo trivial», *Aula de Innovación Educativa*, 1, pp. 77-80.

- GIROUX, H. (1992b): «La pedagogia fronterera en l'edat postmoderna», dins AA.DD.: *Crítica de la Pedagogia i Pedagogia Crítica. Textos per al debat*, València, Galaxia.
- (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.
- (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. i P. MCLAREN (1990): «La educación del profesorado como espacio contra-público: Apuntes para una redefinición», dins POPKEWITZ, Thomas S. (ed.): *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, València, Universitat de València, pp. 244-271.
- HERNÁNDEZ, F. i M. VENTURA (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*, Barcelona, Graó/ICE de la Universitat de Barcelona.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- LOMAS, C., A. OSORO i A. TUSÓN (1992): «Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua», *Signos*, 7, pp. 26-53.
- (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- MENDOZA, A., A. LÓPEZ i E. MARTOS (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- MUÑOZ, D. i M. SBERT (1993): «Proyectos de trabajo: organización y aventura. La globalización en la escuela», *Signos*, 8/9, pp. 190-197.
- PUJOL i ROCA, M. (1991): *Treballar per projectes a parvulari*, Barcelona, Eumo.
- RÍO, P. del (1997): «Conciencia y alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura», *Signos*, 21, pp. 12-19.
- SCHNEUWLY, B. i D. BAIN (1994): «Mecanismes de regulació de les activitats textuales. Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques», *Articles*, 2, pp. 87-104.
- SERRA i OLLER, J. (1997): «Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria», *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 24-27.
- SOLÉ, I. (1994): «Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza», *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp. 5-10.
- (1997): «De la lectura al aprendizaje», *Signos*, 20, pp. 16-23.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- TUSÓN, A. (1994): «El arte de hablar en clase», *Aula de Innovación Educativa*, 26, pp. 15-19.
- VAN LIER, L. (1995): «Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas», *Signos*, 14, pp. 20-26.