

LA DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA

JOSEP CAMPS, JOSEP-FRANCESC DELGADO, NEUS FAURA,
TERESA IRIBARREN, JORDI SOLÉ I CAMARDONS

Teresa Iribarren: Encetem la segona taula rodona de la jornada, que es titula *La didàctica de la llengua i de la literatura, avui*. Per abordar la qüestió, hem convidat quatre professors amb gran expertesa docent que coneixen de primera mà els múltiples canvis que ha experimentat la realitat de les aules de l'ESO i del Batxillerat en els darrers anys. Amb ells, intentarem sospesar fins a quin punt la institució educativa ha sabut respondre no només a aquests canvis en relació amb la llengua i la literatura catalanes, sinó també a uns reptes socials inèdits que li han estat imposats aquests últims temps, especialment quant a la llengua. Els convidem, d'una banda, que ens exposin les conclusions de les seves anàlisis sobre els nous mètodes, eines i estratègies d'aprenentatge, que, com tots sabem, estan sotmesos a la tirania de la contínua reformulació dels currículums escolars. De l'altra, els demanem que suggereixin propostes de futur que ens ajudin a esbossar un millor full de ruta.

A la meua dreta, tinc dos professors que imparteixen docència tant a l'institut com a la universitat, Josep Camps i Neus Faura. Josep Camps, professor de la Universitat Oberta de Catalunya i de l'IES la Serra de Mollerussa, és autor no sols d'estudis sobre literatura catalana contemporània, sinó també de manuals escolars. El professor Camps ens parlarà del paper que han tingut i que ara tenen els llibres de text en l'educació secundària: així, farà una valoració de la transformació que han experimentat els manuals d'ençà de la implantació de l'ESO. Ens explicarà també el seu punt de vista sobre un escenari que és imminent, que suscita molts interrogants, i que reclamarà tota la nostra atenció d'aquí a quatre dies: la implantació del llibre digital.

Neus Faura, professora de la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona amb una dilatada tra-

jectòria docent a Secundària, s'ha dedicat a la recerca sobre la llengua en els mitjans de comunicació. La professora Faura ens convida a compartir les seves reflexions sobre un aspecte que per a ella és molt inquietant: la descoordinació de la programació, dels continguts i dels mètodes d'aprenentatge entre la llengua catalana i la llengua castellana tant a la Secundària com, sobretot, al Batxillerat. Per tal de demostrar-ho, ens plantejarà un exercici comparatiu entre manuals en una i altra llengua —un exercici, val a dir-ho, tan necessari com urgent. Finalment, farà propostes concretes per tal que tant des de l'àmbit català com el castellà es treballi en comú a fi de millorar la formació lingüística de l'alumne.

Asseguts a la meua esquerra, hi ha Jordi Solé i Camardons i Josep Francesc Delgado: tots dos són professors i escriptors. Solé i Camardons ha publicat nombrosos estudis, assaigs i manuals de sociolingüística i, també, dues novel·les. El professor Solé ens proporcionarà dades sobre la situació de l'ús actual del català per part dels alumnes i dels professors, i reflexionarà sobre el paper que ha de tenir l'escola catalana en la complexa realitat de les aules en els diferents dominis del territori lingüístic. També farà una valoració de la política d'immersió lingüística i del fenomen de les aules d'acollida. Tot seguit, i per acabar, cedirem la paraula a Josep Francesc Delgado. Josep Francesc Delgado és un autor a bastament premiat, i una persona molt viatjada. Per això, ell ens explicarà com, pel que fa a l'aprenentatge de la literatura, les coses són ben diferents en diversos indrets del món respecte a les aules del nostre país. El professor Delgado ens parlarà sobre literatura juvenil, sobre el paper formador de l'experiència a través de la lectura literària, de la seva gratificant experiència com a escriptor quan ha anat per les escoles, i de com crear un planter de lectors a les aules de secundària.

Josep Camps: Començaré la meua intervenció intentant definir el concepte «llibre de text». El *Diccionari de la llengua catalana*, de l'Institut d'Estudis Catalans, ho fa de la següent manera: «Llibre que conté les explicacions d'una matèria o assignatura i que és utilitzat pels escolars, pels universitaris, per estudiar-la». El terme vindria a ser sinònim al de «manual», «llibre que conté les nocions essencials d'una

matèria i que en facilita una consulta àgil i ràpida». No podem dir que la definició sigui la que s'adeqüi millor als llibres de text que hi ha actualment a l'ensenyament secundari, ja que, si bé reconeix que aquests inclouen els continguts teòrics de l'assignatura, en deixa de banda elements essencials com les lectures, els suggeriments d'exercicis i la guia per al professor.

Aquesta definició obsoleta sí que la podríem aplicar, en canvi, en menor o major mesura, als llibres de text que van aparèixer a Secundària a partir del curs 1978-1979, quan el català va esdevenir-ne assignatura obligatòria amb els ensenyaments del Batxillerat Unificat Polivalent (BUP), del Curs d'Orientació Universitària (COU) i de la Formació Professional (FP). Qui no recorda els manuals destinats al BUP i al COU (com els mítics *Solc* i *Nexe*, capitanejats per Manuel Llanas, Ramon Pinyol i Llorenç Soldevila, o *Tornaveu*, per Lluís Homs i Josep Rossell) o a la FP (com *Català guai*, de Mercè Foradada i Lupe Moratalla)? L'arribada de la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE) el 1995 va unificar els estudis de BUP i d'FP en l'ESO, amb les obligades modificacions curriculars i l'obligatorietat que l'alumnat estudiés fins als setze anys; un principi que van refermar les posteriors Llei Orgànica d'Educació (LOE) i Llei d'Educació de Catalunya (LEC). El fet va provocar, com a conseqüència, l'aparició d'un manual que havia d'abastar la variada tipologia d'alumnes que hi havia —i hi ha encara— a l'educació secundària. Al llarg de la intervenció faré especial incidència, i demano disculpes a l'avançada, a la meua experiència com a autor (o millor dit, coautor, amb Núria Cot, Imma Farré, Àngels Jubany, Llorenç Soldevila i M. Roser Trilla) de llibres de text de Secundària durant gairebé quinze anys en què, com se sol dir, n'he vist de tots colors, cosa que potser em dóna peu a intentar traçar una trajectòria que expliqui l'evolució d'aquests materials didàctics des de la implantació de l'ESO.

D'entrada, una de les qüestions que voldria posar sobre la taula és la durada dels llibres de text. En posaré un exemple: el manual de literatura catalana *Solc* va aparèixer el novembre de 1980 i fins al 1998 (quan es van extingir els estudis de 3r de BUP) va tenir plena vigència. Que, avui dia, un llibre de text durí divuit anys és un fet impensable! Per exemple, els materials que vam elaborar per als quatre cursos de

l'ESO els hem reescrit tres vegades, 1996-1998, 2001-2002 i 2007-2008, deixant de banda les obligades revisions per tal de matisar-ne aspectes conceptuals o metodològics o, simplement, per esmenar-ne els errors que s'hi havien escolat. No cal dir que bona part de la culpa de la immediata caducitat dels materials és deguda als constants canvis de currículums (redactats amb un llenguatge, a vegades, senzillament incompreensible) amb què ens obsequia el Departament d'Educació (abans d'Ensenyament), que invaliden els currículums anteriors i els materials que s'hi relacionen.

Referent als currículums, voldria denunciar el fet que el Departament no els faci públics amb l'antelació suficient, cosa que implica que les editorials no puguin elaborar els llibres de text amb el temps que seria recomanable. En posaré un cas: al setembre de 2008 es va implantar el nou Batxillerat però el currículum no es va fer oficial al DOC fins al 29 de juliol d'aquell mateix any. O sigui un mes i escaig abans d'iniciar les classes! És cert que, des del Departament, es van donar als editors versions prèvies d'aquest currículum per redactar els llibres de text, però en el cas de l'assignatura de llengua catalana i literatura aquestes van ser contradictòries: una primera versió fragmentava entre primer i segon de Batxillerat la història de literatura; una segona ignorava completament la literatura; i la tercera i definitiva, dividia la matèria en un curs de literatura (primer) i un de llengua (segon) amb el desagradable afegit que s'havia d'impartir en dues hores setmanals. El llibre de primer de Batxillerat, per tant, el vam haver de dissenyar —i redactar— tres vegades! Els autors —voldria que es tingués present— estem fortament condicionats pels currículums, perquè, si no els seguim al peu de la lletra, no s'homologuen els materials que hem preparat.

He apuntat que vam elaborar tres edicions diferents dels materials d'ESO. Entre aquestes edicions hi ha diferències importants que crec que reflecteixen els canvis, diguem-ne pedagògics, que ha experimentat l'ensenyament secundari els darrers quinze anys. Perquè, de fet, els currículums sempre han contemplat uns mateixos continguts, que s'haurien d'anar introduint de manera progressiva, encara que s'hagin batejat amb noms tan diferents com ara «nivells de concreció», «fets, conceptes o sistemes conceptuals» o «dimensions» i que són els se-

güents: expressió oral i escrita (plantejada a partir de les distintes tipologies textuais), so i grafia, gramàtica, lèxic, llengua i societat, i literatura. La primera edició dels nostres materials partia de la didàctica de les llengües estrangeres amb un llibre d'informació i un quadern d'activitats que ja recollia exercicis de reforç i ampliació amb què s'intentava donar resposta a l'heterogeneïtat en els ritmes d'aprenentatge dels alumnes. El treball es feia seguint el mètode inductiu, és a dir, es tractava que, a partir d'una sèrie de fenòmens i regularitats a l'abast de l'alumne, plantejats en forma de preguntes de reflexió i d'observació, es pogués veure si aquest era capaç d'arribar a fer certes generalitzacions i d'extreure les pròpies conclusions. Entre els elements innovadors que ens permetien vertebrar les pàgines d'informació vam incorporar un còmic protagonitzat per nois i noies de dotze anys (l'edat de l'alumnat de 1r d'ESO) que vivien unes situacions quotidianes que tenien relació amb alguns dels continguts que es treballaven posteriorment; i unes icones que obligaven els alumnes i els professors a fixar-se en allò que s'exposava (per exemple, un senyal de perill indefinit que acompanyava aspectes als quals calia parar atenció, perquè eren excepcions, eren difícils o bé podien induir a error). La segona edició, en canvi, responia ja a un model més convencional: un sol llibre amb una bateria d'exercicis, en què el mètode inductiu perdia importància, ja que s'inclouïa a les pàgines d'informació un resum que recollia el resultat del que hauria d'haver estat el procés inductiu dels alumnes. El tractament de la diversitat es va plantejar, no dins del mateix llibre, sinó a través d'uns quaderns a part amb activitats de reforç i d'ampliació; en canvi, s'hi incorporaven exercicis d'autoavaluació. La tercera i darrera edició —la que és vigent en l'actualitat— continua amb el model convencional del llibre únic, però hi ha diferències importants respecte a les dues anteriors: la principal és la presència més gran d'exercicis en detriment de la informació, sobretot en els apartats estrictament lingüístics (breu: per una pàgina de teoria, tres d'exercicis). Val a dir que, al llarg de totes les unitats, s'inclouen unes activitats amb què s'inicia els alumnes al coneixement de l'ordinador i a la recerca d'informació a Internet, amb tot de propostes sobre pàgines web de diferents àmbits i temes d'interès i que responen a l'ús de les TIC que expliciten els darrers currículums. A més,

per tractar millor la diversitat i l'assoliment de les competències bàsiques, alguns exercicis es marquen com a reforç o ampliació i, d'aquesta manera, una bona part de l'alumnat, sigui quin sigui el seu ritme d'aprenentatge, pot fer servir el llibre. Igualment, es deixa de banda el mètode inductiu, tot i que hi ha una presentació i un sondeig de coneixements previs.

Caldria tenir present que els canvis soferts durant aquests anys dels llibres de text a què he fet referència no són deguts exclusivament als canvis de currículum, sinó que també hi ha ajudat altres factors. El primer és la pràctica diària a l'aula, que fa que sovint t'adonis que hi ha algunes propostes que no acaben de funcionar (encara que abans d'incloure-les definitivament al llibre les havíem provat a classe nosaltres o alguns professors amics). El segon, l'opinió dels docents: si bé el llibre perfecte no existeix, quan hi ha coincidència en el tractament negatiu efectuat a algun dels apartats (com la necessitat de més exercicis per tal de treballar amb més deteniment algun aspecte lingüístic), o bé a la tria de lectures, cal tenir-ho sempre present. I, en darrer lloc, el paper de l'editor (i dels comercials, que recullen el parer dels docents) que considera que amb alguns canvis (siguin de maquetació o d'estructuració de les unitats) es vendran més llibres. Per tant, el criteri dels docents i dels editors és sempre un punt de referència indispensable per fer propostes de modificació i millora dels materials, malgrat que, a vegades, això obliga a elaborar-los amb més condicionaments i presses del que segurament seria aconsellable.

Sobre el procés de construcció dels llibres de text de l'ESO, voldria apuntar unes qüestions més. Una, la inevitable repetició de continguts com seria el cas de l'ortografia al llarg de l'ESO, en què constantment es reprenen aspectes d'aquesta disciplina que ja s'han treballat a primària i que donen als alumnes avantatjats la sensació d'estar fent sempre el mateix. Potser la solució per evitar-ho seria que els professors en actiu intervinguessin activament en l'elaboració dels currículums i no pas com ara, que estan en mans de professors en excedència, inspectors i psicopedagogs. Dos, la tria de les lectures, cada vegada més senzilles ja que han d'arribar al màxim nombre d'alumnes i, sobretot, no han de ferir la sensibilitat de cap d'ells. Així, a l'hora d'escollir textos per al darrer llibre que hem fet de primer

d'ESO ens vam trobar que no podíem posar-ne cap que fes referència a un futbolista del Barça (com Puyol o Xavi), perquè això podria significar una pèrdua de vendes. Vam optar per un fragment de l'autobiografia del basquetbolista Pau Gasol, jugador català però també membre de la selecció espanyola i de l'NBA. Tres, el paper cada vegada més residual de la història de la literatura, pràcticament concentrada a quart d'ESO, en detriment de la tipologia textual i dels textos anomenats «útils», i els greus problemes amb què ens trobem els autors a l'hora de seleccionar lectures de caire literari que puguin ser, no només intel·ligibles, sinó també atractives per als alumnes.

M'agradaria acabar la meua intervenció amb una breu referència a la darrera proposta del Departament d'Educació per a la Secundària: els mediàtics llibres de text digitals. Ras i curt, es tracta de la pràctica desaparició del material en paper i la seva substitució per un material en xarxa i interactiu. Segons el Departament, l'objectiu no és altre que el de fomentar i aprofitar al màxim les possibilitats de les noves tecnologies en l'àmbit de l'educació (a través de vídeos, animacions i dibuixos), facilitar la tasca dels professors (no els caldrà dedicar hores extres a la recerca de materials pedagògics a Internet) i afavorir la comprensió de les assignatures per part dels alumnes, així com la seva motivació i curiositat. Tècnicament, la proposta ha patit dues mancances evidents: d'una banda, no tots els alumnes tenen un ordinador portàtil o estan decidits a finançar-lo (i, a més, si se'ls espatlla, qui els l'arreglarà?); de l'altra, i encara més important, no tots els centres disposen de la tecnologia necessària (cablejat telefònic, nombre d'ordinadors...) per dur-la a terme. Quant al professorat, no hi hagut cap formació prèvia, ni tampoc cap debat sobre els avantatges i inconvenients d'aquest procés en els centres en què s'ha decidit implantar-lo. I més val no parlar del pobre contingut —tant conceptual com metodològic— dels únics llibres de text digitals que hi ha actualment al mercat. L'experiència, en definitiva, servirà finalment perquè els alumnes tinguin un interès més gran en l'aprenentatge de l'assignatura? O només serà un enlluernament en nom d'una malentesa modernitat? Deixo la qüestió —així com d'altres que he anat desgranant al llarg de l'exposició— únicament plantejada.

Josep-Francesc Delgado: De totes les coses que he llegit sobre l'Onze de Setembre novaiorquès potser la que m'ha impressionat més és la que vaig trobar fa uns dies en un llibre: *Tres tasses de te*. Aquesta biografia narra l'experiència d'un escalador nord-americà, Greg Mortenson, que farà prop de vint anys va estar a punt de perdre la vida escalant el segon vuit mil més alt de món, el K-2. La meitat dels escaladors que n'han fet el cim han mort durant la baixada. La Xvida de Mortenson es va salvar quan va arribar en un poble petitet prop de la glacera habitat pels baltis, de religió musulmana i d'origen tibetà.

Quan es va haver recuperat gràcies a l'hospitalitat d'aquella gent, li van ensenyar l'escola, que no existia com a edifici. Els 80 nens del poble rebien classe tots junts en una era gèlida i fangosa dos cops per setmana i repassaven sols i sense mestre els altres tres dies amb una abnegació exemplar. Mortenson es va comprometre a construir-los una escola i va iniciar una ONG i una aventura que el va dur als llocs més perillosos del Pakistan i a edificar-ne quaranta més, d'escoles.

Quan els nord-americans van envair l'Afganistan, Mortenson va aprofitar-ho per entrar-hi i construir-hi escoles. Del que explica, n'hi ha per sucar-hi pa. Testimonieja sense embuts que de bombardeig quirúrgic res de res, que el país va quedar destruït amb una gran mortaldat de civils i que la repressió talibana també havia estat ferotge. I n'explica dues coses. La primera és l'experiència d'una mestra de nenes que feia classes jugant-se la vida, perquè les nenes no tenien dret a estudiar i ella tampoc a treballar. La mestra respon a una periodista que li estranya que a Occident la gent s'exclami tant pel burka, perquè el pitjor era el que els feien per dins negant-los el dret a sortir de casa sense un home, el dret a estudiar i el dret a treballar, que són coses més importants que dur o no el vel a la cara, perquè aquests altres vels no visibles impedeixen completament el desenvolupament com a persona d'una dona.

El segon testimoni més esfereïdor ve quan la dona d'un cirurgià nord-americà mort en un dels avions estavellats a les torres bessones li dóna els llibres de medicina del seu marit amb el desig que els dipositi a la Facultat de Medicina de Kabul, cosa que Mortenson fa. Quan hi arriba es troba la Facultat en ruïnes. Ofereix els llibres al professor i als estudiants. Mortenson espera una reacció quan els diu de qui eren

els llibres, però als estudiants, avesats a perdre familiars ara sí, ara també per una guerra interminable, això no els impressiona. Hi ha una cosa que sí que els impressiona, i molt: els dibuixos i les imatges dels llibres. Aleshores, el professor li comenta que són estudiants de cinquè i que mai no han vist cap dibuix del cos humà, perquè els talibans han prohibit les imatges fins i tot quan tenen una missió tan important com la de formar metges. Un estudiant de cinquè li diu que està a punt de treure's el títol i que mai no ha vist un cor humà dibuixat o fotografiat... I els estudiants li agraeixen el llibre com el poc pa que mengen perquè els permetrà aprendre moltes coses...

El cost d'una escola, el cost d'un míssil i el cost d'un soldat

Mortenson explica que amb cada míssil sofisticat que els nord-americans tiren a l'Afganistan ell hauria pogut edificar unes quantes escoles i n'hi han tirat 840. Tot seguit palesa que no hi ha inversió en educació per part americana. És un bon càlcul aquests dies que es parla de dur-hi més tropes per crear més seguretat. Algunes de les mesquites washabites que s'edifiquen al Pakistan amb petrodòlars d'Aràbia Saudita —aliat d'USA— sí que inverteixen en educació, l'educació d'una guerra santa que treu cada any 80.000 estudiants gi-jhadistes al carrer. D'aquesta manera, obtenen suïcides d'una manera més barata que pagant exèrcits sofisticats. Els talibans promocionen la mena d'educació que els permet formar més talibans, mentre els governs occidentals es dediquen a promocionar-hi soldats.

Si la inseguretat en aquell país la crea entre altres coses l'educació integrista, la bona educació que dóna recursos intel·lectuals per guanyar-se la vida i millorar seria potser l'única eina per crear seguretat a llarg termini. Aquesta solució és més barata i crea més prosperitat que una pluja de míssils, perquè els míssils es fan amb preus de primer món i les escoles amb preus de tercer món. Després dels míssils i els trets normalment hi ha només una pau molt fràgil, una indústria armamentística més grossa a Occident i més problemes que abans a les zones en conflicte.

Les nostres escoles i les del Baltistan, perquè els mitjans són importants però no transcendents

Si explico tot això en un simposi sobre com i què hem d'ensenyar de llengua i literatura catalanes és perquè permet comparacions útils amb el nostre ensenyament. En primer lloc, perquè palesa que els edificis són necessaris per a l'educació, però també ho són els llibres amb text i els llibres amb text i imatges. En segon lloc, perquè ens porta a una pregunta interessant i rica en les respostes. Algú es pot intentar imaginar què passaria a la majoria de les nostres aules de Secundària si els professors no hi fossin tres dels cinc dies a la setmana? Què diferencia els nostres alumnes dels alumnes baltis delerosos d'ensenyament i capaços d'estudiar col·lectivament i sense mestres tres dies a la setmana, al ras i a temperatures sota zero? Perquè no gaire lluny d'aquí, a França, ja estan començant a pagar els estudiants per evitar l'absentisme escolar i un *lycée* francès té molts més mitjans que una escola balti damunt del fang. Potser oferir incentius monetaris és un camí que neix de la desesperació i porta a la deseducació...

És obvi que qualsevol de les nostres escoles està molt més ben dotada de mitjans que aquella escola balti i, tanmateix, sembla que tenim molts més problemes de caràcter conductual i d'aprenentatge que aquell lloc on la vida és objectivament molt més difícil. Per tant, cal deduir que alguna cosa falla no a les nostres escoles sinó a la nostra societat, i les respostes es troben en diverses direccions que només són escolars en una part, vull dir que el que cal fer és demanar no solament a l'escola que se solucionin els problemes que vénen de fora de l'escola i que n'estem fent un gra massa: el mal disseny del sistema a Secundària representa una deficiència molt important, però només és un element intraescolar. Ara ja s'ha vist que la promoció automàtica ha estat molt nociva per a l'estudi, una manera d'encobrir el fracàs escolar i augmentar-lo alhora, però, tot i que les successives reformes educatives del país s'han anat covant amb una barreja perillosíssima de manca de sentit de la realitat, els problemes més gruixuts diria que es coven a fora de l'escola. La consolidació d'una societat sense valors que no siguin solament crematístics, la pressió constant dels *mass media* en direccions antieducatives o deseducatives i el poc valor que

donen algunes famílies a l'educació o el poc marge horari de convivència amb els fills també hi tenen molt a veure; són, de fet, la part principal del problema. Però la nostra societat, en comptes d'oferir als pares més hores de dedicació als fills, el que fa és que les hi dediqui més l'escola i el paper de l'escola no pot substituir el de la família, ni és aconsellable que ho faci, llevat d'aquells casos on els pares no existeixen... Afegir una sisena hora a primària no ha estat la causa d'aquest problema, senzillament ha col·laborat a agreujar-lo.

Didàctica, escola, valors i societat

Fa aproximadament trenta anys que faig classe. En aquests trenta anys, jo i els meus col·legues ens hem trobat moltes vegades per parlar de didàctica del què i el com que avui ens ocupa una vegada més. S'ha avançat moltíssim i com més peixet donem més deserció hi ha de l'aprenentatge. Com s'explica sinó que els alumnes actuals que es llicencien a filologia catalana tinguin menys nivell de llengua que els que la van cursar a la primèria dels anys vuitanta, és a dir, menys nivell que alumnes que no van fer la Secundària i la Primària en català perquè estava prohibit? No és pas la deficiència didàctica del professorat, que és més o menys el mateix i ha assistit a molts simposis com aquest. No és pas que el professorat d'ara tingui menys didàctica perquè en té més.

No hauríem de començar a plantejar que ningú no ha d'aprendre per obligació i que som lliures de fer-ho perquè requereix un esforç? En canvi, aquells alumnes baltis que han d'estudiar sense tanta didàctica i sense tants mitjans valoren l'educació com el pa que mengen, tot i que no hi estan obligats; de fet, el cap del poblat paga unes quantes ovelles en concepte d'impost mafiós al cap de la contrada perquè li deixi obrir l'escola i que hi vagin les noies. Quan Mortenson li pregunta per què ho ha fet, si això li pot suposar la gana aquell hivern, li contesta que ell no pot llegir l'únic llibre que té a casa, l'Alcorà, i que saber no té preu, que la seva néta passarà gana aquell hivern, però, quan sigui gran, sabrà llegir. En canvi, no sembla pas que els pares i els alumnes dels barris deprimits de París siguin capaços de fer aquesta reflexió, tot i que segurament els l'han feta des de l'escola...

Virtuts i defectes dels entorns digitals i impresos

Dit això, abordaré directament el tema del llibre digital i imprès que hi té a veure més que no ho sembla, sobretot amb la qualitat educativa; també té a veure amb malentesos suscitats des de la política educativa.

L'altre dia em vaig trobar amb la tutora del meu fill que fa cinquè de Primària. I em va fer una observació interessant: «abans, quan el nano era qui tenia el llibre de text, el podia subratllar i ara no; així que ho tinc complicat per ensenyar-los el primer pas per resumir, que és de subratllar». La mestra que m'exposava això era una bona mestra i el que m'estava dient era que convenia educativament que l'aprenent fos propietari del llibre, perquè el pogués manipular intensivament, no de la mestra, ni de l'escola, ni de l'aparell educatiu que en aquest cas era públic. La reflexió era tan diàfana que la podia entendre qualsevol.

L'observació em va fer pensar perquè cap responsable del Departament d'Educació no ho havia dit en veu alta. El llibre de text que comunament anomenem *manual* és per a tots el mateix el primer dia de classe, però quan jo estudiava fa trenta anys el llibre no era el mateix per a cap alumne a final de curs. Cadascú el subratllava, l'anotava i l'omplia segons les seves intuïcions, i això, amb les observacions del mestre, resultava molt educatiu. Hi havia un professor que ens identificava per la mena de personalització que fèiem dels manuals. A mi, em reconeixia per les meves acotacions al marge del llibre, que sempre volien ser curtes i acabaven sent llargues i en forma de llargs tira-buixons. I què és educar, si no fer créixer una personalitat? Que consti que això no exclouïa la reutilització perquè qui volia se'ls venia o els regalava a qui havia de venir després.

Suport imprès i fixació de la memòria, personalització del coneixement. O com vaig lligar als 16 anys amb un llibre de matemàtiques

Jo encara guardo aquells manuals. Puc recuperar ràpidament el meu coneixement sobre integrals i derivades si consulto el meu manual de sisè de Batxillerat, perquè em permet de recordar amb un cop

d'ull el procés d'aprenentatge que va durar més d'un trimestre. M'encantaven els estudis de funcions. Aquest aprenentatge és d'idees i conceptes, però el manual també evoca sentiments i vivències que són igualment importants i que depenen de l'ús que se n'ha fet. Recordo exactament a quina pàgina del llibre de matemàtiques vaig guardar el primer poema que vaig escriure per a una noia, entre la lliçó de les derivades i la de les integrals, precisament. Evidentment, ho recordo perquè l'hi vaig llegir i aquesta és una de les coses que surt sovint a col·lació quan els nois i noies em pregunten com vaig començar a escriure, quan em trobo per parlar de llibres amb ells a les escoles, unes trobades que per a mi són molt gratificants, i sense les quals no hauria conegut alguns dels estadis de la felicitat que es deriven de compartir les idees, experiències i sentiments que contenen els llibres. Si hi dedico una bona part de l'any, a parlar de llibres per escoles, és perquè hi ha gent que em va ensenyar a estimar-los... Aquest meu record del primer poema no seria el mateix sense el manual de matemàtiques de tapes verdes i la punta escapçada d'aquell full que vaig estripar sense voler pels nervis d'una primera i maldestra declaració amorosa en vers. Aquell full escapçat m'evoca coses molt importants. No en guardo el poema, però sí el manual, com també guardo el de literatura espanyola de l'editorial Teide, molt ben escrit. De tant en tant, encara me'ls miro. En canvi, no tinc cap record sentimental associat a la vocal neutra, perquè el català estava prohibit a l'educació a l'època que jo estudiava. Els meus alumnes, per sort, no han estat privats d'aquests records. Quan els nois i noies d'ara busquin aquests manuals que historien part de la seva infantesa o de la seva adolescència no els podran trobar i això és penós, perquè, en nom de grans idees com el reciclatge o el llibre digital, els haurem pres part de la seva història personal, però també de les falques necessàries per recordar el coneixement, perquè, si bé les enciclopèdies electròniques són una cosa més o menys estable, no podrem dir el mateix dels llibres digitals que haurem fet servir amb claus d'accés. Tampoc no podran trobar el seu manual personalitzat per l'ús en un servidor d'Internet que potser, al cap dels anys, deixarà d'existir, a diferència d'un manual imprès que és perpetu.

Complementarietat, substitució i formes subtils d'integrisme didàctic

A través de tot el que estic dient es pot pensar que, com a professor, jo era d'aquells del manual dia sí i dia també. Doncs no, potser perquè m'estimava el manual jo aspirava a anar-lo fent amb els nois i noies i em caracteritzava per una inspiració més aviat anàrquica. Ara que m'ho miro amb perspectiva, m'adono que el manual imprès ajuda a fixar les idees de mestres i alumnes. Vull dir que el que jo feia no és recomanable per raons de volum de feina, sobretot en unes aules on s'ha fet un mal ús del concepte de diversitat, i cal atendre un excés de necessitats educatives diferents simultàniament amb dues mans i només una boca: la del mestre. Actualment, més val, precisament, de disposar de molts materials impresos i digitals, de molts materials de tota mena, i l'interès de la xarxa no es troba en el fet que hi puguem trobar un manual de curs, sinó precisament que hi podem trobar moltes fonts d'informació diferents que hem d'aprendre a filtrar.

Entenc perfectament que la majoria dels meus col·legues optin pel manual imprès que ajuda a vertebrar de manera molt endreçada els coneixements en uns caps que cal ordenar i que pugen amb menys hàbits ara que abans. Precisament per això, em preocupa que la idea que el manual digital ha de substituir l'imprès s'hagi imposat entre nosaltres amb tanta facilitat. No és una mica talibà tot això? Vull dir que tan intolerant és prohibir un mitjà modern com excloure'n un altre d'antic per llei administrativa o dogma de fe, sobretot si es té en compte que el llibre imprès ha demostrat que podia aguantar guerres i prohibicions de tota mena i ha continuat garantint la transmissió del coneixement. Aleshores, com és que aquestes actituds prosperen en un país democràtic? Doncs, per motius econòmics, perquè ara el llibre imprès el paga l'Administració, i és precisament per diners que l'Administració se'ns torna talibana en educació...

No cal que el manual digital substitueixi l'imprès o al contrari, més aviat crec en la conveniència educativa de la seva coexistència en nom d'una millor educació, que és el que al capdavant volem tots. Potser això és més car, però els qui són de la meva generació segurament van tenir uns pares disposats a sacrificar-se per l'educació dels seus fills. I em sembla que no es van equivocar. Després, quan em va

tocar d'exercir de professor vaig triar, per pròpia voluntat, un institut de Santa Coloma de Gramenet. Vaig fer tot el que estava a les meves mans perquè els meus alumnes estimessin el coneixement, la llengua catalana o la seva literatura. Regalar els llibres o els ordinadors de manera indiscriminada entre aquella gent resultava contraproductiu, col·laborava a fer que no s'adonessin del valor que tenien, tant econòmic com intel·lectual o tecnològic. Podria citar-ne casos molt concrets. En aquella mateixa època, als Estats Units, l'estat federal deixava l'ordinador portàtil en usdefruit als mestres, perquè el considerava una eina de treball, però fins i tot els fills dels emigrants il·legals se'l compraven i pel que vaig veure tots havien fet aquell esforç. Puc assegurar que els nord-americans que conec envegen la nostra sanitat pública, el nostre sistema de pensions i d'atur, però no ens envegen pas que l'ordinador o el llibre es pagui a través de l'administració. Generar aquest debat a casa nostra només ha endarrerit quinze anys la seva introducció. No seria més útil destinar aquests pressupostos a cobrir el buit escandalós de parvularis o d'aules d'acollida?

Virtuts i desvirtuts del digital

Vaig ser dels primers a fer servir ordinadors per a l'aprenentatge de llengua catalana amb els meus alumnes l'any 1990. No hi ha cap dubte que la imatge animada o tridimensional és molt estimulante, que la correcció automàtica suposa un gran avantatge en l'execució dels exercicis i que l'hipertext ajuda molt en la lectura ampliada de les lliçons i en la comprensió ràpida del lèxic en presentar-ne ràpidament la definició. Ara bé, la mateixa virtut de la correcció immediata ens dona el defecte del mitjà informàtic: és immediat i prou. Si el manual imprès ajuda a fixar, a personalitzar i a romandre, el digital es caracteritza per l'eficàcia en l'obtenció de la correcció i de la definició, les automatitza, però té poc a oferir en el terreny de la reflexió, que només es pot donar per l'acció educativa del mestre i que el discurs pausat sobre un paper ajuda a aconseguir millor precisament perquè té un ritme més pausat. Després d'una sessió d'exercicis amb ordinadors, els alumnes han treballat força, n'han fet i corregit tres vegades més

que sobre un llibre imprès, però estan més accelerats, perquè la màquina i no el seu cap és qui els ha marcat el ritme i no acullen tan bé una classe convencional que pot resultar igualment útil, perquè la seva concentració ha anat més a pinyó fix i necessiten relaxar-se.

Actualment, em passo un munt d'hores treballant amb l'ordinador en temes d'edició de literatura infantil i juvenil. Quan als vespres lleigeixo literatura que em digui coses per esbargir-me, sentir i pensar, el text narratiu i lineal, com el del llibre que he esmentat al principi, em resulta molt més adient. I ho faig sobre paper, és clar, perquè estic tip de pantalla. No és només un tema d'irradiació elèctrica, és un tema més profund, de ritmes i de funcions cerebrals.

Un informàtic em comentava l'altre dia que s'havia estat mirant els manuals de digitext i que li havien semblat pobres, i que les proves eren com d'autoescola de conduir. És clar, vaig pensar, és que un ordinador pot corregir bé proves d'autoescola, faltes d'ortografia, i això està molt bé, perquè estalvia feina al mestre i ho fa de manera més immediata per a l'alumne, però un ordinador no pot corregir la qualitat o la profunditat d'un comentari de text o d'una argumentació, ni tan sols la genialitat o la qualitat d'una poesia presentada als Jocs Florals de l'escola. Fa anys el poeta Joan Brossa va provar de fer escriure sextines a un ordinador. La construcció de sextines és més complexa que la dels sonets. L'ordinador ho va fer amb una gran correcció, però com a poemes eren un desastre perquè no comunicaven res en el terreny de les emocions ni per casualitat. Educar les emocions és una cosa que la bona literatura, els mestres, els amics i la família fan millor.

*Els problemes de fons de l'educació actual i els ordinadors,
la importància d'una lectura serena*

L'excel·lència educativa ens la dóna la lectura reflexiva de l'alumne sol o amb el mestre. En aquesta lectura reflexiva, el llibre imprès hi té un paper incitador que li ve precisament de la mena de *tempo* més pausat que unes aules completament informatitzades poden perdre, si es fan servir com a únic vehicle d'aprenentatge. Aquest talibanisme informàtic no serà tan perjudicial com el dels talibans a la Facultat de Medi-

cina de Kabul, però Déu n'hi do. I sobretot no aborda directament els problemes dels nois i noies actuals, senzillament s'hi adapta i prou. Quan jo vaig començar a ensenyar el 1979, era relativament factible articular una classe magistral d'una hora. D'aleshores ençà, el discurs expositiu del mestre s'ha anat reduint proporcionalment a la desatenció dels aprenents, que ha augmentat molt. No sembla que aquesta desatenció es produeixi entre aquells estudiants baltis i cal concloure que la crea la nostra societat. És hora de començar a educar més els pares i els agents socials i deixar de carregar tant sobre els mestres. Una de les coses que he començat a fer amb els mestres en les meves classes sobre la lectura ha estat de fabricar un *power point* adreçat als pares per explicar-los què recomana l'escola de la TV de tarda-vespre i què no. No pot ser que la TV desfaci durant la tarda el que l'escola construeix amb molt esforç durant el matí. Com pot ser que demanem a l'educació pública que eduqui en la no-violència i que permetem que la majoria dels dibuixos animats de la televisió pública siguin violents?

Els ordinadors i els llibres digitals no aborden el tema de la concentració i la desatenció, perquè no requereixen tant esforç de concentració, s'adapten a nivells baixos de concentració i els compensen des de la màquina, són pràctics però no aborden els problemes més importants que tenim. No hauríem d'ensenyar els aprenents també a calmar-se i a concentrar-se? El llibre imprès i molt especialment el llibre imprès literari i de divulgació de coneixements asserenen si la persona aprèn a fer l'esforç de llegir-los, en potèncien la concentració voluntària, en comptes de la involuntària, que és el que propicien els mitjans audiovisuals que els nostres temps estan introduint a les aules. Una hora de lectura sobre llibre imprès és tan important per a l'equilibri psíquic dels nostres alumnes com una hora de ioga o relaxació, i les veus que ho defensen no tenen gaires altaveus, tot i que tenen tota la raó. Sempre ho he dit: quan som capaços de crear algú que llegeix les pàgines d'un llibre durant una hora, estem donant a la societat un ciutadà amb una capacitat infinita d'autoaprenentatge, estem oferint a la societat algú que controla la seva voluntat i la seva concentració, algú competent, format i normalment pacífic.

L'ordinador també va bé per fer classe amb l'ajuda, o a través del *power point*, que permet fer presentacions més vistoses dels contin-

guts. Jo en faig, de *power point*, i això m'obliga a un guió molt més rígid que si només faig servir la paraula com a vehicle de comunicació, queda poc marge per a la improvisació en un *power point*, no solament queda poc marge per a la improvisació, sinó que a més a més el seu punt fort no és l'ús escrit de la paraula, sinó de la imatge il·lustrativa d'una paraula o frase preseleccionada. Per als apunts, va millor la pissarra. Sempre anem a parar a això, a la paraula com a vehicle més fi i precís de la transmissió de coneixement. I la paraula es troba primordialment i primorosament desenvolupada al discurs magistral i als llibres de text, que són en franca regressió, el primer de manera silenciosa i el segon per acció de l'administració educativa.

Reciclatge, perversió i precarització de les polítiques educatives

Si el manual digital i l'imprès actuen en àrees i terrenys diferents de l'aprenentatge, per què doncs l'un ha de substituir l'altre? Per què ens han venut aquesta moto? Si repassem la història dels darrers deu anys, ens adonarem que primer hi havia els pares comprant els llibres impresos, alguns remugaven i van fer servir l'elevat principi del dret a la gratuïtat en l'educació per demanar llibres gratuïts. No eren pares que donaven poca importància a l'educació dels seus fills? Fixem-nos, en canvi, que ningú no discuteix que els llibres universitaris s'hagin de comprar, ni que hi hagi universitats que tenen les seves pròpies editorials, potser és que pensem que són més importants els llibres d'universitat que els de Secundària? Un govern d'esquerres es va creure els pares que reclamaven llibres gratuïts i menys hores de família i més hores d'escola i quan va veure com li pujava la factura va empenyer la reutilització.

En aquest primer punt, ja hi havia una hipocresia, això es feia en nom de l'ecologia en comptes de fer-ho en nom de la butxaca del govern autònom o dels pares que s'ho volien gastar en una altra cosa, perquè, si bé hi ha famílies amb problemes econòmics, a casa nostra en termes generals, la situació no és la del Baltistan. Per què, doncs, des de les instàncies polítiques s'empeny a aquesta precarització? Hi ha coses que són prioritàries, i la bona sanitat i la bona educació en són dues, els bons llibres també. Vivim en un país amb una política

forestal defectuosa i no han pas millorat els boscos perquè es reutilitzi el llibre de text, aquesta idea és senzillament perversa, aplicada a l'educació i als llibres. A Suècia, no tinc pas notícies que es reutilitzi el llibre de text; en canvi, tenen una política forestal estupenda, obliguen a plantar un arbre per cada arbre tallat i venen fusta a tot el món... La desforestació de les selves d'Indonèsia avança tan ràpidament que els orangutans s'estan quedant sense hàbitat, però aquesta desforestació no es deu als llibres de text, sinó bàsicament a la indústria de l'oli de palma que crema selva i planta palmeres i, de manera més secundària, a la indústria del moble. Al Brasil, tampoc no tenen la culpa els llibres de text de la pèrdua de selva, sinó els terratinents i la gent pobra que crea camps en territori verge. La destrucció dels boscos gallecs, per venir més a prop, no es deu tampoc als llibres de text gallecs, ni a les lectures de Rosalía de Castro, sinó a la indústria dels bolquers que va plantar un arbre molt reproductiu com l'eucaliptus que es menja els nutrients i l'espai de les rouredes i els castanyers.

Per què el llibre de text n'ha de pagar els plats trencats? A Nova Zelanda, l'han pagat els bolquers: han tornat als de roba... Mentre reciclem llibres de text cada dia, anem tots al vàter i llencem tones de paper a les escombraries, quan qualsevol proctòleg aconsella el bidet com una mesura més bona per a la pell i més sana. Però al nostre país la culpa no la té el paper higiènic ni els bolquers, sinó els llibres...

Biblioteca pública, escolar i personal

Durant aquests darrers vint anys, afortunadament les biblioteques municipals han augmentat molt. Però, durant aquests darrers vuit anys, les escolars dissortadament s'han obert i s'han tancat i, mentre es feia tot això, no s'ha parlat gaire de les personals. Vostès s'imaginin uns fenòmens com Joan Fuster, Voltaire, Carles Riba i Jules Verne sense les seves valuoses biblioteques personals? Oi que són inimaginables? Estem fent bé, doncs, quan també estem reutilitzant el llibre de lectura i no incitem els nostres estudiants a tenir una biblioteca personal al costat de la pública? Què se n'hauria fet de Jules Verne, si li haguessin pres de les mans els seus manuals de ciències en

acabat el curs? Ell que se subscriu a totes les revistes de ciència que coneixia...

No seria millor reutilitzar les revistes «Lecturas», «Pronto» o «Solo Moto» que el llibre de text en nom dels boscos? Què és més important que els nens i nenes tinguin a casa de manera permanent, des d'un punt de vista educatiu, la Nintendo, la roba de marca i la revista «Lecturas» o els llibres escolars? L'altre dia la meua filla em va preguntar si sabia on havia posat el llibre de francès de l'any passat, perquè hi havia de consultar unes coses. Per sort, no l'havíem reciclat. Aleshores, si els llibres escolars són el testimoni del nostre aprenentatge i la guia educativa dels nostres fills, és a dir, uns llibres importants, per què els reciclem i els fem desaparèixer de les seves habitacions i de la casa? No seria millor reciclar bambes, roba de marca i *play-stations*?

El mateix que diem per a això ho podem dir per a les lectures literàries que també han entrat en aquest sac, i ara hi ha mestres que han de prohibir als autors que signin el llibre als nens i nenes que en volen tenir el record, perquè el llibre s'ha de reciclar. M'he trobat més d'una vegada en aquesta situació darrerament a les aules i resulta penosa, és decebedora per als lectors joves i petits. Podríem signar els bolquers, però no seria el mateix.

No podríem reciclar samarretes o xandalls d'esport? A casa, sí que els reciclem. Tampoc no arreglem els bonys del cotxe i no som els únics, Greg Mortenson tampoc no els arregla i ho faria tot per l'educació.

La didàctica de les Ampes i la didàctica dels xandalls reciclables

Fa uns anys vaig rebre una trucada de la representant de l'AMPA. Em preguntava per què m'havia oblidat d'apuntar-me al reciclatge de llibres i em deia que m'hi apuntava. Li vaig respondre que no me n'havia oblidat, que no m'hi havia apuntat perquè a casa ens estimàvem molt els llibres i volíem tenir-los sempre a prop, com les persones i les coses estimades, perquè formaven part de les nostres prioritats i que preferíem reciclar els xandalls o no reparar els bonys del

cotxe. Quan li vaig dir això, em va prendre per un OVNI. No em va pas entendre; es va quedar tan parada que em va demanar perdó i no ha tornat a trucar. Jo li vaig respondre polidament que no hi havia res a perdonar, perquè era un tema de prioritats. Els llibres dels nivells educatius més primerencs són importantíssims perquè marquen les fases primeres i essencials del coneixement dels aprenents. A Finlàndia, tenen molt clar que s'ha de tenir una cura exquisida amb el parvulari i la Primària.

També puc oferir arguments ecologistes per al reciclatge dels xandalls de cotó semblants als dels llibres. Pensem, per exemple, que el mar d'Aral està acabant sec per regar les plantacions de cotó i que la presa d'Assuan a Egipte es va construir també en part per les plantacions de cotó egipci i va trastocar tot l'equilibri ecològic del Nil... A casa, no som pas més o menys ecològics per reciclar xandalls, en comptes de llibres. Per a mi, l'ecologia és molt important. El meu fill sempre m'exigeix que capturi les mosques sense violència i les alliberi al pati quan volen per l'interior de casa, i ho fem així fins i tot amb les abelles. M'ha costat una picada.

No pot ser que estiguem utilitzant l'ecologia d'una manera perversa com en el cas del biodièsel, que va fer pujar el preu d'aliments bàsics? No estem secundant senzillament l'actitud d'aquells pares i mares que es volen gastar els diners en altres coses molt més accessorïes? Perquè una cosa és una família sense carnet d'atur i una altra de molt diferent és una família que treballa. La nostra funció no hauria de ser, precisament, la de dir a les famílies què és el que és important per a la formació dels seus fills? No hi ha un fons de desamor pel llibre en tot això? No estem potenciant que se'n desapregui la importància i la necessitat?

Tot és una qüestió de prioritats i, com a mestre, la veritat és que sento una gran pena quan veig nanos entrant amb les bambes Nike i la samarreta de setí de l'equip de futbol preferit i, després, tracten els manuals reutilitzables com si el seu valor fos nul, quan el valor d'un manual didàctic és incalculable perquè és el valor del coneixement, que no té preu. Aquell batlle balti que va pagar l'impost en ovelles, això ho tenia molt clar. Com és que una part de la nostra societat ja no ho té clar i les nostres autoritats tampoc?

I, per aquest cantó, arribem a la hipocresia final. Com és que la nostra administració ha trigat més de quinze anys a informatitzar unes aules que s'haurien d'haver informatitzat el 1990? La resposta ens la donen el locutors de TV3, perquè enguany el llibre digital comença a substituir el de text, diuen triomfalment amb quinze anys de retard, com si ara fóssim gent moderna que entra en el segle XXI i no s'adonen que el llibre digital a USA ocupa només un 4% del mercat. I ja ens estan venent gat per llebre un altre cop, perquè es tracta de llibres complementaris, no substitutoris. Si algú ens intenta vendre aquests dos suports com a sinònims, és perquè li toca de pagar l'altre i s'ho vol estalviar, qui els ha fet servir sap que estan tocant tecles diferents d'una mateixa cosa. De fet, mentre se'ns ha venut aquest concepte ha resultat que aquesta introducció del llibre digital s'ha fet malament i improvisada, sense les dotacions suficients de maquinari ni de programari. Com és que ara corre tanta pressa?

Estalvis que fan malbé les tovalles

Arribats en aquest punt, cal preguntar-se: aquells pares baltis que no poden pagar ni les parets d'una escola per als seus fills tampoc no voldrien pagar-ne els manuals? La resposta és clara: si tinguessin diners per pagar-los, segur que els pagarien, i l'ordinador també, donarien prioritat a això precisament perquè aquella gent analfabeta té una idea molt més clara, elevada i respectuosa de la cultura i l'educació que alguns pretesos il·lustrats de les nostres latituds, i això és precisament el que ens manca. Quan jo tenia tretze anys vaig tenir la sort de conèixer un escriptor genial, arruïnat i aleshores desconegut que es deia Joan Brossa, jo que també era més aviat pobre em vaig gastar els pocs cèntims que tenia per comprar el primer volum de la seva poesia escènica, però, com que ell era més pobre que jo i no tenia diners ni per pagar l'aigua de la dutxa, quan el va agafar entre les seves mans m'hi va deixar una ditada. Aquell primer volum el guardo com un tresor, perquè, mentre em feia aquella ditada, em va dir coses sobre la literatura que he recordat sempre. Aquell volum té per a mi la importància que tenien el *papyrus* a l'antic Egipte o els incunables medievals de les nostres abadies.

«Farem de vostè un bon ciutadà» van dir els mestres a Josep M. Ainaud de Lasarte infant, quan va entrar a l'Institut Escola durant la Segona República. Sabem realment quins són els nostres valors com a societat? És així com hem de fer bons ciutadans? Josep M. Ainaud de Lasarte va esdevenir un bon ciutadà i va arribar a tenir una biblioteca personal de 15.000 llibres. Ara, com que no s'hi veu, els recicla d'una manera diferent; diu que els vol regalar en vida als seus amics i ho fa quan els hi demanen. Els seus ulls no hi veuen, però el seu pensament hi veu molt clar, perquè regala cada llibre a qui realment pot interessar, que és una de les claus per promoure la lectura. A la família Ainaud, també els agrada la música. No pot ser que decantant-nos per un únic suport de transmissió del coneixement ens trobem que els nostres ulls hi vegin i el nostre pensament no. Els descendents de Fèlix Millet i Maristany, fill del fundador de l'Orfeó Català, s'han venut la biblioteca del seu avantpassat; una de les millors biblioteques del país ha passat a reciclar-se al mercat del llibre de vell. Segons això, la família del cas Palau de la Música actua amb criteris ecològics. Hem de pensar que els qui regalen les seves biblioteques o les cultiven per als seus fills o els seus companys de lectures fan malament? Hem d'anar al judici i posar a consideració del tribunal que han de tenir en compte que la revenda i reutilització dels llibres de la família Millet és una circumstància atenuant perquè és exemplar educativament?

Si fóssim realment cultes i educats, no estariem substituint l'imprès pel digital; tampoc no acceptariem que ens ho fessin fer, els faríem servir tots dos per donar una educació millor, entendríem que el paper imprès té una permanència que no té res més, en respectariem la seva personalització i ens dedicariem a subvencionar-ne la compra a aquelles famílies que realment no poden comprar ni els llibres ni els ordinadors. Qualsevol família que valori l'educació valora els llibres i en té a casa i, si no ho fa, s'equivoca. La resta són estalvis que fan malbé les estovalles.

Neus Faura: El català i el castellà tenen a la Secundària un estatus de primeres llengües. Això vol dir que el seu ensenyament s'enfoca des de dos vessants: com a vehicles d'expressió i de comunicació i, alhora,

com a punt de partida i matèria d'aplicació dels coneixements propis de la ciència lingüística.

Aquesta realitat requeriria un tractament de les dues llengües basat en una coordinació molt acurada de les programacions, dels continguts i del mètode didàctic, però el fet és que no solament aquesta coordinació acostuma a mancar, sinó que la ignorància mútua és pràcticament total, i cada una tracta les diverses qüestions lingüístiques gairebé com si l'altra no existís (una mostra d'això ens l'ha ofert aquesta mateixa Jornada, en la qual amb prou feines s'ha fet cap esment d'aquesta coexistència). Per la seva banda, les recomanacions de la Conselleria d'Educació que cada centre assumeixi pel seu compte aquesta coordinació sempre m'ha semblat una manera d'eludir un problema que ja s'arrossega des del mateix moment de la implantació del català com a matèria d'estudi i que, suposo que per motius d'índole diversa, mai no s'ha volgut afrontar. Si alguna vegada aquest tema s'ha tractat convenientment ha estat, com sempre, gràcies a la bona disposició del professorat.

Aquesta mancança es mostra en diferents vessants de l'activitat escolar, però ara em fixaré només en una de les seves manifestacions més evidents: els llibres de text de llengua catalana i de llengua castellana. La comparació de dos manuals per a segon curs de Batxillerat, un de cada llengua, em servirà per oferir, amb les limitacions de temps a què em veig sotmesa, només uns quants exemples d'aquesta desconexió, exemples que poden anar des de la simple repetició innecessària de continguts (és emblemàtic el cas dels elements de la comunicació i les funcions del llenguatge, que conformen sempre els primers capítols dels manuals) fins a l'explicació de conceptes lingüístics amb criteris diferents i sovint contradictoris. No cal dir que això no contribueix gens a la bona formació lingüística dels nostres estudiants, que es veuen obligats a fer contínuament el salt mental que suposa passar de l'aprenentatge d'una llengua al de l'altra i que mostren sovint el seu desconcert davant les nombroses incongruències en què inevitablement s'incorre en aquesta situació.

Partiré de l'observació comparada de dos manuals vigents el present curs per a segon curs de Batxillerat, publicats aquest mateix any 2009 per la mateixa editorial. Són els següents:

- M. CORNELLES I PUJOL, J. ORTIZ I GROS, J. SUBIRATS I BALLÚS, R. TUBAU I FREIXA, *Llengua catalana i literatura 2*, Barcelona, Vicens Vives, 2009.
- P. MONTES PALOMINO, R. RODRÍGUEZ MARÍN, M^a D. RODRÍGUEZ MARÍN, E. SANTOS MORENO i M^a P. SOLER FIÉRREZ, *Lengua castellana y literatura 2*, Barcelona, Vicens Vives, 2009.

Cal dir que a la part superior esquerra de la portada d'aquest manual apareix un petit mapa de Catalunya, amb la inscripció «Catalunya» al damunt, cosa que indica que aquest llibre de text de castellà va adreçat només al nostre país.

Tots dos manuals, que estan organitzats en catorze capítols, tracten els mateixos temes (amb alguna excepció que ja assenyalarem), que són els següents:

1. Teoria de la comunicació (elements de la comunicació i funcions del llenguatge);
2. Fonètica i fonologia (amb repàs de l'ortografia);
3. Gramàtica (morfologia i sintaxi);
4. Lèxic i semàntica;
5. Gramàtica textual (les propietats textuais, tipus de textos, llengua oral i llengua escrita, els registres);
6. Multilingüisme i variació, i
7. Història de la llengua.

L'estudi de cada un dels temes va acompanyat d'exercicis pràctics i d'una selecció de textos (literaris, en el de llengua castellana, i extrets d'obres d'assaig relacionades només amb les qüestions lingüístiques tractades, en el de llengua catalana). Cada capítol es completa, en l'un i en l'altre, amb un darrer apartat dedicat a les tècniques de treball intel·lectual.

1. *Aproximació a una anàlisi comparativa*

A partir de la visió contrastada dels dos manuals, s'observen aquestes divergències:

- a) Ordenació de continguts i progressió temàtica diferent.
- b) Definicions diferents per a uns mateixos conceptes.

- c) Diferent terminologia utilitzada, que es pot manifestar en:
1. l'ús de termes diferents per a un mateix concepte;
 2. l'ús d'un mateix terme per a denominar conceptes diferents;
 3. termes i conceptes que apareixen només en el manual de català;
 4. termes i conceptes que apareixen només en el manual de castellà.
- d) Tractament d'algun tema només en una de les dues llengües, com és el cas de la sociolingüística, que només apareix en el manual de català.

Exemples

- a) Ordenació de continguts i progressió temàtica diferent:

<i>Manual català</i>	<i>Manual castellà</i>
Ordenació progressiva de les diferents parts de l'estudi de la llengua: comunicació, fonètica, morfologia, sintaxi, lèxic i semàntica, gramàtica textual i sociolingüística.	Ordenació cíclica, segons la qual cada un dels catorze capítols conté una mica de tot: teoria de la comunicació, anàlisi lingüística d'un text, «realidad de la lengua» (varietats i registres, lèxic i semàntica, «el español en el mundo», «las lenguas de España»), gramàtica (morfologia i sintaxi), norma i pràctica (errors de la parla i de l'escriptura) i tècniques de treball intel·lectual

Com a conseqüència d'això, si se segueix l'ordre establert, uns mateixos temes són tractats, en català o en castellà, en moments diferents al llarg del curs, com es pot veure en aquest esquema:

<i>Tema</i>	<i>Manual català</i>	<i>Manual castellà</i>
Varietats i registres	Capítols 12 i 13	Capítols 3 i 4
El text i les seves propietats	Capítol 11	Capítol 7
Lèxic i semàntica	Capítol 9	Capítol 4

b) Definicions i classificacions diferents dels mateixos conceptes:

MORFOLOGIA

Tema	Manual català	Manual castellà
El mot	Dedica vuit línies a definir-lo i reproduïx, a més, la definició que en dóna l'IEC. En un apartat titulat «Doble naturalesa del mot», diu: «...no tot el mot porta significació, sinó que només en duu una part: és el que s'anomena lexema; l'altra part, el morfema, és la part variable del mot que s'afegeix al lexema per donar-li la significació plena». (p. 49)	Parla de bon començament de l'estructura del mot (<i>palabra</i>), però no el defineix. Introdueix el concepte de <i>monema</i> , del qual diu: «Es la unidad más pequeña con significado en que se puede dividir una palabra», i estableix tot seguit dues classes de monemes, el lexema i el morfema. (p. 27)
Classificació dels mots	Classifica els mots a partir de tres criteris: segons el criteri morfològic, poden ser variables o invariables; segons el criteri sintàctic, poden ser noms, adjectius, determinants, pronoms o verbs; segons el criteri semàntic, poden ser plens o buits. (p. 49)	«Las palabras, según su estructura, se pueden clasificar en: simples, compuestas, derivadas y parasintéticas». (ps. 27-28). No en fa cap més classificació.
Classificació dels noms	«Propi / comú, concret / abstracte, individual / col·lectiu, primitiu / derivat, simple / compost». (p. 50)	«Propios / comunes, concretos / abstractos, individuales / colectivos, contables/ no contables, animados / no animados». (p. 29)
Determinants	Els considera adjectius determinatius. (p. 56) <i>massa, prou, més, menys, força, gaire, bastant, quant, molt, poc</i> , etc. són quantitatius. (ps. 61-62)	No els considera adjectius. Aquests són només qualificatius. (p. 31) <i>demasiado, bastante cuanto, mucho, poco</i> , etc. són indefinits. (ps. 71-72)

SINTAXI

<i>Tema</i>	<i>Manual català</i>	<i>Manual castellà</i>
Noció de sintagma	«Un sintagma és un mot o un conjunt de mots ordenats al voltant d'un nucli que expressen un significat.» (És, doncs, una definició semàntica.) (p. 109)	«Un sintagma es un conjunto de palabras que, agrupadas en torno a una palabra central, su núcleo, realiza una función sintáctica dentro de la oración.» (És, doncs, una definició sintàctica.) (p. 114)
Classes de sintagmes	Sintagma nominal, sintagma adjectival, sintagma verbal, sintagma adverbial. (p. 109)	Sintagma nominal, sintagma adjectival, sintagma verbal, sintagma adverbial, sintagma preposicional. (p. 114)
Modalitat de l'oració (tipus d'oracions segons l'actitud o la intenció del parlant)	Enunciatives, interrogatives, exclamatives, exhortatives, negatives. (ps. 121-123)	Enunciatives, interrogatives, exclamatives, exhortatives, desideratives, dubitatives. (p. 153)
Classes d'oracions coordinades	Copulatives, disjuntives, distributives, adversatives, illatives. (ps. 133-134)	Copulatives disjuntives, distributives, adversatives, illatives explicatives. (ps. 215-216)

TIPOLOGIA TEXTUAL

<i>Tema</i>	<i>Manual català</i>	<i>Manual castellà</i>
Tipus de textos orals	Conversa, tertúlia, debat, conferència. (ps. 232-233)	Només fa referència als textos orals de caràcter culte, i estableix els següents: discurs acadèmic, conferència, tertúlia. (p. 133)

d) Terminologia

1. Termes diferents per a un mateix concepte:

<i>Manual català</i>	<i>Manual castellà</i>
<i>terminació</i> (referida als adjectius)	<i>morfema flexivo, morfema 0</i>
<i>adjectius de dues terminacions</i> (p. 56)	«En cuanto al género, el adjetivo puede presentarse de dos maneras: — Presentando un <i>morfema flexivo</i> para masculino y otro para femenino...»
<i>adjectius d'una terminació</i> (p. 57)	— Utilizando una misma forma para masculino y femenino...»
«En plural aquests adjectius també acostumen a tenir una <i>terminació</i> ...» (p. 57)	«En cuanto al número, éste se expresa mediante: — La oposición <i>morfema cero</i> , para singular y <i>morfema -s</i> detrás de vocal, para plural...» (p. 31)
<i>atribut</i> (p. 111)	<i>predicado nominal</i> (p. 134)
<i>oració</i> (en el cas de les coordinades)	<i>proposición</i>
«Les oracions coordinades» (p. 133)	«Las proposiciones coordinadas» (p. 216)
<i>relatiu amb antecedent global</i> (p. 154)	<i>proposiciones relativas sin antecedente expreso</i> (p. 267)

2. Continguts diferents per a uns mateixos termes:

<i>Terme</i>	<i>Manual català</i>	<i>Manual castellà</i>
llengua estàndard	«Varietat comuna i supradialectal...» «...no es pot incloure en la classificació dels diversos dialectes que formen la llengua.» (p. 299)	Considera que és una varietat diatràtica o social, com ho són també la llengua culta, la llengua vulgar (o popular) i les «jergas» (p. 65)

3. Termes i conceptes que apareixen només en català: *referent, quantitatiu, cotext, text predictiu, registre formal neutre, sociolingüística, multilingüisme*, etc., etc.

4. Termes i conceptes que apareixen només en castellà: *formante, monema, morfemas independientes, morfemas dependientes, morfemas flexivos, morfemas derivativos, morfema 0*, etc.

e) Temes tractats només en un dels dos manuals:

<i>Manual català</i>	<i>Manual castellà</i>
Presenta la sociolingüística com una disciplina lingüística i en defineix i en tracta els principals conceptes (<i>contacte de llengües, conflicte lingüístic, multilingüisme, planificació lingüística, normalització</i> , etc.) (ps. 296-303). Posteriorment els aplica al català. (ps. 304-316).	No presenta aquesta disciplina com a tal, ni tan sols apareix mai el terme amb què es designa. Tracta el fenomen del bilingüisme a l'apartat d'«El español y las lenguas de España». Diguem de passada que el terme <i>castellà</i> només apareix a la portada del manual, perquè després parla sistemàticament d' <i>español: el léxico español</i> (p. 104), <i>el español y las lenguas de España</i> (p. 264), <i>el español en el mundo</i> (p. 286), etcètera.

Si les diferències que presenten en els dos manuals són moltes —i la llista es podria anar allargant—, cal remarcar també que en alguna cosa sí que coincideixen, i és en les escasses referències mútues. En el manual català, s'esmenta el castellà en un apartat d'ortografia comparada (p. 33) i, amb molta mesura, en el capítol d'aplicació al cas català dels conceptes de sociolingüística. En el manual de castellà, es dona notícia del català en el capítol «El español y las lenguas de España» (p. 283), referència que encara s'hauria pogut estalviar, perquè aquesta llengua ja és matèria d'estudi a Catalunya, que és precisament l'àmbit al qual es dirigeix aquest manual. En canvi, no es fa cap referència als elements lèxics procedents del català en el capítol «El léxico español», en el seu apartat de «Origen del léxico español. Préstamos de otras lenguas», en el qual s'esmenten els manlleus a altres llengües i s'estableixen els següents: «Elementos preromanos (vasquismos), germanismos, arabismos, galicismos, italianismos, indoamericanismos,

anglicismos, lusismos y helenismos» (ps. 111-113). Si ho pogués llegir, Joan Coromines quedaria bocabadat.

Amb aquests exemples, he pretès només fer una primera incursió en el que considero un problema que entorpeix la tasca, ja prou difícil en si mateixa, de transmetre i de fer assimilar els continguts lingüístics als nostres escolars. Segurament, una anàlisi més aprofundida i que compregués molts més manuals aportaria encara més evidència sobre les contradiccions i les incongruències a les quals el professorat i l'alumnat estan sotmesos en les seves funcions respectives.

2. *Propostes*

Des del meu punt de vista, l'ensenyament de les dues llengües en el sistema escolar català hauria de partir d'aquests supòsits:

- a) Pel que fa als continguts, programar des de Catalunya tant els de català com els de castellà, partint d'una situació sociolingüística de llengües en contacte.
- b) Pel que fa a la didàctica, distingir dos vessants diferents: d'una banda, una part comuna de contingut teòric, aplicable a les dues llengües i amb referències a l'una i a l'altra, i, de l'altra, per separat, l'ús i la pràctica de cada llengua, per als quals seria condició indispensable una coordinació total, partint dels punts teòrics estudiats i explicats prèviament. Això ho haurien de tenir en compte tant els manuals tradicionals com els possibles sistemes informatitzats.
- c) Pel que fa al professorat, sobretot la part teòrica, requerir que fos impartida per bons coneixedors de totes dues llengües i amb una formació lingüística sòlida.

Potser tot això sona a lingüística ficció, però personalment crec que és l'únic camí que pot portar a una racionalització de l'ensenyament de les dues llengües que conviuen a Catalunya i que hi conviuran encara molt de temps.

Jordi Solé i Camardons: Segons dades de l'*Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya* (2008), només un 34% dels joves que estudiaven 4t d'ESO el 2006 afirmen que parlen sempre o molt en català, mentre que un 55.3% diuen que no el parla mai o poc, i un 10% afirma que «tant català com castellà». Unes dades que ens indiquen que —amb els matisos que calgui— ens estem acostant al llindar a partir del qual els sociolingüistes diuen que un procés de substitució lingüística comença a ser irreversible, que ja no és possible assolir la normalitat. Ens preguntem quin paper pot tenir l'escola catalana en aquesta realitat punyent. Estem d'acord que l'escola hi ha de tenir un paper, si no determinant, sí clarament positiu?

Si fem un recorregut sobre la diferent realitat sociolingüística dels Països Catalans —un concepte arraconat els darrers anys per l'ordre establert dominant, però encara carregat de sentit i realitat positiva i alliberadora en l'àmbit de la llengua i la cultura—, veurem que al Principat de Catalunya les autoritats educatives i polítiques (tant en l'època de CiU com amb els tripartits) impulsen amb força relativa —i sovint discutida— l'ensenyament en català. Però l'ús del català a Secundària i a la Universitat seria encara l'assignatura pendent de la política lingüística educativa. Al País Valencià, les autoritats polítiques practiquen una política de contraplanificació lingüística destinada a destruir progressivament la presència del català, en el que és un assaig de genocidi lingüísticocultural que hauria de ser denunciat, pel cap baix, al Consell d'Europa, a la UNESCO i a l'ONU. Així, mentre es continuen tancant repetidors de la televisió catalana, la Federació Escola Valenciana afirma, en un informe, que l'oferta d'ensenyament en català que enguany tolera la Conselleria d'Educació (la que volia imposar Ciutadania en anglès per *pijeria* i per arraconar més el català) és 12 punts inferior a la demanda dels pares i mares, i això porta al fet que uns cent mil alumnes perdin el seu dret d'estudiar en català. Sense comptar els milers d'alumnes que ja no tenen aquesta opció, fruit de la pressió constant que el regnat del PP provoca al País Valencià.

A les Illes Balears i Pitiüses, l'alternança de govern (PP de més baixa intensitat / pactes de Progrés multipartits) no permet establir suficientment la situació òptima, i el jovent cada cop parla menys en català. A la Catalunya del Nord, es resisteix a base de la immersió

de la Bressola i la contribució d'Arrels a l'escola pública. A la Franja de Ponent, encara sense llei de llengües, no es va més enllà de les dues horettes de català i gràcies. A l'Alguer, amb la Costura i altres projectes tot just s'inicia el camí de la introducció del català a l'escola.¹

Tornant al Principat, cal dir que a Primària fa tres cursos es va iniciar un Pla de reintroducció de la metodologia d'immersió lingüística, perquè des dels inicis dels anys noranta la immersió va deixar de «ser viva i operativa» (com diu Joan Badia).² Però, mentre a Primària encara les classes de la gran majoria de les escoles del Principat es fan en català, a Secundària —on mai s'ha gosat adoptar mesures clares de normalitat idiomàtica— segons dades del 2006 de l'informe esmentat, més d'una tercera part dels professors de 4t d'ESO *no* fan sempre les classes en català. Uns centenars de professors no fan les classes en català o barregen català i castellà segons la percepció de l'alumnat enquestat, malgrat la inspecció educativa o uns projectes lingüístics de centre multilingües, sovint impecables, però que esdevenen paper desat als arxius o en el millor dels casos bones intencions per a un futur millor. I, al terç del professorat que no acaba d'impartir les classes en català amb normalitat, hi hauríem d'afegir tota la problemàtica d'actituds lingüístiques deslleials o de submissió que releguen el català a les situacions més formals i acadèmiques, deixant via lliure per a l'ús del castellà als usos més empàtics, simpàtics, fora de l'aula, quan es parla de temes que interessin més els alumnes, etcètera.

Aquests alumnes de 4t també perceben que només parlen a les classes en català amb el professor «sempre» un 55.9%, «molt» un 8.6%, tant en català com castellà un 11.4%, poc un 9.7% i mai el 14.4%. Sense comptar els desusos del català entre el professorat amb presència dels alumnes, quan es fan sortides, etcètera. Així, l'ús exclusiu del català en les «activitats complementàries» es redueix al 47.9%, i, amb les amistats del centre, la davallada en l'ús del català arriba al 30.9%.

Més enllà de les enquestes, la nostra experiència ens diu que una part important del professorat de Secundària que, fins fa deu o quinze

1. Per a més informació, vegeu *Realitat i vitalitat de la llengua catalana*, Tortosa, Federació d'Organitzacions per la Llengua Catalana, 2009.

2. Joan BADIA, *Immersion i escola*, «Avui», 7-3-2007.

anys, ho feia tot en català amb convicció, es troba en l'actualitat tan cansat de batallar en aquest tema que comença a passar-se al castellà, sobretot en contextos especialment castellanitzats, però també en barris de Barcelona on hi ha una important proporció de catalanoparlants. I, en els barris i poblacions amb menys presència del català ambiental, la por a usar el català forma part de l'experiència quotidiana silenciosa d'una part del professorat, tot i que no ho hagin detectat les enquestes cegues. Es tracta d'una por difusa i potser poc conscient, però una por real que no ha estat denunciada ni considerada per alguna alta autoritat educativa que sí va percebre l'existència d'algun nen que no sabia prou la llengua de l'Estat. Mentrestant, fins i tot el coneixement (no de l'ús) del català dels escolars apunta a la baixa, si fem cas de les proves de competències bàsiques de 2009 a alumnes de 6è, ja que suspèn un de cada quatre alumnes, un 25.3% suspèn català.

Els darrers dotze anys ha arribat a les nostres escoles una nova immigració amb més de 70 llengües diferents, amb la qual cosa un sector important de l'alumnat no té ni el català ni el castellà com a llengua d'ús familiar. Aquest fet impugna la ideologia del bilingüisme unilateral «natural» que ens havien venut i ens obre l'oportunitat de treballar l'educació intercultural fent del català la llengua comuna. Tanmateix, sovint no hi ha continuïtat entre la tasca positiva de les aules d'acollida i el pas a l'aula ordinària d'aquest alumnat, atès que amb prou feines han tingut temps d'aprendre el català ja es troben que tothom se'ls adreça en castellà al carrer i... a l'escola. I allò que podria ser una oportunitat i un repte se'ns pot capgirar en un altra ocasió perduda.

Caldria preguntar-se si és possible que es produeixi un canvi significatiu en positiu en relació amb tot aquest seguit de dades negatives de la realitat sociolingüística. De moment, la meva resposta és que no es podrà anar gaire més enllà del que hem assolit ja els darrers trenta anys en un context de clara subordinació política a Espanya com el que patim i continuarem patint, i que cap LEC no farà desaparèixer per art de màgia. L'assumpte tèrbol de la tercera hora de castellà que ens imposa el marc estatal espanyol i la progressiva reducció d'hores de català a Batxillerat, que ens autoimposem, és només una nova anèdota simbòlica de l'enorme poder de l'Estat. «Et suïcides o et matem»

continua essent la doble «alternativa» d'un Estat espanyol que ja té llengua pròpia imperial i a qui tota la resta li fa nosa.

Encara que la comunitat subordinada catalana inventi mil eines imaginatives diferents en l'àmbit del voluntariat lingüístic per impulsar l'ús del català amb el suport de la gran majoria del Parlament català elegit democràticament, la dialèctica estatal va fent camí i tots els projectes ensopeguen amb la pedra de l'Estat que no accepta (o no fa seu) el pluralisme lingüístic. També en l'àmbit de l'educació sociolingüística ja no n'hi ha prou amb resistir: cal avançar, cal disposar de capacitat decisòria. I cal parlar clar també des del camp educatiu: sense la magnífica tradició pedagògica catalana, sense l'escola catalana en llengua i contingut que hem desplegat, sense la immersió lingüística i l'entusiasme de milers de mestres i professors d'arreu del país, avui Catalunya i el conjunt dels Països Catalans, serien un país molt dividit, més derrotat, i el català encara estaria arraconat. Però també cal dir que ni la societat civil, ni l'escola tota sola no poden anar més enllà. Si estem d'acord en el fet que l'escola catalana ha de tenir un paper clarament positiu en el procés de normalitat en l'ús del català, la gent del món de l'ensenyament necessitem les estructures d'un estat propi, d'un estat català, per repensar l'educació, l'escola catalana i per posar les eines mínimes per promoure sense limitacions l'única llengua que només és pròpia dels Països Catalans. La llengua que no és la pròpia de cap altre indret del planeta. És la nostra responsabilitat, i tenim dret a decidir.