

europées en els països de parla catalana.<sup>19</sup> Un tema molt semblant, però no igual, és la influència d'obres i autors estrangers en la literatura catalana.<sup>20</sup> Finalment, entre tots aquests articles, en podem trobar d'altres que tracten temes més específics i difícils d'inserir dins una temàtica comuna, com les esmentades fins ara.<sup>21</sup>

Amb tot, a través de la celebració del setzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes i la conseqüent publicació de les seves actes, s'han aportat en el camp de la llengua i la literatura catalanes nous estudis que han tractat temes molt diversos, uns de més generals i d'altres de més concrets, que ofereixen noves informacions i punts de vista molt interessants i innovadors, la qual cosa demostra l'interès per part dels estudiosos en el progrés dels estudis en l'àmbit català.

### *Raons de futur*

MÒNICA JAUME MARTORELL

Departament de Filologia Catalana UAB / Consorci per a la Normalització Lingüística  
monica.jaume@uab.cat

CASALS & FOGUET (2015): Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.), *Raons de futur*. Barcelona: Societat Catalana de Llengua i Literatura (IEC) i Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona.

L'obra que ressenyem, *Raons de futur*, recull les intervencions de la segona edició del *Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*, organitzat pel Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona i per l'Institut d'Estudis Catalans l'11 d'octubre del 2013. El títol, «Quin futur volem? Perspectives i propostes», tenia l'objectiu d'afavorir la reflexió sobre tres línies de treball: la comparació de legislacions estatals sobre llengua i literatura catalanes; la proposta de currículums educatius de països propers que ens servissin de referència, i el suggeriment de paradigmes metodològics. I tot plegat amb la mirada posada en la hipòtesi cada dia més plausible que Catalunya esdevingui un Estat.

19. Enric Gallén, «Arnold Wesker a Catalunya (1963-2004)» (vol. III, ps. 163-177).

20. Rosa M. Delor i Muns, «La influència d'Unamuno sobre els poemes bíblics de Joan Alcover» (vol. III, ps. 151-161).

21. Antoni López Quiles, «A la recerca d'un llenguatge culte. L'oratória sagrada i la creació poètica valenciana en els segles XVII i XVIII» (vol. III, ps. 187-197), Lluís Meseguer, «La literatura de Carles Santos» (vol. III, ps. 209-220).

Per començar, Narcís Comadira, en una metàfora tan plàstica com olorosa, titula la seva conferència «Que escampi el seu perfum! (la llengua com a jardí de les delícies)», perquè així és com creu que haurien de percebre l'ensenyament de la llengua els alumnes, com un jardí, com un plaer. I els professors, òbviament, haurien de ser capaços de guiar els alumnes fins a aquest meravellós verger, per tal que la llengua no es converteixi en l'assignatura detestable que els alumnes suporten sense cap mena d'entusiasme. Ara bé, com ho han de fer, els mestres i els professors, per dur els alumnes cap al jardí? Només hi ha un vehicle capaç de portar-los-hi, i no és pas nou: la lectura. Així doncs, Ramon Llull, Ausiàs March, Verdaguier, Carner, Sagarra, Foix, Pla, Vinyoli, Ferrater... ens ensenyaran a aprendre llengua a través dels seus textos. I no hem de tenir por d'enfrontar els alumnes als grans escriptors, perquè només així aconseguirem transmetre una llengua «forta, clara, precisa, ben apresada, estimada, dúctil, fèrtil, capaç de reproduir-se genuïnament, capaç de pensaments més alts i més ambiciosos». Aconseguirem, en definitiva, escampar el perfum de la llengua i atrapar-hi els alumnes.

Agafa el relleu de Comadira Josep-Maria Terricabras, que fa servir *La pell de brau*,<sup>1</sup> d'Espriu, de punt de partida de la seva intervenció, «Diguem el nom sense cap por», en què s'oposa de manera clara i argumentada a aquells que defensen que el llenguatge serveix, bàsicament, per comunicar-se. Terricabras defensa que el llenguatge va molt més enllà de la simple transmissió d'informació. Mitjançant el llenguatge podem crear, mentir, estimar o reflexionar de manera que esdevé el principal mitjà de creació i de configuració de pensaments, sentiments, valors i creences. Tant n'és, d'important, que de la mateixa manera que Descartes deia «Penso, doncs existeixo», podríem dir «Enraono, doncs sóc». En conseqüència, és del tot justificat que donem importància a la nostra llengua, primer de tot perquè volem ser normals, en el sentit de deixar de tenir una llengua amenaçada, però també perquè volem ser ciutadans normals en un país normal; i d'altra banda perquè la llengua és allò que ens fa ser col·lectivitat, grup, i reivindicar-la ens legitima i ens dignifica. De fet, la submissió lingüística és de les pitjors submissions que hi ha, ja que sotmet els somnis, les il·lusions, els pensaments... fins i tot la visió del món. Finalment, i referint-se al futur polític, reclama, sense parlar ni d'oficialitat ni de cooficialitat, que amb la lògica que la llengua sempre va lligada a un territori, la legislació estableixi «La llengua de Catalunya és el català».

En la primera ponència Eva Pons, professora de Dret constitucional i experta en dret lingüístic, fa una anàlisi comparada molt interessant sobre les lleis curriculars, tant de l'Estat espanyol com d'Europa, i de l'efecte que tenen sobre l'ensenyament del català. Pons exposa la normativa europea respecte a les llengües anomenades «regionals o minoritàries» i com s'apliquen altres països en l'ensenyament secundari i universitari.

1. Cants XXXVIII i XXV.

Nosaltres, però, ens centrarem en la part de l'ordenació curricular de l'Estat espanyol. Primer de tot, cal tenir en compte que la normativa jurídica referent a l'ensenyament afecta la llengua des de dos punts de vista: com a matèria d'ensenyament i com a mitjà de transmissió de coneixements. La LOGSE (1990), per exemple, establia uns ensenyaments mínims comuns a tots els estudiants i la resta, a establir a cada comunitat amb llengua pròpia. Les lleis, però, han anat canviant, especialment pel que fa als percentatges de mínims i màxims comuns a tot l'Estat, la qual cosa ha generat recursos de la Generalitat i sentències desfavorables del Tribunal Constitucional. Tanmateix, l'any 2013 la LOMCE o «Llei Wert» introdueix una distinció inèdita fins aleshores: assignatures *troncals*, *específiques* i *de lliure configuració autonòmica*. Les comunitats autònomes només tenen competències en les específiques (religió, educació física...) i en les de lliure configuració, en què s'hi compta la llengua. Per tant, la llengua catalana quedaria clarament devaluada davant del castellà, i més si tenim en compte que l'obtenció del títol acadèmic queda condicionat a una prova final en què només s'avaluen les assignatures troncales. No s'acaba aquí, però, perquè encara cal sumar-hi, en aquest afany homogeneïtzador que no han ocultat mai els redactors de la llei, la voluntat de deixar triar la llengua d'escolarització a les famílies dels alumnes, cosa que topa frontalment amb el dret constitucional de no separar infants per raó de llengua. Sigui com sigui, una llei controvertida i que posa de manifest el que ja es podria titllar d'obsessió: perseguir i debilitar al màxim les llengües diferents del castellà.

La segona ponència, de Pere Martí i Jaume Aulet, està dedicada íntegrament a la literatura. Els autors analitzen la normativa vigent per cercar-hi els punts positius i els negatius per a la literatura catalana. Entre els punts negatius, destaquen la pèrdua d'alumnes que pateix el batxillerat, segons ells atribuïble a la canilització cap a la formació professional de la «Llei Wert» i, sobretot, la crisi del món editorial català, que comporta una descatalogació d'autors que ens pot dur cap a una pèrdua de referents i d'imaginari propis. També hi ha, però, bones pràctiques que cal valorar, com les lectures complementàries que es fan a altres assignatures o les sortides per assistir a espectacles teatrals, i el Pla d'Impuls de la Lectura de la Generalitat, per posar-ne dos exemples. L'únic problema és que aquests projectes solen estar exempts de dotació pressupostària i de personal, amb la qual cosa, al final, depenen de la voluntat d'algué que els vulgui tirar endavant. Quant al pas a la universitat, es queixen que el nou model de prova de les PAU no afavoreix en absolut la tria de la literatura al batxillerat, igual com el pas de llicenciatures a graus tampoc no ha estat positiu per a la literatura catalana, perquè la majoria d'alumnes fan un doble grau que permet aprofundir molt poc en matèries concretes. Finalment, destaquem algunes de les propostes de millora que fan els autors: normalitzar l'assignatura de Llengua i literatura a batxillerat amb un mínim de tres hores per curs, exigir dotació pressupostària i de personal per a la biblioteca del centre i per al Pla d'Impuls de la Lectura, potenciar la literatura en les proves de tot tipus, especialment en les de competències bàsiques i en les de la PAU.

Ens situem ara al País Valencià, des d'on Gràcia Jiménez-Tirado ens dibuixa una panoràmica de l'ensenyament de la llengua. Distingeix dues etapes ben diferenciades. En la primera (1982-1995), que coincideix amb governs socialistes, s'apliquen els *Programes d'Ensenyament Bilingües*, una mena de menús lingüístics en què es podia triar, entre altres, la línia en valencià. La segona etapa (1995-2013),<sup>2</sup> de governs del PP, comença amb l'impuls de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, i continua amb un reguitzell de mesures inacabables contra la llengua pròpia: la catalogació bilingüe dels llocs de treball d'educació infantil i primària, la introducció d'un suposat pla de trilingüisme, l'acceptació única i exclusivament de la titulació de mestre de valencià, etc. I el 2011 hi posen la cirereta amb la presentació de l'esborrany del decret de plurilingüisme que preveu l'eliminació de l'ensenyament en valencià. Cal destacar, en aquest context, la tasca feta per la Federació Escola Valenciana, gràcies a la qual hi ha línies d'ensenyament en valencià. En un territori en què les institucions han abandonat la defensa de la llengua pròpia, l'entitat ha hagut d'assumir la lluita per l'ensenyament en valencià i la gestió de l'ensenyament en valencià.

També és especialment interessant l'anàlisi de dades de les línies en valencià, que indiquen que, com més al sud, menys demanda de valencià; que el pas de primària a secundària fa perdre molts alumnes; que als centres d'ensenyament concertat hi ha menys demanda i, finalment, que als centres situats en grans nuclis urbans també es tria menys el valencià.

En la quarta ponència Xavier Fontich i Montserrat Vilà fan una proposta que ens acosta a la didàctica de la llengua. Defensen que ensenyar llengua no és res més que «ajudar els alumnes a accedir a la cultura alfabetitzada» i per fer-ho cal tenir en compte vuit àmbits clau: 1) la dimensió social de la llengua, 2) la gramàtica i 3) el currículum (relacionats amb el contingut); 4) la pràctica reflexiva, 5) l'organització a l'aula i 6) els materials (relacionats amb l'ensenyament); 7) la dimensió cognitiva de l'aprenentatge lingüístic i 8) la dimensió emocional (relacionats amb l'aprenentatge). Parlen de la necessitat d'implicar els alumnes en activitats diverses, de mostrar-los amb claredat què han de fer i què aprendran si ho fan. Es tracta, en definitiva, de convèncer-los que dominar la llengua és primordial per ser autònom en el món alfabetitzat i per desenvolupar-s'hi amb garanties d'èxit.

Clou el simposi una taula rodona en què participen Albert Bastardas, Rosa Calafat i Antoni Dalmases, que coincideixen a dir que en el futur estat independent el català, independentment de l'estatus que pugui tenir el castellà, ha de ser l'única llengua pròpia i la llengua vehicular. Calafat sintetitza així aquesta necessitat: «Fer del català una L2 amb valor simbòlic, territorialment ferma i culturalment capaç de cohesionar».

2. L'etapa aniria fins al 2015, però la ponent no ho pot saber, en aquell moment.