

ENSENYAR LLENGUA I LITERATURA A L'AULA

ANTON CARBONELL*

Un alumne sense competències lingüístiques és, abans que res, un estranger en la seva cultura. I un sistema educatiu incapaç de proporcionar al jovent un domini de la lectura, de l'escriptura i de l'àritmètica, que són els sabers fonamentals sobre els quals es basteix tota la resta, no es troba en condicions de fer grans discursos sobre equitat.

Gregorio LURI, *L'escola contra el món*,
Barcelona, La Campana, 2008, p. 97.

El fet de portar bastants anys dedicat a la docència en diversos instituts fa necessària una valoració que pot resultar implacable: ha estat útil la teva dedicació docent?, has aconseguit formar en llengua i en literatura els innombrables alumnes que has conegut? Sempre acabes convencent-te que has fet el que has pogut i que t'has esforçat per experimentar la satisfacció de sentir que has transmès la passió per la llengua i per la literatura.

Tanmateix, cal reconèixer que l'àmbit dels instituts i les edats dels nostres alumnes no ens ho posen fàcil per assolir aquella mena de satisfacció de què parlava. Com ha dit George Steiner, mestre de lectura i escriptor notable: «No és en la universitat on es lliuren les més decisives batalles contra la barbàrie i el buit, sinó en l'educació secundària».¹ I afegeix el que gairebé és un diagnòstic de l'actitud amb què cal afrontar la feina docent:

«(...) tota pedagogia digna d'aquest nom constitueix un exercici d'enginy, una disciplina del cor, precisament en un moment en què l'enginy i el cor es troben en un estat d'extremada vulnerabilitat. En què consisteix aquesta vulnerabilitat? En una disposició per a l'esperança —ma-

* Anton Carbonell és professor de l'IES de Castellar del Vallès i autor de nombrosos llibres de text per a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes al Baix Llobregat.

1. George STEINER i Cécile LADJALI, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005, p. 18.

laltia corporativa de tot professor—, però també per a la decepció, i fins i tot per a l'amargor, davant de la indiferència de l'alumne, o davant d'una societat que no consentirà el lliure desenvolupament de les potencialitats que té l'alumne. Com d'embolicada i d'atzarosa es revela la relació mestre-alumne, eròtica del pensament i de la transmissió.»²

Aquestes paraules, plenes de saviesa, de George Steiner, posen el dit a la nafra d'aquests estats d'ànim que, com a professor, experimentes sovint: «esperança», primer; «decepció», «amargor», després, davant de la indiferència de l'alumne, davant d'una «societat» que no facilita l'exercici complet i exigent del dret a l'educació. Sí, perquè no és just que les bones intencions de l'ensenyament obligatori fins als setze anys dificultin la realització professional de molts alumnes que haurien d'estar preparats per entrar, amb la màxima competència, en el món laboral. I tampoc no hi ha dret que no puguem impartir un batxillerat sòlid amb reduccions d'hores i amb unes aules plenes ratllant els quaranta alumnes.

De tota manera, com a professor, no únicament et trobes amb problemes globals que et mantenen sempre entre l'encoratjament i el desànim. Davant d'aquestes circumstàncies adverses, cal adoptar postures col·lectives i defensar-les a ultrança. Però la realitat quotidiana d'ensenyar llengua i literatura a l'aula t'aboca a una altra mena de situacions que t'obliguen a decidir una estratègia didàctica adequada davant del grup classe. Per afrontar aquest repte, tens al teu abast dos tipus de materials que haurien d'orientar-te i facilitar la teva feina. Em refereixo als currículums establerts pel Departament d'Educació i als llibres de text que promouen les editorials. Voldria fer-ne una valoració, encara que obligadament sumària per exigències de temps.

Pel que fa als currículums, em refereixo al d'Educació Secundària Obligatòria (Decret 143/2007, DOGC núm. 4.915) i al de Batxillerat (Decret 142/2008, DOGC núm. 5.183) de l'àmbit de llengües.³ La publicació d'aquests currículums va obrir un període d'incerteses i d'expectatives. D'una banda, les editorials es van aplicar a donar for-

2. STEINER i LADJALI, *Elogio de la transmisión*, ps. 31-32.

3. Vegeu, respectivament, www.xtec.cat/estudis/eso/curriculum_2007/llengues_eso.pdf i www.xtec.cat/estudis/batxillerat/03_doc_bat_loc/ambit_llengues.pdf.

ma de manual a les novetats curriculars. De l'altra, com a professor, constataves que havia arribat el moment de les «dimensions» (comunicativa, estètica i literària, etcètera) i que se t'havia complicat la feina: era l'hora de considerar no únicament els missatges orals i escrits, sinó també els audiovisuals; a més, haviem d'espavilar-nos a dominar les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) i fer-ne una eina didàctica útil. El fet que la literatura ocupés, a la fi, un espai propi a quart d'ESO i a primer de Batxillerat era un factor valorable, perquè, entre altres objectius, li donava un protagonisme necessari per estimular-ne la didàctica i fomentava la possibilitat de treballar la llengua a partir del textos literaris.

Ara bé, en realitat, la lectura dels currículums produeix l'estranya sensació que el catàleg d'intencions proposades s'allunyen del que és essencial i dificulten innecessàriament una feina prou complexa. Potser sí que cal —no ho discutiré ara— que els programadors concretin que l'anomenada «dimensió comunicativa» pressuposa una «participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals», la comprensió i l'expressió de «missatges orals, escrits i audiovisuals» i, finalment, que s'estableixin uns «coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge». Però, per posar un exemple, calia especificar que les interaccions han de fomentar l'ús «del correu electrònic i [d']entorns virtuals de comunicació»? Haurem de fer una didàctica del correu electrònic i de la realització de pàgines web? I, en un altre terreny, era necessari implicar el pobre professorat de llengua i literatura en la «valoració de la interacció com a eina per prendre consciència dels sentiments propis i aliens, i per a la regulació de la conducta?». Sense comentaris.

Tot el que acabo de dir resultaria anecdòtic i seria una constatació més d'aquesta mena d'idiolecte singular que ha generat la reforma educativa i el desembarcament en el nostre àmbit dels psicopedagogs. Però el professor que ha d'atendre una realitat indefugible a l'aula intenta desbrossar el territori curricular de retòrica i va a la recerca d'una o dues línies de treball que li permetin transmetre uns coneixements sòlids de llengua i de literatura en cada curs. Pensa, potser innocentment, que l'alumne ha de poder assimilar una qüestió lingüística o literària que li faci sentir que millora. Sobretot, l'estudiant ha de tenir consciència que avança i que cada vegada disposa de més recur-

sos per a l'expressió oral, per a la comprensió lectora i per a la redacció escrita. Malauradament, el currículum de cada curs obre tantes expectatives, que convida més aviat a fer miquetes de tot i a consolidar ben poca cosa.

També, resulta desconcertant la indefinició gramatical que s'observa en els currículums de l'ESO i del Batxillerat. Sí que trobem referències a la tipologia textual i generalitzacions sobre el «respecte a les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats». Aquesta manca de continguts gramaticals és molt dissonant a segon de Batxillerat, un curs dedicat a treballar, bàsicament, els aspectes lingüístics o, com matisa el currículum, la «dimensió comunicativa» i la «dimensió plurilingüe i intercultural». Però aquesta inconcreció, que algú podria interpretar com una pura i simple reducció de continguts, no sembla haver quallat en els nous llibres de text que s'han publicat fins ara. Les editorials han tendit a apostar per uns manuals d'una estructura semblant a la de l'antic COU de llengua, amb les referències, avui ja inevitables, als mitjans de comunicació i a tipologies de llenguatge com el publicitari, per exemple. Ara, comptat i debatut, fa tot l'efecte que l'operació de presentar, des de la perspectiva curricular (i, per tant, des de l'administració educativa), el segon com un curs amb pocs continguts era el pas previ necessari per deixar a dues hores la llengua catalana i literatura de Batxillerat.

Pel que fa a l'ESO, ja existeix un ventall considerable d'editorials que han publicat els seus llibres de text adaptats al nou currículum. De fet, gairebé tots els manuals presenten unes unitats didàctiques que no difereixen de les dels llibres antics. Unitats amb set o vuit apartats que esmicolen els continguts de llengua i de literatura fins a l'exasperació. Alhora, és com a mínim sorprenent l'obsessió per reiterar en cada curs el tractament de l'ortografia. Com és possible que s'hagin de repetir cada any els mateixos continguts ortogràfics? Un altre despropòsit és la insistència en dues qüestions gramaticals que potser s'han acabat convertint en singularitats de la llengua catalana: els pronoms i les formes verbals. No crec que, a l'alumne, se li hagi de transmetre la imatge d'una llengua ancorada en aspectes lingüístics mal plantejats des d'una òptica didàctica. No seria convenient establir línies úniques de treball lingüístic (fonètic i ortogràfic, morfosintàc-

tic, lèxic) i literari (narrativa, teatre, poesia, literatura catalana) en cada curs i permetre, d'aquesta manera, que l'alumnat tingui consciència que aprèn i progressa? I, també, és curiós que alguns llibres de text denotin una desconfiança envers la realització de cursos complets dedicats a la literatura (tal com es presenten als currículums, pel que fa a quart d'ESO i a primer de batxillerat) per treballar la competència lectora i la capacitat d'expressió oral i escrita de l'alumne.

Els llibres de text no haurien de ser un problema a l'hora d'ensenyar llengua i literatura a l'aula. Però cal reconèixer que molts ensenyants hi recorren amb una fe cega: al manual i, sobretot, al solucionari dels exercicis. És indubtable que aquests materials són eines de gran utilitat i faciliten l'activitat docent. Ara, cal triar bé i cal fer-ne un ús adequat. Com ja he comentat, cal prioritzar l'expressió oral, la comprensió lectora i la redacció escrita. I, potser, no obsessionar-se amb una presència excessiva de continguts lingüístics i literaris. A cada moment de l'etapa educativa es corresponen uns continguts que poden reforçar aquelles prioritats bàsiques esmentades. En definitiva, com ha dit l'escriptor i professor Vicenç Pagès a *Un tramvia anomenat text*, una de les aportacions interessants i innovadores a la didàctica de la llengua i de la literatura és que:

«durant anys s'ha intentat ensenyar a escriure llegint manuals i gramàtiques i consultant literatura, i no —com seria més assenyat i plaent— llegint literatura, i consultant manuals i gramàtiques [...]. L'estudi de la llengua no ha format parlants i escriptors, sinó gramatikalistes; l'estudi de la literatura no ha format lectors, sinó contextualitzadors de textos.»⁴

Crec que s'han d'evitar aquestes tendències extremes i, com remarca el mateix Vicenç Pagès, «tornar a vincular llengua i literatura». Sobretot, en el sentit del que tenen en comú i de la convicció que poden reforçar els continguts lingüístics a través dels textos literaris. Potser és una obvietat, però cal repetir-la de tant en tant: a redactar bé, se n'aprèn llegint molt i escrivint més.

4. VICENÇ PAGÈS, *Un tramvia anomenat text (El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura)*, Barcelona, Empúries, 1998, p. 150.

De fet, les tècniques d'escriptura clàssiques basades en la imitació són un bon terreny per a aquesta trobada efectiva entre llengua i literatura. Vicenç Pagès aclareix el seu punt de vista:

«En l'*esquema integrador*, llengua i literatura formen una sola esfera. La seva relació és necessària, respectuosa, dinàmica, simbiòtica, sinèrgica. Ens trobem davant l'esquema clàssic, el que segueixen i propaguen les poètiques aristotèlica i horaciana. L'estudi dels clàssics serveix per aprendre simultàniament llengua i literatura, ja que els textos literaris compleixen tots els requisits de la normativa i de l'expressió escrita.»⁵

És des d'aquesta perspectiva de valoració dels textos literaris que podem retrobar novament la gramàtica. Potser el problema dels continguts gramaticals és que acaben esdevenint un món a part, autosuficient, en què l'alumne s'ha de moure enmig de tirallongues de classificacions morfològiques i d'arbres de natura sintàctica que no comuniquen aquella intuïció lingüística que permet redactar bé les idees. Cal trobar els camins que portin la gramàtica cap al terreny de la construcció dels textos, en el sentit que apunta Vicenç Pagès:

«Els escolars, en definitiva, no aprenen a escriure estudiant gramàtiques ni llegint els Grans Autors, sinó absorbint per tots els porus la llengua de les obres que el plaer els demana, és a dir, aquells que — canonitzats o no — respecten el panteó textual. És així com s'aprèn a pensar, a comunicar-se: a no ser enganyat.»⁶

Segurament, un dels reptes bàsics que tenim plantejats com a ensenyants és aconseguir aquest encaix entre llengua i literatura. També, com hem vist, hem de dedicar esforços a apropar la gramàtica a la redacció textual. I, sobretot, començar a creure'ns que la literatura és un camp de treball d'immenses possibilitats per a la formació dels nostres alumnes. Les orientacions necessàries per tirar endavant aquesta feina no ens vindran dels currículums i dels llibres de text, com hem pogut comprovar.

5. PAGÈS, *Un tramvia anomenat text*, p. 154.

6. PAGÈS, *Un tramvia anomenat text*, p. 201.

I, finalment, recordem que no acaben aquí les qüestions que tenim damunt la taula i que exigeixen la nostra atenció. Sens dubte, no podem defugir el tractament de la llengua oral, l'estímul de la lectura, com enfocar la història de la literatura, el paper que han de jugar les noves tecnologies... Potser és hora de fer diagnòstics i d'establir les teràpies adequades. Però, des de l'experiència d'ensenyar llengua i literatura a l'aula, no hem de deixar de generar recursos creatius que afrontin els problemes didàctics que ens preocupen.