

alumne a accedir al coneixement de la matèria objecte d'estudi, també està ajudant-lo a desenvolupar habilitats lingüístiques de comprensió i de producció.

A tall d'exemple, i per il·lustrar l'afirmació anterior, apuntem algunes de les dificultats lingüístiques que els alumnes han de superar per a reeixir en el treball acadèmic d'algunes matèries:

— La identificació de diferents veus enunciatives en un text filosòfic per a diferenciar l'opinió sostinguda per l'autor de l'escrit d'altres opinions que s'hi inclouen —sovint per a refutar-les. O també la identificació dels connectors que expliciten relacions de causa/conseqüència, de concessió...

— La identificació de nominalitzacions com a recurs que permet condensar la informació i la capacitat per a usar-les i, alhora, adequar el text al registre acadèmic, per exemple, en la classe d'història.

— El domini de mecanismes lingüístics implicats en la construcció de definicions, com ara l'ús d'hipònims i d'hiperònims o les oracions de relatiu.

— La identificació i l'ús dels elements lingüístics que expliciten els diferents tipus d'esquemes convencionals que organitzen els textos expositius de l'àmbit acadèmic: problema/solució, causa/conseqüència, enumeració, comparació/contrast, ordre temporal.

— La utilització de procediments d'impersonalitat, propis del discurs de la ciència: oracions impersonals, construccions amb subjecte molt genèric, passiva sense agent...

— La identificació i utilització de procediments de citació per a remetre a determinades fonts.

— La identificació i ús de procediments per a aclarir informacions: reformulacions parafràsiques, aposicions, parèntesis explicatius, oracions de relatiu explicatives, exemplificacions, notes a peu de pàgina...

— El domini del llenguatge implicat en l'explicació dels diferents tipus de gràfiques.

— El domini dels procediments propis de l'exposició oral formal, en relació amb l'adequació a l'audiència, a l'estructuració de la informació i a la cohesió dels enunciat.

Els aprenentatges suara esmentats —i molts altres— no es poden aconseguir de manera exclusiva des de la classe de llengua —català o castellà—, sinó que exigeixen necessàriament l'observació, la manipulació i la correcció des de les disciplines implicades. Sols el professor d'una determinada matèria té coneixements disciplinaris suficients per a ajudar l'alumne en la millora dels textos que produeix en aquesta matèria. No és un treball que es pugui resoldre sols des de les hores de tutoria o des de la classe de llengua.

Així doncs, la programació de cada àrea de coneixement hauria d'incloure aspectes com aquests:

— Quins aprenentatges lingüístics i discursius es desenvolupen al llarg del treball de la matèria?

— Quins coneixements lingüístics i quines habilitats discursives són necessaris per a poder resoldre amb èxit l'aprenentatge disciplinari programat?

— Quines estratègies de comprensió i d'expressió —oral i escrita— es desenvolupen en les diferents activitats d'aprenentatge?

— Quines activitats didàctiques ens permeten ensenyar/aprendre la matèria específica i, alhora, ensenyar/aprendre llengua?

## 2. L'elaboració de programacions integrades de llengües

Especialment, la programació conjunta de les anomenades *llengües primeres*, català i castellà (Ferrer, 1998). Moltes són les raons que justifiquen l'elaboració d'una programació integrada: ambdues llengües comparteixen el mateix subjecte d'aprenentatge —l'alumne—, tenen un objecte d'aprenentatge semblant —la llengua en ús—, unes mateixes fonts epistemològiques —les noves ciències del llenguatge: pragmàtica, anàlisi del discurs, lingüística del text...—, però, sobretot, el fet que hi ha una competència subjacent comuna a totes les llengües amb què el parlant entra en contacte.

Aquesta competència comuna explica l'anomenada *transferència d'aprenentatges lingüístics*, és a dir, el fet que la millora del coneixement lingüístic i discursiu en qualsevol llengua permetrà l'enriquiment de la competència discursiva general, comuna a totes les llengües, de manera que les realitzacions lingüístiques posteriors en una altra llengua es veuran beneficiades.

Un dels objectius d'una programació integrada de llengües és facilitar aquesta transferència d'aprenentatges lingüístics que, necessàriament, el parlant ha de realitzar. Per a fer-ho, caldrà delimitar quins aprenentatges són transferibles i quins no ho són. Evidentment, no és transferible tot allò relacionat amb el codi lingüístic de cada llengua, però sí que ho és bona part dels aprenentatges que configuren la competència comunicativa.

Així, alguns dels aprenentatges transferibles són el desenvolupament d'*estratègies de comprensió de textos* (activació de coneixements previs, realització d'inferències, aplicació de les macroregles de comprensió, utilització de l'estratègia estructural, utilització d'estratègies de regulació...), el desenvolupament d'operacions i d'*estratègies de producció* (planificació pragmàtica del text —tenir en compte el destinatari, l'enunciador, la intenció, el gènere...—; la planificació semàntica —selecció d'idees, jerarquitització...—; l'ús de procediments de cohesió; l'ús d'estratègies de revisió de textos...); la construcció de *conceptes lingüístics* generals: pragmàtics, textuais o oracionals; la construcció de conceptes i el desenvolupament de destreses en relació amb els diferents *gèneres i tipus de discurs*; el desenvolupament d'*actituds positives* envers la llengua i envers els parlants; o, també, molts aspectes del *discurs literari*: procediments de gènere, recursos retòrics, temes recurrents en la literatura universal, grans períodes literaris, etc.

Una programació integrada permet planificar la progressió i la recurrència pròpies de tota distribució seqüencial per mitjà de les dues llengües, de manera que obtindrem una rendibilitat

màxima del temps i dels recursos. Aquestes decisions conjuntes poden referir-se a diversos aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge.

En primer lloc, la delimitació de les pràctiques discursives que es consideren rellevants i la distribució al llarg dels cursos de cada etapa. Les possibilitats són diverses: treballar un mateix gènere i distribuir els continguts entre les llengües; mantenir un mateix tipus de discurs i distribuir els gèneres; treballar els mateixos gèneres i continguts, però distribuir-los al llarg de cursos diferents, de manera que els continguts impartits en un curs superior marquen una progressió en relació amb els treballats en l'altra llengua, etc.

Una altre tipus de decisions que fàcilment es poden compartir són les relacionades amb aspectes metodològics del discurs escrit, el discurs oral, la reflexió lingüística o la literatura. Així, per exemple, compartir criteris sobre el procés d'escriptura, sobre la importància dels aspectes pragmàtics i cohesius, sobre les tècniques de correcció de textos; elaborar fitxes comunes de planificació i de revisió de les produccions escrites i orals; realitzar connexions periòdiques amb els continguts treballats en les altres llengües; acordar un metallenguatge comú, etc.

Per acabar, es pot acordar un plantejament conjunt de l'avaluació: importància de l'avaluació com a part del procés d'ensenyament i aprenentatge; ús de diferents instruments d'avaluació; criteris d'avaluació que abasten la complexitat dels usos lingüístics; desenvolupament d'estratègies d'autoaprenentatge i d'autoavaluació en l'alumnat, etc.

### **3. El disseny de programes d'immersió tardana**

De la mateixa manera que la introducció dels programes d'immersió lingüística en l'etapa infantil va anar acompanyada de cursos de formació i publicació de materials específics, ara necessitem urgentment el disseny de programes d'immersió tardana que donen resposta adequada als fenòmens migratoris que estem vivint actualment. Ens calen orientacions generals, mesures organitzatives i formació del professorat, però també materials específics per a l'ensenyament del català des de les aules d'acollida i suport lingüístic, des de la classe específica de català i des de les matèries no lingüístiques.

### **4. La transposició didàctica i la incorporació de les aportacions de les noves ciències del llenguatge**

Un dels aspectes fonamentals per a l'ensenyament de la llengua és la conversió del saber científic en un «saber didàctic», un coneixement que puga ser ensenyat. És a dir, necessitem resoldre el pas de les disciplines de referència —totes les disciplines lingüístiques— a la pràctica de l'aula (Bronckart i Plazaola, 2000; Rodríguez, 2000). L'acceptació teòrica dels enfocaments discursius en l'ensenyament de la llengua no s'ha traduït en una pràctica diària massa

diferent de la que realitzàvem en èpoques anteriors. D'altra banda, la incorporació de les aportacions de les noves ciències de llenguatge centrades en l'estudi de la llengua en ús, no ha estat acompanyada, en la pràctica, d'una nova concepció del que entenem per reflexió lingüística i per ensenyament de la gramàtica. En aquest sentit, en el camp de la transposició didàctica, cal destacar els tres àmbits de reflexió crítica següents.

#### *4.1. La selecció dels continguts gramaticals i discursius realment rellevants per a millorar la competència dels aprenents*

Quines aportacions de les noves ciències del llenguatge ens són útils per a l'ensenyament? Què entenem per ensenyament de la gramàtica? Quin tipus d'activitats gramaticals permeten incidir en la millora de l'ús? És ja molt nombrosa la literatura didàctica que defensa l'extensió de la reflexió lingüística als àmbits textuals i discursius, però la incorporació a la pràctica docent i als materials didàctics s'està fent molt lentament i amb molta inseguretat (Ferrer, 2002). D'una banda, perquè tant les obres de divulgació com els estudis especialitzats no presenten propostes coincidents; d'altra banda, perquè les editorials no volen apostar per innovacions que, tot i ser prescriptives en el currículum oficial, no tenen garantit un èxit comercial.

#### *4.2. El disseny d'unitats didàctiques*

L'acceptació d'un enfocament discursiu en l'ensenyament de la llengua no consisteix en la simple lectura de tipus de textos diferents, o en la memorització de les característiques d'un text descriptiu, narratiu o argumentatiu, sinó en un veritable canvi en la concepció del que és una unitat didàctica. Necessitem unitats didàctiques dissenyades al voltant d'uns objectius i continguts clarament definits, que incloguen el domini de determinades estratègies discursives i dels mecanismes lingüístics implicats en la producció discursiva seleccionada (Camps, 1994; Vilà, 2002). Aquest model d'unitat didàctica, que fàcilment podem trobar il·lustrat en les publicacions especialitzades, encara no s'ha generalitzat a les nostres aules. Si més no, açò és el que sembla a partir de l'anàlisi dels llibres de text de primària i de secundària.

#### *4.3. Els llibres de text*

En articles anteriors ja hem analitzat la coherència —o manca de coherència— dels llibres de text en relació amb la incorporació de les aportacions de les noves ciències del llenguatge, i de les últimes investigacions en didàctica. Afirmàvem, fa uns pocs anys, que «sota l'aparent diversitat de disseny i denominacions s'amaga el mimetisme; la immensa majoria de les pro-

postes són clòniques: les suposades unitats didàctiques són un seguit de compartiments estancs; la programació continua centrant-se en l'estudi de l'oració i de la normativa; les activitats de producció són asistemàtiques, poc guiades i sense uns objectius d'aprenentatge ben delimitats; les aportacions de les ciències del llenguatge es converteixen en divulgacions teòriques sense incidència en les pràctiques discursives» (Ferrer i López, 1999). La situació bàsicament continua igual.

No amague, així, que tinc una mirada crítica i, fins i tot, negativa respecte del plantejament didàctic dels llibres de llengua que estem fent —els autors i les editorials— i que estem utilitzant —alumnes i professors. Ara bé, he de dir que no he trobat problemes quant al «model de llengua» que aquests llibres estan oferint —excepte en aquells pocs casos en què autors o editorials han decidit doblegar-se a les dèries persecutòries de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. I aquesta reflexió ens permet enllaçar amb l'últim gran repte que tenim actualment els ensenyants valencians.

## 5. La importància de l'ensenyament en el procés de normalització lingüística i de configuració de la norma culta

Aquest camp de reflexió és especialment important, perquè el nostre objectiu últim no és millorar el coneixement erudit de la població, ni ensenyar una llengua morta, sinó contribuir a la recuperació per al català de tots els àmbits d'ús formals.

Dues estratègies han estat emprades històricament per a entrebancar el procés de normalització lingüística sense afirmar, expressament, que s'està en contra de l'ús del valencià i, per tant, sense haver d'assumir la responsabilitat i el cost polític de l'atac directe a la llengua: atacar la unitat de la llengua i qüestionar l'existència d'una normativa consolidada.

a) Negar la unitat de la llengua catalana permet reduir el nombre de parlants i l'extensió del domini lingüístic. D'aquesta manera, es dificulta l'intercanvi de recursos, de publicacions, i s'intenta reduir el prestigi i la utilitat de la llengua dels valencians.

b) Negar que la codificació de la llengua estiga ja aconseguida ens obliga a tornar un segle enrere, crea inseguretat i desorientació cap al model de la llengua que cal emprar en els usos formals i públics, i ens obliga a esmerçar els esforços en la discussió sobre les formes lingüístiques, en lloc de centrar-nos en l'extensió de l'ús.

L'anomenada *batalla de València*, durant la transició democràtica, en va ser un bon exemple. Aquells atacs van fracassar perquè atemptaven massa directament contra el coneixement científic de la comunitat educativa i dels intel·lectuals. L'exemple més emblemàtic de la resistència cívica davant aquests atacs a la llengua i a la cultura va ser la negativa, per part dels mestres que impartien l'assignatura de valencià a les escoles, a utilitzar les *Normes del Puig*, tal com se'ls havia ordenat des de la Conselleria d'Educació d'Amparo Cabanes, durant l'últim Govern de la UCD.

El fracàs d'aquest atac directe ha dut al desenvolupament, des de la pujada del PP al govern de la Generalitat, d'estratègies més subtils i intel·ligents, que pretenen aconseguir el mateix objectiu sense enfrontar-se directament al món de la cultura. Des d'aquesta perspectiva cobren sentit i coherència les «dèries» lingüístiques de la Generalitat Valenciana i de la Conselleria d'Educació. Els autors i les editorials que publiquen llibres de text hem patit la persecució sistemàtica de determinades expressions lingüístiques, amb una llista de paraules i d'expressions prohibides que ha augmentat progressivament, a mesura que les editorials cedien i acceptaven les noves propostes.

Així, hem vist l'eliminació sistemàtica de *tenir, venir, veure...*, de la forma en *-és, -ís* de l'imperfet de subjuntiu, la persecució dels incoatius més formals, dels demostratius reforçats i, fins i tot, de totes aquelles expressions que semblaren «massa difícils» —tenim documentada la prohibició de les expressions *suara esmentat* i *hom diu que* en un llibre de segon de batxillerat.

El nou model de llengua que es vol imposar en tots els casos —no importa el nivell de formalitat del text— es troba documentat en els exàmens de la Junta Qualificadora de Coneixements de València, on de manera sistemàtica trobem *mitat, hui, huit, este, dos* (per al femení), *vacacions, servici, ensenyança, desenrotllar, gasto, etc.*

Aquest model de llengua té dos objectius:

- Eliminar les diferències entre els usos col·loquials i els formals.
- Allunyar tant com es pugui la llengua escrita pels valencians de la llengua escrita en la resta del domini lingüístic català. Es tracta d'augmentar al màxim la distància entre l'estàndard valencià i l'estàndard de la resta del català.

Tan important és aquesta estratègia per a la Generalitat, que no s'ha dubtat a obrir els sobres i modificar la redacció de l'examen de València de la Prova d'Accés a la Universitat que havien elaborat els professors universitaris especialistes aquest darrer juny; tan important, que s'estan canviant els impresos i els rètols dels diferents serveis de les conselleries, de manera que desaparega l'acceptat i generalitzat «servei» per un «servici» percebut com a col·loquial per tots els valencians que utilitzen el valencià en usos formals. Però aquest camí de censura lingüística no acaba amb la recuperació de formes «genuïnes»; una vegada aconseguida la generalització exclusiva de les «formes genuïnes valencianes», continuaran amb la substitució. La prova la tenim en la creació de paraules noves per part dels diputats del Partit Popular, com ara l'original «desenrotll».

Aquestes mesures formen part d'una estratègia subtil per a aconseguir que el valencià siga considerat una llengua independent del català. Ja no es nega la filiació; s'accepta que el valencià ve del català, però ara se la considera una varietat suficientment evolucionada per a ser considerada una llengua independent. Aquesta estratègia explica algunes de les «incoherències» aparents de la censura lingüística que la Conselleria està exercint sobre els llibres de text.

Actualment, a la Conselleria d'Educació no li importa que els llibres de text incloguen textos amb formes lingüístiques «prohibides», però tan sols si es tracta de textos d'altres èpoques, signats per autors diferents dels autors del llibre de text. Així, els textos de Rodoreda, Roig, Riera,

Espriu, Lull, March o Fuster poden aparèixer sense modificacions; no importa. Tota la pressió s'exerceix sobre la llengua de les instruccions de les activitats i de les informacions teòriques, és a dir, la llengua que utilitza l'autor, la de l'editorial, el model de llengua actual. En resum, es tracta de transmetre, a través de les diferències cada vegada més marcades en la llengua «moderna», que potser abans compartíem la mateixa llengua amb catalans i mallorquins, però ara el valencià és una llengua diferent que, també en els usos formals —com ara els acadèmics—, s'escriu d'una manera diferent.

L'eficàcia de l'estratègia es complementa amb la prohibició que els llibres de text incloguen explicacions clares sobre l'extensió i la unitat de la llengua catalana, mentre s'aconsegueix que els llibres de castellà o de llatí incorporen autèntiques bestieses lingüístiques. Il·lustrarem l'argument amb un exemple.

Aquesta tesi sobre el caràcter de llengua independent del valencià es troba recollida de manera explícita en el nou llibre de *Lengua y literatura española* per a primer de batxillerat de l'editorial Bruño, llibre utilitzat en molts instituts valencians. S'hi inclou una notícia apareguda en el diari *Las Provincias*, en què es transcriu una tertúlia de la COPE: «Ramón Tamames dijo que el catalán y el valenciano eran “la misma lengua en origen”, pero que hoy son lenguas con suficientes diferencias para considerarlas independientes, y acusó al “poder económico catalán” de querer “comprar” un pasado glorioso apropiándose de la literatura valenciana. Tamames llegó a comparar al catalanismo con el “pangermanismo nazi” por su política de absorción. El sociólogo Amando de Miguel, por su parte, dijo que es ridículo equiparar la relación entre el castellano y el mejicano con el valenciano y el catalán.»

Des de l'octubre de 1995 —recordem la polèmica al voltant de la prohibició del llibre *Per a argumentar*—, al País Valencià vivim una situació de censura o, pitjor encara, d'autocensura en el món dels llibres de text valencians. Aquesta és la situació que el professorat ha denunciat i contra la qual s'ha mobilitzat, exigint a les editorials que mantinguen el rigor lingüístic i acadèmic que tradicionalment han mantingut i que darrerament comença a trontollar. En aquest context, es produeixen dos fets esperançadors:

— La modificació dels currículums de totes les àrees d'ESO i batxillerat ha obligat les editorials a modificar tots els llibres. Cap dels llibres nous de valencià que han aparegut al mercat no han estat homologats i, tanmateix, tots han estat usats pels alumnes. Aquest fet marca un precedent i demostra el que ja havíem defensat alguns: no cal l'homologació per a treballar un material a l'aula.

— La nova Llei de qualitat, llei d'àmbit estatal, elimina l'aprovació prèvia dels llibres de text per part de les autoritats administratives.

En aquest context es produeix una notícia sorprenent: l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) aprova el 5 de desembre de 2002 unes «Orientacions i suggeriments per a l'elaboració de materials curriculars escrits en valencià». Aquestes orientacions expliciten quines formes lèxiques i morfològiques poden incloure els llibres de text en cada nivell educatiu. Així, per exemple, els llibres de text de primària i de primer cicle de secundària no podran utilitzar el demos-

tratiu *aquest* o els incoatius en *-eix*, de manera que fins als catorze anys, els alumnes empraran sistemàticament en els usos formals acadèmics *este* i *patix*, a diferència del que és habitual actualment; o, per exemple, sols en batxillerat es podran incloure els imperfets de subjuntiu en *-és*, *-ís* (*cantés*, *patís*), els infinitius *tenir* i *venir*, o els participis en *-ert* (*establert*). Davant aquest empobriment de la llengua en els usos formals, la Mesa per l'Ensenyament en Valencià manifesta el seu desacord en un comunicat de premsa, diferents ensenyants mostren també la seua indignació, els correctors lingüístics donen suport a la Mesa...

El tema, avui, encara està obert a la discussió. Per això, des de la perspectiva de la millora de l'ensenyament del valencià i del suport al procés de normalització —pressupòsits que compartim totes les persones preocupades per la llengua—, intentaré situar la valoració d'aquest acord a partir de tres preguntes. Una resposta afirmativa justificaria l'aprovació d'aquestes orientacions.

1. Són necessàries les recomanacions per a evitar la censura que la Conselleria exerceix sobre els llibres? És a dir, són les orientacions una resposta adequada a les cartes rebudes des dels instituts en què es demanava a l'AVL que defensés l'autonomia del professorat?

2. És possible i recomanable des del punt de vista didàctic la distribució de formes lingüístiques per nivells educatius?

3. Ajuda a la normalització lingüística tanta insistència en l'ús de les «formes genuïnes valencianes»?

La meua resposta a les tres qüestions és negativa. Crec, amb les dades de què disposem en aquest moment, que la mesura no resol cap dels principals problemes que tenim plantejats en l'ensenyament de la llengua —ni tan sols els relacionats amb els llibres de text— i que, per contra, pot provocar efectes perversos.

a) *Eren necessàries les recomanacions per a evitar la censura lingüística de la Conselleria?*

Evidentment, no. D'una banda, la Llei de qualitat acaba amb l'aprovació prèvia dels llibres de text; de l'altra, una possible homologació de llibres de text mai no es fa sobre el model de llengua. De fet, l'homologació dels llibres de text escrits en castellà mai no s'ha basat en un «control de qualitat lingüística». Tot és molt més senzill. L'AVL simplement ha d'exigir a la Conselleria d'Educació que no opine sobre llengua. Davant cap dubte o queixa sobre la llengua d'un llibre utilitzat a l'escola, l'AVL pot emetre un informe en què valore la correcció lingüística del text —la correcció, no pas l'adequació. Recordem que aquesta era l'única raó que justificava la creació de l'AVL: crear un organisme que permetés que el govern de la Generalitat deixés d'opinar sobre la llengua; és a dir, traure la llengua del camp de batalla polític.

Però, per contra, les recomanacions sí que poden donar noves armes per a la censura.

En primer lloc, parlar de recomanacions és un eufemisme. La mateixa presidenta de l'AVL afirmava que les orientacions no són obligades, però que seria desitjable que totes les editorials les adoptaren «voluntàriament». Encara que l'Acadèmia demane que les seues orientacions no



siguen manipulades, no hi ha garantia que aquesta manipulació no tinga lloc. Això no depèn de l'AVL. Cal recordar que altres acords de l'AVL ja han estat manipulats, tal com denunciaven a la premsa els correctors, o tal com demostra el contingut de l'article publicat el mateix dia 5 de desembre pel conseller Tarancon, article en què ataca un llibre de text de l'editorial Bromera utilitzant com a justificació acords previs de l'AVL.

En segon lloc, l'existència d'aquest acord pot facilitar que la Conselleria, amb l'eliminació de l'aprovació prèvia dels llibres de text per la Llei de qualitat, elabore una ordre específica per fer complir les «recomanacions» de l'AVL i canvie l'antiga homologació pel vistiplau de l'AVL.

Si aquestes previsions pessimistes es fan realitat, simplement hauréu canviat d'organisme censor. Sols que ara el govern de la Generalitat s'estalviarà el cost polític de la censura.

b) *És possible una distribució tancada de formes lingüístiques per nivells educatius?*

Absolutament, no. Ni possible, ni recomanable.

— *La distribució per nivells resulta arbitrària.* Per què primer cicle d'ESO i no segon? Per què primer de batxillerat i no segon cicle d'ESO? Per què no fer distincions entre segon i tercer cicle de primària? O entre primer i segon cicle de primària? O entre primer i segon de batxillerat? La distribució tancada de continguts lingüístics ha desaparegut en els nous currículums —d'acord amb les darreres orientacions en didàctica general i en didàctica de la llengua en particular. Precisament, la principal crítica als nous currículums elaborats per la Generalitat Valenciana ha estat el tancament excessiu per nivells dels continguts lingüístics i discursius, i això que no han arribat als extrems que arriba l'AVL.

— *No es pot justificar des dels principis educatius.* S'argumenta que cal partir «d'allò que resulta més senzill d'assimilar per part de l'alumnat» o que «cal una adequació al context, a l'esfera familiar, a l'entorn pròxim que els alumnes tenen diàriament». Aquestes afirmacions, segons com s'interpreten, poden donar lloc a pràctiques educatives absolutament inadequades.

- Segons la mateixa actitud reduccionista aplicada per l'AVL, hauríem de desaconsellar les pràctiques dels mestres de primer cicle de primària que, en comptes de treballar amb els seus alumnes, la família i la casa, elaboren projectes de treball sobre Egipte o sobre l'Univers. I què direm sobre les expressions lingüístiques formals, allunyades del llenguatge col·loquial que aquests mateixos alumnes de primària utilitzen en els seus textos acadèmics i que tenim àmpliament documentades (*a la fi, seguidament, aquests...*)?
- D'altra banda, què farem amb els programes d'immersió lingüística si justifiquem aquesta distribució de formes lingüístiques en la distància respecte de la llengua de casa? Són inadequats perquè la llengua de l'escola s'allunya de «l'esfera familiar»?

— Cal observar, també, que *totes les propostes de l'AVL no responen a aquest criteri de senzillesa.* Per exemple, *estómeç* i *hòmens* s'introdueixen primer que *estómac* i *homes*, però tots els que fem classe diàriament sabem que són més fàcils per als alumnes les segones (possible-

ment per similitud amb el castellà). Perquè si el criteri és l'acostament a l'entorn social i familiar, aleshores hauríem de tenir en compte el castellà. No sembla, doncs, que siga aquesta la raó fonamental.

— A més, *l'AVL no és una autoritat educativa*; tal com s'ha constituït, no es pot esperar que els ensenyants li reconeguem autoritat didàctica per a opinar sobre el moment més adequat per a la introducció de determinat contingut lingüístic (i les paraules són continguts lingüístics).

— Finalment, val a dir que *aquesta distribució de formes, si els llibres de text l'accepten, es convertirà en una veritable substitució*. Qui o a qui es vol enganyar? Un alumne que no entra en contacte de manera natural i suficient amb formes com «aquest» o «avui», per posar un exemple, difícilment les utilitzarà posteriorment.

c) *Ajuda a la normalització lingüística tanta insistència en l'ús de les formes «genuïnes» valencianes?*

Em sembla que aquest és l'únic motiu real per a l'elaboració de les «recomanacions»: el desig d'imposar formes documentades en algunes comarques valencianes en substitució d'altres consolidades en l'estàndard escrit. Sembla que es tracta d'assegurar que el model de llengua dels llibres de text i, per tant, de l'estàndard culte dels ciutadans valencians, prioritza aquestes formes «genuïnes». En què beneficia açò a la normalització? Personalment crec que en no res.

— Aquesta estratègia augmenta la distància entre l'estàndard escrit valencià i el de la resta del domini lingüístic català.

— Oblida el que han estat els usos formals escrits entre els valencians en els últims vint o trenta anys, és a dir, tots els usos formals de la llengua (acadèmics i administratius) que tenim, i crea inseguretats entre els usuaris.

— Alguns s'escandalitzen del fet que molts usuaris no sàpien que *ensenyança*, *desenrotllar* o *servici* també són formes «correctes»; però obliden que l'usuari no especialista en llengua, quan evita aquestes expressions que s'acosten al castellà, no fa sinó mostrar la seua lleialtat lingüística, a través de la voluntat d'eradicar castellanismes possibles (de la mateixa manera que evita *entonces* i *bussó*, per exemple, rebutja *desenrotllar* i *servici* per als usos formals). On és el problema? *servei* i *desenvolupar* no són també paraules de la nostra llengua? La vitalitat d'aquestes paraules en els usos acadèmics i administratius ens permet augmentar la riquesa del llenguatge i jugar amb els diferents nivells de formalitat.

— D'altra banda, cal afirmar que és absolutament fals —en contra del que alguns argumenten per defensar l'ús exclusiu d'aquestes formes «genuïnes»— que les causes del poc ús actual del valencià es trobe en la distància que hi ha entre els usos col·loquials i els formals. En totes les llengües la distància entre els usos col·loquials, i els escolars i acadèmics, és gran (lèxic, construccions sintàctiques...). La funció de l'escola és, precisament, ajudar l'alumnat a passar dels usos col·loquials als formals.

Sembla, doncs, que aquest darrer acord de l'AVL no resol cap dels problemes que té plantejat actualment l'ensenyament de la llengua i que, per contra, pot provocar-ne de nous. Però, esperem que aquestes reflexions —i moltes altres de provinents dels diferents sectors de la comunitat educativa— ajuden a il·luminar el problema i a trobar les millors solucions per tal que l'ensenyament del català al País Valencià i el procés de normalització lingüística continue endavant.

## 6. Bibliografia

- BRONCKART, J.-P.; PLAZAOLA, I. (2000). «La transposició didàctica: Història i perspectives d'una problemàtica fundacional». A: CAMPS, A.; FERRER, M. [coord]. *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (1994). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* [Barcelona], núm. 2, p. 7-20.
- FERRER, M. (1998). «Currículum i programació». A: CAMPS, A.; T. COLOMER, *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE /Horsori.
- (2001). «Libros de texto y ciencias del lenguaje: Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones». A: CAMPS, A. [coord.]. *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- (2002). «Els continguts lingüístics al batxillerat». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* [Barcelona], núm. 26, p. 31-46.
- FERRER, M.; LÓPEZ, F. (1999). «Llibres de text i concreció del currículum de llengua». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* [Barcelona], núm. 19, p. 9-49.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2000). «Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula». A: CAMPS, A.; FERRER, M. [coord]. *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, M. (2002). «La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal». A: VILÀ, M. *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó.