

*LA LLENGUA
I LA LITERATURA:
HISTÒRIA
I ACTUALITAT*

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

17

sèrie jornades científiques



17

sèrie jornades científiques

Jornades
de l'Institut d'Estudis
Catalans

*La llengua i la literatura:
història i actualitat*

*Actes de les jornades celebrades a la Universitat Jaume I
en el setantè aniversari de les Bases Ortogràfiques del 1932*

Editors

Joan Andreu
Lluís Meseguer
Vicent Pitarch
Vicent Salvador

Institut d'Estudis Catalans - Universitat Jaume I

Barcelona - Castelló de la Plana
2004

La **Llengua** i la literatura : història i actualitat : actes de les jornades celebrades a la Universitat Jaume I en el setantè aniversari de les Bases Ortogràfiques del 1932. — (Sèrie jornades científiques ; 17)
Bibliografia
ISBN 84-7283-776-9
I. Andreu i Bellés, Joan, ed. II. Institut d'Estudis Catalans III. Universitat Jaume I
IV. Col·lecció: Sèrie jornades científiques ; 17
1. Filologia catalana — Congressos
804.99(061.3)

Disseny gràfic: Maria Casassas

© dels autors de les ponències
© 2004, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: desembre de 2004
Tiratge: 450 exemplars

Compost per Anglofort, SA
Carrer del Rosselló, 33. 08029 Barcelona

Imprès a Limpergraf, SL
Polígon industrial Can Salvatella. Carrer de Mogoda, 29-31. 08210 Barberà del Vallès

ISBN: 84-7283-776-9
Dipòsit Legal: B. 51761-2004

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

Presentació	7
SESSIÓ 1. CULTURA I COMUNICACIÓ	
<i>Presentació</i>	
Vicent Pitarch	11
<i>Llengua i cultura dins la comunicació digital</i>	
Vicent Pitarch	13
<i>Parlar per no dir res, o per dir alguna cosa</i>	
Joan F. Mira	17
<i>Les normes sociolingüístiques de Castelló</i>	
Ernest Querol	21
<i>Invitació al diàleg a l'entorn de la llengua i la seua identitat</i>	
Fernando Villalonga	45
<i>La cultura catalana al món</i>	
August Bover	51
SESSIÓ 2. LENGUA, LINGÜÍSTICA I TERMINOLOGIA	
<i>Presentació</i>	
Vicent Salvador	57
<i>Les Normes de Castelló</i>	
Germà Colón	59
<i>La Gramàtica del català contemporani</i>	
Joan Solà	67

<i>Normativització, normalització i canvi lingüístic</i> Manuel Pérez Saldanya	85
<i>Ciència i mots possibles</i> Joaquim Viaplana	95
<i>La difusió social dels sabers científics: pràctiques i comunitats discursives</i> Vicent Salvador	97
<i>El català com a llengua de traducció científicotècnica i la planificació lingüística</i> Vicent Montalt i Resurrecció	103
SESSIÓ 3. HISTÒRIA I LITERATURA	
<i>Presentació</i> Lluís Meseguer	117
<i>L'autobiografia catalana del segle XX. Una mirada a la producció més recent</i> Enric Balaguer	121
<i>Poesia i creació en temps modern</i> Jaume Pérez Montaner	141
<i>L'ensenyament de la literatura catalana a Internet</i> Laia Climent	147
SESSIÓ 4. DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA	
<i>Presentació</i> Joan Andreu i Bellés	157
<i>Autoaprenentatge i aprenentatge a través de la Xarxa</i> M. Josep Soldevila Blasco	161
<i>El comentari de textos periodístics: del model a la pràctica escolar</i> Miquel Nicolás i Amorós	167
<i>La relació hipertextual en el conte. Propostes per a la gestió del coneixement literari</i> Adolf Piquer Vidal	177
<i>El discurs a l'aula com a eina de construcció de sabers lingüístics. Anàlisi d'una conversa</i> Isabel Ríos	189
<i>Reptes actuals en l'ensenyament del català al País Valencià</i> Montserrat Ferrer	205

Presentació

Joan Andreu, Lluís Meseguer, Vicent Pitarch i Vicent Salvador
Editors

Al llarg del passat any 2002, en l'avinentsa del setantè aniversari de les Bases Ortogràfiques signades a Castelló de la Plana el 21 de desembre del 1932, es van promoure diverses activitats i publicacions en marcs acadèmics, culturals i cívics.

En el marc d'aquest conjunt d'accions, la Universitat Jaume I i l'Institut d'Estudis Catalans, van convocar unes jornades científiques sota el títol «La llengua i la literatura: història i actualitat», amb la col·laboració de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana, l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i l'empresa BP Oil Refineria de Castellón SA. Els actes es van celebrar els dies 18 i 25 de novembre, i el 2, el 9 i el 16 de desembre, a la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I.

Les Jornades tenien com a objectiu bàsic prendre en consideració els canvis esdevinguts sobretot en les dècades recents, pel que fa a l'estudi de la llengua i la literatura. Aquests canvis dins la catalanística, que han marcat les pautes de les professions corresponents, es vinculen generalment amb fenòmens com la globalització, l'avanç de les noves tecnologies, la diversitat cultural i el multilingüisme, i àdhuc els canvis polítics i de modes de vida.

A l'espai nacional i lingüístic del català, i especialment en l'àmbit social valencià, al costat de fenòmens com la generalització de l'aprenentatge de la llengua, l'augment de sectors de lectura literària, l'eclosió de l'audiovisual o la creació recent de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, cal constatar la minva de l'ús públic i personal de la llengua, els problemes del sistema educatiu i dels mitjans de comunicació, i els avatars polítics i administratius.

Dins aquest ambient de canvis, era i és molt pertinent la reflexió sobre l'estat de la qüestió de les especialitats d'estudi lingüístic i literari, sobretot des d'un espai específic on aquells fenòmens es manifesten en tots els ordres de la cultura col·lectiva: la comunicació, l'ensenyament, les relacions socials i interpersonals.

Sobretot, però, la lleialtat a les anomenades *Normes* de Castelló, per part de la Universitat Jaume I i de l'Institut d'Estudis Catalans, no és solament una herència compartida sinó un motiu més de col·laboració científica i acadèmica.

El volum miscel·lani que ara s'ofereix al lector, pretén ser les actes de les Jornades, i n'inclou la majoria de les conferències i ponències oferides, a cura editorial ara dels coordinadors de cadascuna de les sessions, amb les col·laboracions, que cal agrair, de Bartomeu Prior, Laia Climent i Pau Serrano.

I, finalment, des del punt de mira de l'organització de la convocatòria, és d'agrair sense reserves l'esforç fet pels especialistes que signen els textos següents, preparats amb una cura que, al rigor científic, ha sumat la passió de la fidelitat ideològica a l'esforç fet per entitats i personalitats valencianes convocades per la Societat Castellonenca de Cultura, i coronat fa setanta anys amb les «normes» amb què, *mutatis mutandis*, és escrit aquest llibre d'homenatge i de reflexió sobre la llengua i la literatura.

SESSIÓ 1

Cultura i comunicació

Presentació

Vicent Pitarch

Delegat del president per a la seu de l'IEC de Castelló
Universitat Jaume I

Aquesta sessió inaugural de les Jornades aplega les intervencions del diplomàtic Fernando Villalonga i dels professors Ernest Querol, Joan F. Mira i August Bover. El tema marc que s'hi proposava, «Cultura, comunicació i societat», ofereix, sens dubte, unes possibilitats d'enfocament força obertes, i val a dir que la realitat dels discursos va superar els límits que hi podíem haver previst. De fet, el bloc de ponències resultant presenta una heterogeneïtat de perspectives remarcable. Aquest dèficit d'homogeneïtat estaria justificat en el cas de Villalonga, la intervenció del qual va correspondre a la segona sessió («Lingüística, tradició i canvi normatiu»), per bé que, tal com ell mateix s'afanya a puntualitzar-hi, va abandonar el tema proposat pel que definitivament hi exposà. Fou la seua una exposició que no seguia un text redactat. En transcriure-la, doncs, hem mirat de respectar-hi el tret de l'oralitat directa que la caracteritza.

De fet, més que una conferència estructurada, la intervenció de Villalonga fou una invitació al diàleg a l'entorn de la llengua, de la unitat del català i de certs capteniments que hi mostra el govern del Partit Popular. L'orador polític (ací s'hi presenta com a diplomàtic) fa un viatge mental a l'època que va precedir l'aprovació de les *Normes* de Castelló i en aquestes reflexions hi glossa els documents que integren el dossier Pizcueta, que han estat integrats en la Biblioteca Valenciana. Tot seguit deixa anar una confessió personal, que és una declaració política, sobre la seua gestió al davant de la Conselleria de Cultura i Educació del primer govern Zaplana, tot centrant-se en dos episodis: la derogació (que ell protagonitzà) del decret Romero d'homologació de títols de català, i la creació de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. Ningú no qüestiona la transcendència social d'unes tals declaracions, fetes per un personatge que fou clau en la parcel·la de la política lingüística en la transició dels socialistes als populars al Govern de la Generalitat Valenciana, i que sembla que mantinga una ascendència considerable damunt el president Camps.

Per la seua banda, el professor Ernest Querol, director de l'Institut de Sociolingüística Catalana, va enfocar la seua intervenció en la perspectiva de les *Normes* de Castelló, plantejada, això sí, no pas des d'un angle filològic o històric, sinó cabalment sociolingüístic. Així doncs, la seua ponència va centrar-se en una anàlisi suggeridora de les normes d'ús, de transmissió, de

pertinença i de referència que regulen el panorama sociolingüístic, de dues poblacions del nord valencià, Vinaròs i Castelló de la Plana. El suport teòric i les dades globals va avançar-les l'autor al seu magnífic estudi *Els valencians i el valencià: Usos i representacions socials* (publicat per Denes, l'any 2000).

El rigor amb què Querol planteja les seues intervencions l'ha dut, en aquesta ocasió, a aportar-hi una informació densa i alhora esquemàtica de dades quantitatives i alhora ha hagut de limitar-se, també, a simples al·lusions al suport teòric (el principi de parsimònia o la teoria matemàtica de les catàstrofes, posem per cas) damunt el qual basteix la seua anàlisi del fenomen sociolingüístic català. És especialment suggeridor el mètode que proposa Querol per preveure l'evolució de l'ús del català, un mètode la bondat del qual sembla avalada per diverses recerques que ha dut a terme Ernest Querol.

El professor Joan F. Mira va participar en la sessió mitjançant un discurs brillant, a través del qual i sota el títol general «Parlar per no dir res, o per dir alguna cosa», va analitzar, des de l'òptica de l'humanista antropòleg, la qüestió de l'oralitat. Tot partint del pes que ha tingut la paraula en les religions del Llibre, i havent glossat la funció de la retòrica dins el món occidental d'ençà de la cultura grega, hi va aportar un seguit de reflexions al voltant de l'ideal clàssic de l'orador i la seua vigència al món d'avui. Sobre aquest teló de fons, el professor Mira hi projecta la seua visió dels altres grans models de figura pública en el camp de la paraula: l'advocat i el polític, el predicador i el professor, tots els quals compartien el domini dels recursos clàssics de la retòrica, com ara l'ordre, l'argumentació racional, el mètode, l'elegància i l'estil, uns dispositius retòrics progressivament allunyats de l'activitat parlamentària del nostre temps i, més encara, de les tertúlies que enterboleixen els programes diaris dels *media*.

Atès que el discurs del professor Joan F. Mira acaba de ser publicat, sota el títol «La paraula pública: parlar per no dir res, o per dir alguna cosa», dins Joan Martí i Josep M. Mestres (ed.), *L'oralitat i els mitjans de comunicació*, Barcelona, IEC, 2003, p. 15-24, ací en reproduïm solament una mostra, en concret la primera part.

Finalment, amb un sentit encomiable de la disciplina, el professor August Bover va atènyer-se al tema que presidia la sessió. A la seua exposició hi considera que la manca d'un estat propi i el provincianisme que se'n deriva constitueixen esculls amb què entropessa la societat catalana enmig d'un món dominat per les noves tecnologies de la comunicació. Tot i això, aquesta societat disposa dels recursos necessaris per recuperar una normalitat plausible, entre els quals el president de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, al costat de la densitat demogràfica que manté la catalanitat, el fenomen extraordinari que representa la força actual de la catalanística, això és, la presència de la cultura catalana dins el panorama mundial de les universitats.

Vicent Pitarch
Institut d'Estudis Catalans
Universitat Jaume I

Permeteu-me que manifeste la gratificació personal que em produeix la circumstància precisa de presentar aquesta primera sessió de les Jornades Científiques «La llengua i la literatura: història i actualitat» que organitzen la Universitat Jaume I i l'Institut d'Estudis Catalans.

La meua gratificació especial, sens dubte, manté alguna relació amb el tema precís que avui ens congrega. El cas és que, com més va més clar tinc que qualsevol enfocament de la producció cultural i del fenomen lingüístic —amb l'extensió corresponent al literari— no pot abordar-se ara si no és sota la perspectiva global de la comunicació. En efecte, a l'hora de posar-nos a revisar —si voleu, a repensar— la situació de la llengua i la literatura, i també de la cultura, al món d'avui i, en concret, a replantejar-nos els pressupòsits i la metodologia amb què analitzem aquesta situació des de la docència i des de la recerca no hi podem perdre de vista el nou escenari que constitueix la comunicació d'aquest món globalitzat i que tot just es configura ara mateix.

Sens dubte, els canvis profunds que experimenta l'entramat comunicatiu contemporani, l'autèntica revolució que representa la cibercomunicació, han invalidat bona part de les nostres estructures mentals amb què ens aproximàvem a considerar el fenomen social del llenguatge i de la cultura. Certament, som al davant d'un escenari nou, el de l'economia-món —tot sovint identificat com a *globalització*— que ens ha capgirat els paràmetres clàssics mitjançant els quals analitzàvem qualsevol fenomen social, fins al punt que ara mateix no té sentit cap intent seriós d'explicar una comunitat lingüística fent abstracció de l'estructura material —els àmbits social i cultural, per descomptat, però sense negligir-hi l'econòmic— que la comprèn.

En efecte, el panorama comunicatiu dels nostres dies presenta canvis certament impetuosos, i sota l'impacte de la revolució digital, creix la capacitat globalitzadora de la comunicació i, en conseqüència, la interdependència que actua entre els diversos sectors i àmbits —cultura, ensenyament, patrimoni artístic, etc.— que la integren. És, al capdavant, la visió d'aquest conjunt complex que cal considerar per poder-nos aproximar a la comprensió de la dinàmica que exhibeix la llengua catalana ací. Fet i fet, «si aquest món virtual va creixent i va fent-se cada vegada més dens, cada vegada serà més important funcionar dins de xarxes, valdrem i les nos-

tres llengües valdran el que valga el nombre de xarxes que les vinculen» (L. A. Fernández Hermana). Definitivament, la mesura del grau de vitalitat de les nostres societats —de la seua economia, de la pròpia llengua i cultura— està determinada per la vigoria amb què són capaces de fer-se vives al si de l'apassionant món de les xarxes. Prou que hi insisteixen els analistes de la civilització actual i bé que ens ha recordat el professor Manuel Castells que «restar al marge de les xarxes constitueix la manera d'exclusió més greu que podem patir en la nostra economia i en la nostra cultura», en la vitalitat lingüística de la comunitat nacional.

Amb absoluta nitidesa, la globalització que ens pertoca viure traça amb perfils absolutament nous la societat de demà, i d'avui, això és, condiona les tècniques i les clientele de la producció literària, el mercat de l'activitat cultural i la projecció del fenomen lingüístic. I fixeu-vos-hi bé: en una primera impressió, la globalització constitueix una amenaça directa contra la pervivència de les llengües minoritàries —i quina se n'estalvia, d'aquesta condició, fora de l'anglès?—; tanmateix, la dinàmica fabulosa de la indústria audiovisual obri formidables expectatives de vitalitat a les comunitats lingüístiques que siguen capaces d'accedir a la Xarxa i de presentar-s'hi acompanyades d'un bagatge cultural respectable i, doncs, d'una literatura d'exportació. L'explicació és força coneguda: la proliferació de la televisió per cable i els fabulosos rèdits que introduiran en el mercat de l'audiovisual les noves tecnologies de la digitalització han començat a provocar-hi una demanda de béns culturals, de dimensions ara com ara imprevisibles.

En aquest sentit, bé podem vantar-nos, sense caure en cap mena de xovinisme, que la nostra comunitat lingüística a estat capaç de bastir una cultura nacional, la catalana, d'una solidesa respectable, amb una capacitat acreditada d'obrir-se al món, i de provocar-hi admiració. La presència del català a la Xarxa, precisament en un lloc capdavanter entre les llengües «globalitzades» del planeta, constitueix un element engrescador en aquest aspecte. I ací em prenc la llibertat de recordar el diagnòstic fet per Joan Botella sobre el futur immediat dels productes culturals dins el mercat de l'audiovisual: «La demanda de producció de continguts potenciarà aquells sectors i territoris on es doni capacitat tècnica, creativitat, esperit d'iniciativa, solidesa de les tradicions artístiques i intel·lectuals, i en aquest terreny la situació de la cultura catalana és comparativament bona.»

Hi ha, doncs, la sensació generalitzada que som al davant d'una era nova que ens arriba carregada d'incerteses, de reptes respectables i alhora de possibilitats engrescadores. Per això tampoc no ens ha de sorprendre que la nostra reacció immediata davant uns tals canvis radicals siga de perplexitat i desorientació. De tota manera, hem de superar amb diligència aquesta primera etapa de desconcert, i anar tot seguit per faena a fi que la dinàmica vertiginosa que regula els nous processos de comunicació digital no ens desborde. En aquest sentit, des de la nostra parcel·la, que la societat ens té assignada, de professionals de la cultura i de l'ensenyament, hem de posar al servei de la nova civilització els nostres dispositius i capacitats d'anàlisi i d'imaginació. Necessitem uns altres esquemes mentals que ens capaciten per a la interpretació del món de la cibercomunicació, així com hem de dissenyar noves eines per poder intervenir-hi amb

una certa eficàcia. Sens dubte en aquesta direcció hi constitueix un pas ben seriós la convocatòria present que ens congrega per reflexionar al voltant de la vasta temàtica compresa dins el camp de la llengua i la literatura.

Tot un munt de problemes ahir imprevisos, de situacions de nova creació, ens han d'eixir al pas en les sessions que ara inaugurarem. En concret, les àrees clàssiques que englobem sota la denominació acomodaticia de «la llengua i la cultura» experimenten un trasbals de conseqüències difícils de pronosticar sota l'impacte de l'audiovisual. A tall de mostra, i sense necessitat de desplaçar-nos del nostre context immediat, geogràfic i mental, n'hi haurà prou amb esmentar la vasta problemàtica que suggereix el nivell actual d'interacció i contacte que flueix entre diferents llengües i cultures, el qual fa de la pluriculturalitat un dels cavalls de batalla que es manifesten més excitants dins l'univers del debat ideològic d'avui dia. Fet i fet, al costat de les noves perspectives amb què se'ns presenta la cultura de la globalització, la pluriculturalitat, hi ha la cultura sense fronteres —també sense territori?—, les noves exigències que imposen damunt la indústria cultural els operadors del mercat audiovisual, o bé, el vell tema de la identitat i l'estandardització cultural. Etcètera. Com veieu, tot un món fascinant se'ns obri amb una faç de perfils enigmàtics.

Disposem-nos, doncs, a participar en unes jornades que han estat programades sota el signe de la crisi que pesa, de manera inevitable i en proporcions força més intenses que no ens podem imaginar, damunt la concepció clàssica dels estudis humanístics, en concret de la llengua i la literatura i, en termes generals, damunt el vast entramat sociocultural que ara mateix regula la comunicació global. Ens cal augurar-nos, a les jornades que tot just encetem en aquesta sessió, una faena ben feta i que n'extraguem rèdits substanciosos.

I ara m'heu de permetre així mateix que manifeste la satisfacció personal per la col·laboració estreta amb què la Universitat Jaume I (UJI) i l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) han programat i duen a terme les Jornades que inaugurarem, una satisfacció que sens dubte comparteix la institució en nom de la qual sóc ací. També és legítim que reivindicue el protagonisme que l'IEC ha exercit, tot al llarg de l'any en curs, en la promoció i programació d'activitats culturals i acadèmiques adreçades a commemorar el 70è aniversari de les *Normes* de Castelló, com ara mateix la que ens congrega en aquesta aula magna. Pel que a nosaltres pertoca, és evident que caldria que aquesta mena de col·laboracions entre l'IEC i la UJI en el camp de la recerca i la docència assolissen un cert nivell d'estabilitat, tot superant la condició d'ocasionalitat que ara arrosseguen. La seu que l'IEC té oberta a la nostra ciutat constitueix sens dubte una plataforma operativa per dinamitzar i mantenir actius la mena d'iniciatives que suggereix. En aquest sentit, potser considereu oportú que us avance un dels projectes d'actuació que ha començat a dissenyar aquesta seu, el qual gira al voltant de constituir un Observatori de la Cibercomunicació al País Valencià.

Per la meua banda he de posar punt i final a les reflexions personals que em suggereix l'àrea apassionant de la comunicació, dins la qual, bé que hi he insistit, s'aixopluguen la llengua i la literatura. És l'hora de cedir el torn als tres especialistes que tot just tindrà l'honor de presen-

tar. Comprendreu, però, que en l'oportunitat present, marcada —no ho oblidésseu pas— pel signe de la comunicació, de la llengua i la literatura catalanes, no puc estar-me d'alçar la meua veu —que ara és una veu envigorida pel rigor del postulat tècnic i per la raó moral del compromís cívic— per denunciar els responsables de dos atemptats recents —de gravetat irrefragable— contra els dispositius elementals de la nostra comunicació social. M'hi referesc —bé que ho deveu haver endevinat—, per una banda, a la sanció administrativa que nega a la llicenciatura en filologia catalana la condició d'apta per complir el requisit lingüístic del professorat de català i, per una altra, al procés de privatització de Canal 9. Ben mirat, la primera de les mesures denunciades constitueix una càrrega en profunditat contra l'estabilitat dels estudis universitaris de català al País Valencià, alhora que deixa al descobert uns projectes descarats de privatització de l'ensenyament. Des d'aquesta tribuna us invite a compartir, si més no a nivell moral, les iniciatives que hi ha engegades de plantejar davant els tribunals el menyspreu amb què es capté envers la filologia catalana la conselleria valenciana del ram, així com a unir-vos a la plataforma cívica que batalla sota la consigna reivindicativa de «Radiotelevisió Valenciana és nostra i la volem pública, en valencià i de qualitat».

És des d'aquest compromís moral i social de base que el discurs teòric que enceten les ponències que comencen tot seguit assoleix la dimensió pertinent, humana i científica.

Parlar per no dir res, o per dir alguna cosa

Joan F. Mira
Institut d'Estudis Catalans
Universitat Jaume I

En la tradició bíblica i cristiana, que és encara —per quant de temps?— la nostra, «al principi era la paraula», o «existia» la paraula, *verbum, ho lógos*. I pareix que la paraula era Déu, o això pensava l'autor de l'evangeli de Joan, segurament influït per alguna forma de neoplatonisme o per corrents d'idees més o menys de moda en aquell temps. I sobre això, és clar, ens podríem enrotllar i estirar —per cert, han observat vostès que l'expressió *enrotllar-se* és ben recent, i que fa una generació o dues no existia?, deu ser que trenta anys endarrere la gent no s'enrotllava tant, no parolejava o parlotjava tant, que la logorrea ambiental, radiofònica i televisiva, no era una plaga tan estesa i tan aguda?, o que tothom era, com qui diu, més sobri d'expressió i més amant del discurs lineal i concret, no del discurs que s'enrotlla (com una persiana, com un plat d'espaguetis) i torna i torna i no trau cap a res?—, i començar aquesta intervenció, que no lliçó, com un exemple actiu del mateix tema del títol o del curs. Parlar i parlar, vagarejar amb els mots i les frases, pot ser un art, útil o inútil com tots els arts, estèticament atractiu o bé del tot desagradable, entretingut o pesat, molt bell o molt lleig, o el que vostès voldran: en qualsevol cas és un art molt antic, un art original, consubstancial amb l'espècie parlant que som els humans —els àngels parlen poc: més aviat canten himnes i fan música a les altes esferes.

Però si és cert que en la nostra tradició la paraula és el principi del món, no vol dir que siga una veritat universal, ni un misteri de fons de totes les cultures. Per als redactors del llibre del Gènesi, Déu crea el món del no-res, i el crea amb la paraula: *fiat lux*, que es faça la llum, i apareix la llum, etcètera. Cosa que explica també el valor metafísic, teològic, de la paraula divina i revelada: en la Bíblia hebrea, en el nou testament, o en l'Alcorà. Déu ha parlat, poca broma, i la realitat correspon a les seues paraules: les coses són com Déu diu, i no seran mai ni podran ser de cap altra manera. Per això les paraules del llibre sagrat no es poden alterar: en la càbala, canviar un mot pot ser canviar el món; en l'islam, la paraula d'Al·là té només una llengua. Perquè en les religions del llibre, sempre es parla —i eventualment s'escriu allò que ha estat dit o dictat— per dir alguna cosa: no tindria sentit parlar per no dir res. Això també ho havíem heretat, segle rere segle, i potser també ho hem perdut.

En tot cas, no és sobrer recordar que, en la teogonia grega, el principi del món no és un Déu etern i personal que parla i crea: en el principi era el Caos, no la paraula-déu ni el déu de la paraula, i passar del desordre, la confusió total i la barreja, a l'Univers ordenat, al cosmos, no és un procés fàcil i sense greus conflictes i baralles entre la llum i la tenebra, entre la Terra i el Cel. El resultat final, el món dels déus olímpics, és la condició humana portada a la perfecció més que humana: una condició d'ordre natural i ordre civil, de justícia —si pot ser— i de bellesa, en la qual la paraula —la dels déus i també la dels homes— està plena de contingut i de sentit. D'ací venim, doncs, dels grecs —i dels romans— i d'un judaisme parcialment hel·lenitzat, que en diem cristianisme i església.

Dels molts invents dels grecs, la retòrica i la política no haurien de figurar entre els menors: dos invents perfectament lligats i complementaris, i lligats igualment al logos com a paraula i com a raonament. L'invent de la política vol dir l'invent de la ciutadania, del que ara en diríem «sobirania popular» i d'alguns detalls més que formen encara la base conceptual del que solem anomenar *democràcia*. I això, com vostès saben perfectament, funcionava a base d'assemblees, més o menys regulars, i amb un poder decisor en matèria de lleis, de càrrecs públics, de guerres i paus i de conflictes diplomàtics o jurídics. Funcionava sobre la base de l'habilitat de qui parlava per convèncer els seus oients, que eren també els votants. Dit d'una altra manera: la democràcia funcionava —i jo crec que funciona encara, si funciona— amb els instruments de l'art de la retòrica. És a dir, sobre l'habilitat de parlar en públic, amb un discurs eficaç i persuasiu. No vol dir que la claredat, el mètode ordenat d'exposició, els raonaments impecables i verços, tingueren sempre un efecte convincent i positiu: també Demòstenes ho recorda més d'una vegada en els discursos, quan es queixa que sovint els assistents a l'assemblea fan més cabal de les intervencions arravatades i buides que dels seus arguments tan raonables i tan sòlids (*demagògia*, òbviament, també és una paraula grega). En tot cas, l'anècdota biogràfica del mateix Demòstenes conta que quan era encara jove i aprenent feia esforços per parlar clarament, passejant per la platja amb un grapat de pedretes a la boca, i per imposar la seua veu a la remor de les ones de la mar: el discurs només era eficaç, doncs, si era pronunciat amb paraula clara i amb veu poderosa i vibrant. Era, no cal dir-ho, el llenguatge oral portant a l'eficàcia màxima tots els seus recursos. Demòstenes, certament, no parlava per parlar, parlava per dir coses (sobre la pau i la guerra, sobre la llibertat, sobre Filip II de Macedònia), però sabia que si no ho deia alt i clar, era com si no les digués. Farfallejar, trabucar-se, confondre els mots, és per a l'art de la retòrica un defecte radical: qui vol dir alguna cosa, i no sap com expressar-la amb claredat —parlem del fet de parlar, no d'escriure—, serà com si no diguera res; i qui parla de manera confusa, potser és que no té clar què vol dir. Aquest és el fonament clàssic de la retòrica, la qual retòrica, no ho oblidem, va ser també l'instrument de la república romana, de la pràctica judicial, i també de l'educació dels joves de casa bona des del temps de Demòstenes fins al de sant Agustí, i més endavant des dels segles XIV o XV fins ben entrat el segle XX. Curiosament, la sofística, vinguda de les ciutats jòniques d'Àsia Menor, no és de cap manera incompatible amb la gran retòrica atenesa: el sofista (en el «pitjor» sentit del mot, ja que Sòcrates, gran parlador,

també era tingut per sofista) potser no té com a objectiu la «veritat» —si és que tal cosa existeix—, però pretén dominar, com l'orador, unes certes habilitats per al discurs. El sofista que ensenya a argumentar s'ocupa també de l'eficàcia persuasiva del mateix argument: sempre es tracta de dir alguna cosa, siga a favor o en contra d'una tesi, per demostrar això o per rebatre allò; no es tracta mai de no dir res, no es tracta d'opinar confusament, no és acceptable el «bla bla bla». I aquesta és, també, la tradició dels clàssics.

L'orador, doncs, l'home que sap parlar en públic, i que sap parlar bé, és un dels models ideals de la història social i cultural d'Europa, i un dels models més antics i permanents. Saber parlar en públic, per a un públic —sovint un públic expert—, és des dels grecs i dels romans una alta qualitat humana. Que no consisteix simplement a saber «conversar», ni a opinar distretament, ni a ficar cullerada, ni a vagarejar confusament amb el llenguatge. Es tracta justament d'exposar tesis —que vol dir «posicions»: jo dic que això és així—, d'encadenar amb mètode —que vol dir «camí per anar d'ací fins allà»— idees i fets, d'utilitzar amb tècnica i sistema —amb «art», amb «ordre»— els arguments adients, inclosos els arguments *ad hominem*, i en definitiva de transmetre el propi pensament als oients i si pot ser convèncer-los. *Persuasions and performances* és el títol d'un magnífic volum sobre «cultura expressiva» d'un gran antropòleg i gran amic meu, James W. Fernandez, títol que em recorda que «persuadir» no sempre és el resultat d'una argumentació rigorosament racional i pels camins de la lògica, sinó que també —i sovint sobretot— pot ser el resultat d'una *performance*, d'una actuació: l'art de parlar davant d'un públic —en tant que siga un art— no rau només, per tant, en els recursos d'un mètode que en poguéssim dir «científic», sinó també en els més subtils recursos de l'escena. Qui parla de manera monòton, sense inflexions expressives en la veu, sense gestualitat adequada —fins i tot per ràdio, els gestos s'endevinen—, sense l'entonació que demana la sintaxi, i sobretot sense la consciència que la paraula és «vista» i escoltada pels oients, és a dir qui no afegeix la *performance* al discurs, sovint és també com si no parlara: si no «transmet» allò que diu, és com si no ho diguera, ja que al destinatari li arriba sense força i sense vida. I aquesta dimensió «teatral» és també part de la tradició de la retòrica. Parlar, per tant —parlar per a algun públic—, ha de significar no únicament dir alguna cosa, sinó dir-la de manera persuasiva. I aquest art de l'expressió i de la persuasió, ho torne a recordar, ha estat un dels més valorats i més activament influents en la història d'Europa. Que és una història, entre altres coses, d'advocats, predicadors, professors i polítics. No certament de locutors i de tertulians públics, almenys fins fa ben pocs anys. Confiam només que la història present no anul·le l'altra.

Les normes sociolingüístiques de Castelló

Ernest Querol

Institut Català de Sociolingüística

En aquesta intervenció pretenem comparar dos instituts de secundària triats a l'atzar de les comarques castellonenques: un de la ciutat de Castelló i un altre de Vinaròs, per veure les coincidències i les diferències entre les normes d'ús, les de transmissió de les llengües, les de pertinença, les de referència, etc.

En els dos instituts vam passar les enquestes del 28 de setembre al 7 d'octubre de l'any 1998. Els dos centres formaven part d'una mostra representativa d'estudiants de quart d'ESO de tot el País Valencià.

L'institut de Castelló és el número 7 (conegut com el Politècnic) i el de Vinaròs, el Leopoldo Querol. El primer té uns alumnes d'extracció social mitjana-baixa mentre que els del segon són d'extracció social mitjana. Hem obtingut aquesta extracció social a partir de l'ocupació del pare.

Els percentatges que ens donen les enquestes de l'institut número 7 de Castelló són els següents: el 6,9 % d'estudiants són d'extracció mitjana-alta; un 27,6 %, d'extracció mitjana; un 41,4 %, de mitjana-baixa, i un 24,1 %, de mitjana més baixa. Pel que fa a l'IES Leopoldo Querol de Vinaròs, ja hi trobem estudiants de classe alta (un 7,1 %). El 21,4 % d'estudiants són d'extracció mitjana-alta; un 10,7 %, d'extracció mitjana; un 39,3 %, de mitjana-baixa i un 21,4 %, de mitjana més baixa.

No cal dir que som plenament conscients de les diferències entre els estudiants d'ambdós instituts, aquestes que acabem de veure d'extracció social i les del diferent context sociolingüístic de les dues poblacions. Tanmateix, ens sembla interessant la comparació perquè ens mostrarà com les variables que incideixen en l'ús de les llengües són diferents.

Dividirem els nostres comentaris en tres grans blocs: un primer amb una descripció de les dades principals, un segon bloc que intentarà explicar-les i un tercer que farà una predicció a partir d'aquestes dades. Aquests dos darrers seran els que ens forniran uns resultats més interessants i els que ens permetran veure, justament, quines són les normes sociolingüístiques de Castelló.

1. Descripció de les principals dades

1.1. El grau d'utilització del valencià

Per a veure molt gràficament com s'agrupa l'ús del valencià ens valdrem de l'histograma.

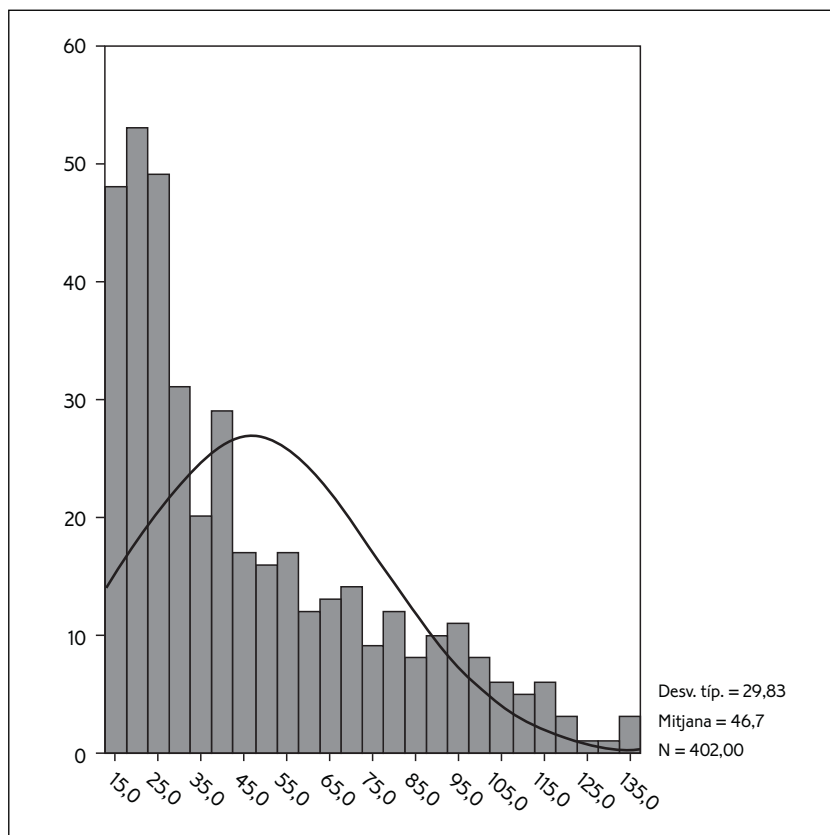


FIGURA 1. Grau d'utilització del valencià al total del País Valencià.

Ens adonem que la majoria dels estudiants empra poc el valencià (una mitjana d'un 46,7 %), a mesura que el grau d'utilització augmenta, la quantitat d'estudiants disminueix.

Passem a veure quines dades tenim dels dos instituts que hem triat.

L'institut de Castelló segueix la mateixa tendència del País Valencià, la majoria d'estudiants usen poc el valencià (35,5 % a Castelló front a 46,7 % del total) mentre que a Vinaròs la mitjana quasi duplica la del País Valencià. Veiem molt clarament que els histogrames del total del País i el de l'institut de Castelló s'assemblen força, mentre que el de Vinaròs agrupa la majoria d'estudiants cap a la part dreta.

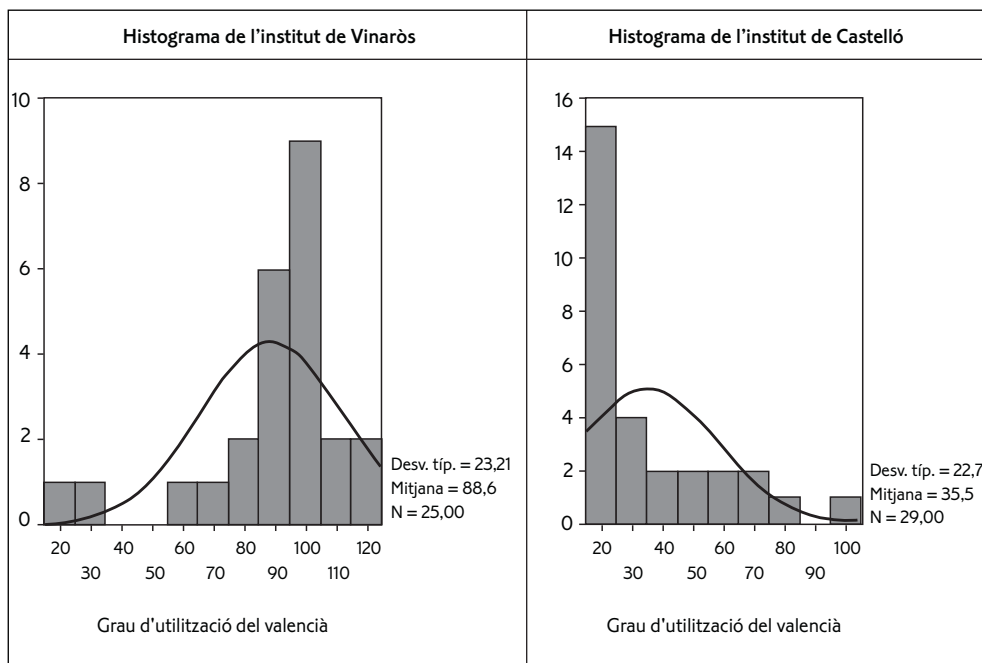


FIGURA 2. Histogrames de l'ús del valencià en els dos instituts.

1.1.1. Llengües emprades per a respondre l'enquesta

Observem la gran diferència en els usos de la llengua, a l'institut de Vinaròs, el valencià s'utilitza un 57 % més que al de Castelló.

TAULA 1
Llengües emprades per a respondre l'enquesta

<i>Idioma triat</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta P. Valenciana</i>
Valencià	64,3 %	6,9 %	19,2 %
Castellà	35,7 %	93,1 %	80,8 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

1.1.2. L'ús del valencià per àmbits

Vegem a continuació com es distribueix la utilització del valencià en els diferents àmbits d'ús.

TAULA 2
Mitàjanes de l'ús de les llengües segons els àmbits

Àmbits	Vinaròs		Castelló		Resta P. Valenciana		Total P. Valenciana	
	Valencià	Castellà	Valencià	Castellà	Valencià	Castellà	Valencià	Castellà
Amb el meu pare o tutor parle	7,2	2,8	2,1	7,9	2,6	7,4	2,8	7,2
Amb la meua mare o tutora	7,9	2,1	3,3	6,7	4,0	6,0	4,2	5,8
Amb els germans parle	7,1	2,9	2,2	7,8	2,9	7,1	3,1	6,9
Amb els meus parents parle	7,4	2,6	2,7	7,3	3,9	6,1	4,0	6,0
A l'institut parle	5,2	4,8	1,7	8,3	2,2	7,8	2,4	7,6
Amb els amics i coneguts parle	6,8	3,2	2,8	7,2	3,5	6,5	3,6	6,4
Amb els meus veïns parle	5,6	4,4	1,9	8,1	2,5	7,5	2,6	7,4
Quan vaig a comprar parle	6,5	3,5	2,8	7,2	3,0	7,0	3,2	6,8
Quan utilitze serveis disponibles parle	5,3	4,8	1,9	8,1	2,3	7,7	2,5	7,5
Quan vaig a actes socials parle	6,8	3,3	2,6	7,4	3,1	6,9	3,3	6,7
Quan participe en activitats socials parle	5,4	4,6	1,9	8,1	2,4	7,6	2,5	7,5
Quan vaig a espectacles són	4,2	5,8	2,2	7,8	3,1	6,9	3,1	6,9
Programes televisió que mire són	3,8	6,3	2,8	7,2	2,7	7,3	2,8	7,2
Programes ràdio que escolte són	6,0	4,0	2,9	7,1	3,5	6,5	3,6	6,4
Lectures que faig són	3,6	6,4	1,9	8,1	2,4	7,6	2,4	7,6

Les dades en cursiva s'han calculat per diferència. S'ha comprovat, però, la seua total validesa.

Els estudiants vinarossencs són els que tenen la puntuació més alta en l'ús del valencià en els diferents àmbits, mentre que els castellonencs sempre els superen en l'ús del castellà. Les puntuacions més altes de l'ús del valencià a Vinaròs són les relacionades amb l'àmbit d'ús familiar, mentre que a Castelló no hi ha pràcticament diferències entre els àmbits. Però a Castelló les puntuacions més baixes de l'ús del valencià estan relacionades també amb l'àmbit familiar. Els àmbits en què menys s'utilitza el valencià a Vinaròs són els de la lectura, la televisió i els espectacles.

1.2. La transmissió lingüística intergeneracional

1.2.1. La primera llengua apresada pels estudiants

Vegem a continuació quina és la primera llengua que els pares transmeten als estudiants.

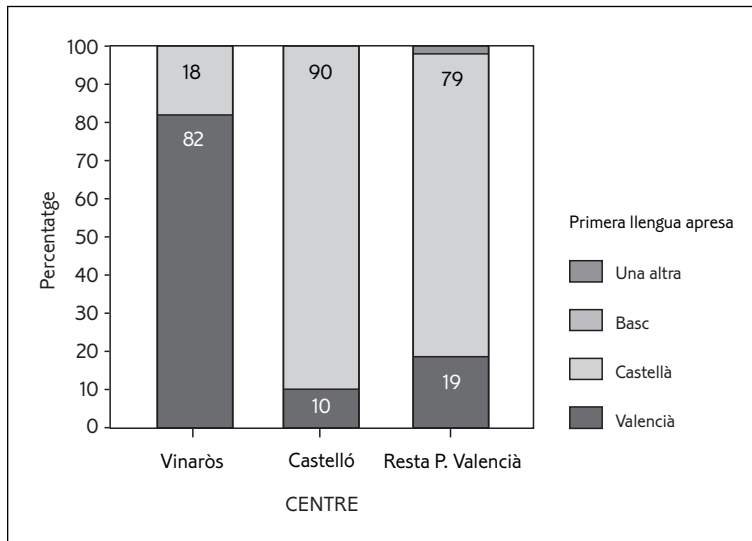


FIGURA 3. La primera llengua apresada pels estudiants.

Primera llengua apresada	Vinaròs	Castelló	Resta P. Valencià	Total
Valencià	82,1 %	10,3 %	18,6 %	22,0 %
Castellà	17,9 %	89,7 %	79,4 %	76,2 %
Basc	—	—	0,3 %	0,2 %
Una altra	—	—	1,8 %	1,6 %

Observem que a Vinaròs el 82,1 % han après el valencià com a primera llengua, un percentatge molt superior al 18,6 % de Castelló o al 22 % del total del País Valencià.

TAULA 3
La primera llengua dels progenitors

<i>Primera llengua del pare</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta P. València</i>	<i>Total</i>
Valencià	82,1 %	17,2 %	22,2 %	25,6 %
Castellà	17,9 %	79,3 %	75,3 %	71,9 %
Gallec	—	—	0,5 %	0,4 %
Una altra	—	3,4 %	2,0 %	2,0 %

<i>Primera llengua de la mare</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta P. València</i>	<i>Total</i>
Valencià	82,1 %	10,7 %	24,5 %	27,2 %
Castellà	17,9 %	89,3 %	70,2 %	68,1 %
Gallec	—	—	0,3 %	0,2 %
Basc	—	—	0,3 %	0,2 %
Una altra	—	—	4,8 %	4,2 %

1.2.2. La primera llengua apresada pels progenitors

Vegem a continuació quines són les llengües dels progenitors. En primer lloc comentarem la dels pares i, en segon lloc, la de les mares.

La taula 3 ens mostra que a l'institut de Castelló el valencià és la primera llengua dels pares en un 17,2 % i de les mares en un 10,7 %. A Vinaròs els percentatges també són molt superiors (més d'un 65 %). A Vinaròs, aquests percentatges de la llengua dels progenitors coincideixen exactament amb els dels fills, fet que significa que tots els pares que parlaven valencià l'han transmès als fills, o bé que les variacions positives i negatives que hi ha hagut s'han igualat.

Pel que fa a Castelló, ens adonem que els percentatges de la llengua transmesa als fills s'aproximen molt a la primera llengua de les mares, que és el castellà i que depassa el 89 %. A continuació comentarem quines són les combinacions entre les llengües dels pares i les que es transmeten als fills.

1.2.3. La llengua transmesa pels pares

En primer lloc veurem quina és la combinació de les llengües dels progenitors del País Valencià.

Observem que la combinació que més es dona és la dels dos pares castellanoparlants (63 %), mentre que els matrimonis en què els dos pares són valencianoparlants baixa a un 18,9 %. Les altres dues combinacions no arriben al 10 %. Tot seguit, veurem com cada combinació transmet les llengües, és a dir, en la figura 5 mostrem com segons la combinació lingüística dels progenitors de la figura 4 han transmès la llengua als fills.

Així, veiem que els dos progenitors valencianoparlants han transmès el valencià als fills en un 89 % dels casos. És a dir, que un 11 % han parlat castellà als fills. Tot seguit, presentem aquestes mateixes dades en forma de taula.

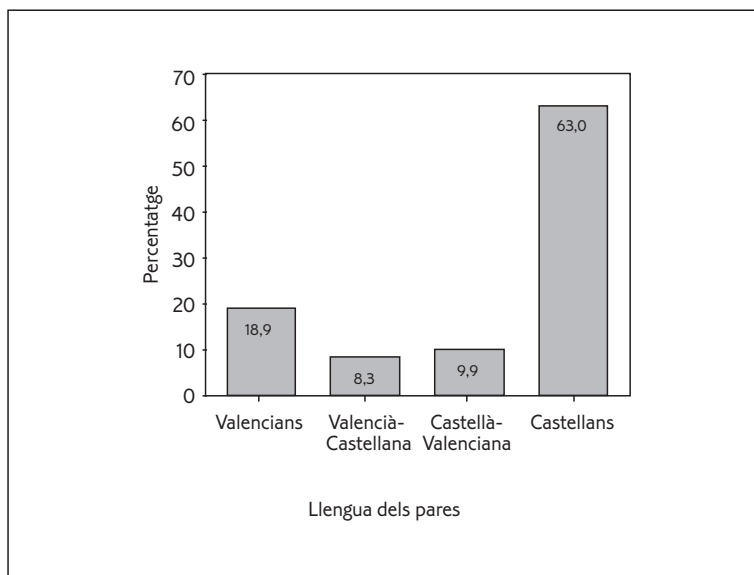


FIGURA 4. Llengua dels progenitors al País Valencià.

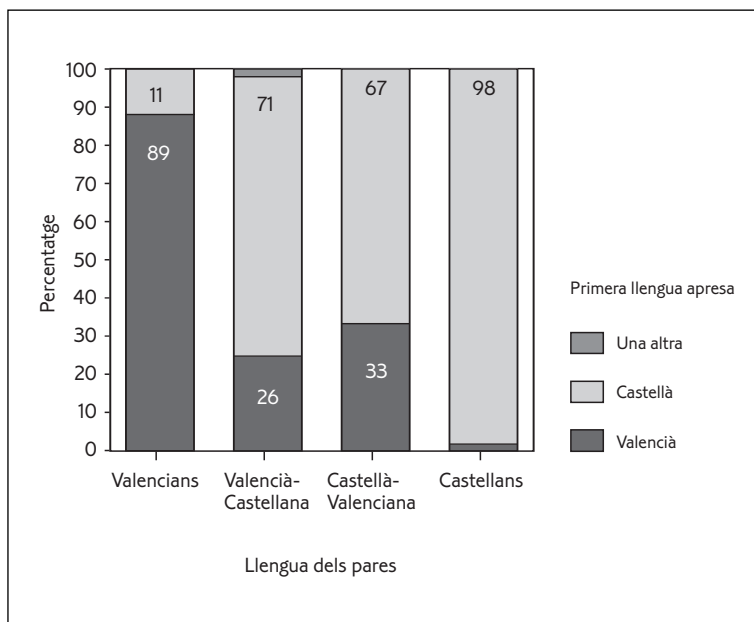


FIGURA 5. Primera llengua apresada pels estudiants al total del País Valencià.

TAULA 4

Primera llengua apresada pels estudiants al total del País Valencià

Primera llengua apresada	Llengua dels pares				Total
	Valencians	Valencià-Castellana	Castellà-Valenciana	Castellans	
Valencià	88,8 %	25,7 %	33,3 %	1,9 %	23,3 %
Castellà	11,3 %	71,4 %	66,7 %	98,1 %	76,4 %
Una altra	—	2,9 %	—	—	0,2 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En el total del País Valencià trobem, doncs, que mentre que un 11,3 % dels fills de pares de parla valenciana, aprenen el castellà com a primera llengua, només un 1,9 % dels fills de pares de parla castellana aprenen el valencià. Entre un 25 % i un 33 % dels fills de parelles mixtes aprenen valencià com a primera llengua. S'ha de tenir en compte que en el 63 % de les parelles els dos membres són castellanoparlants, mentre que només en el 18,9 % són ambdós valencianoparlants.

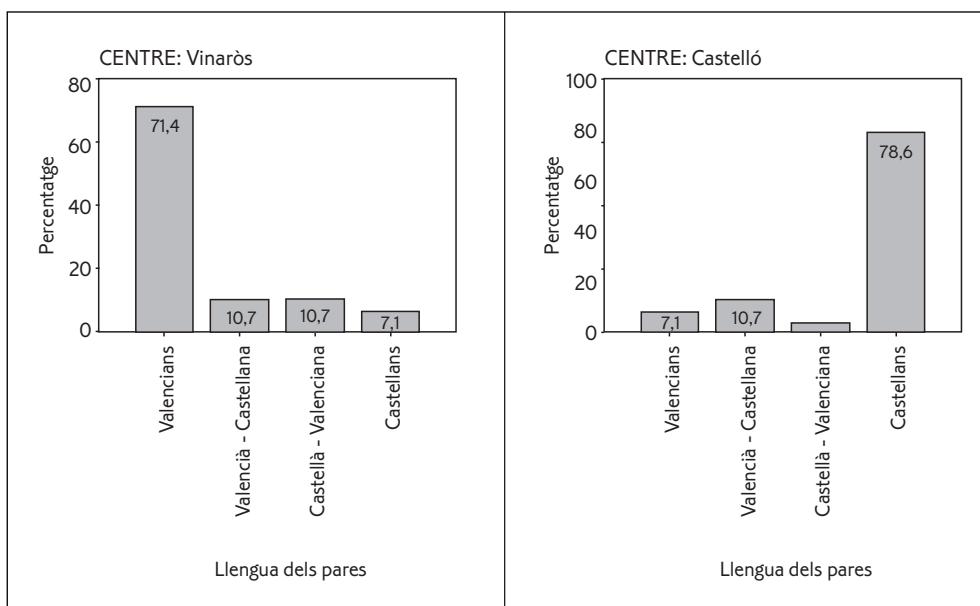


FIGURA 6. Primera llengua dels progenitors a Vinaròs i a Castelló.

Observem que la distribució dels matrimonis que parlen la mateixa llengua és totalment oposada a les dues poblacions: si a Vinaròs el 71,4 % tenen el català com a llengua comuna, a Castelló el 78,6 % tenen el castellà. Les diferències entre les distribucions dels matrimonis que no comparteixen la seua primera llengua no són gaire significatives.

TAULA 5
Primera llengua dels progenitors a Vinaròs i a Castelló

Centre	Primera llengua apresa	Llengua dels pares				Total
		Valencians	Valencià- Castellana	Castellà- Valenciana	Castellans	
Vinaròs	Valencià	95,0 %	33,3 %	100,0 %	—	82,1 %
	Castellà	5,0 %	66,7 %	—	100,0 %	17,9 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Castelló	Valencià	100,0 %	33,3 %	—	—	10,7 %
	Castellà	—	66,7 %	100,0 %	100,0 %	89,3 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Resta P. Valencià	Valencià	86,2 %	24,1 %	28,9 %	2,1 %	19,8 %
	Castellà	13,8 %	72,4 %	71,1 %	97,9 %	79,9 %
	Una altra	—	3,4 %	—	—	0,3 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Les parelles en què els dos progenitors tenen la mateixa llengua, si és el català, a Vinaròs el 95 % la transmeten als fills, mentre que a Castelló, les parelles que ho fan són el 100 %. Aquests dos resultats contrasten amb el comportament de les parelles a la resta del País Valencià (sense comptar aquestes dues localitats) en el sentit que el valencià es transmet menys (un 8,8 % respecte a Vinaròs i un 13,8 % respecte a Castelló). Si la llengua que coincideix és el castellà, en ambdues localitats el 100 % de les parelles transmeten aquesta llengua, mentre que a la resta del País Valencià hi ha un 2,1 % que transmet el català.

En les combinacions en què la primera llengua dels dos progenitors no coincideix, trobem les diferències més grans quan el pare té el castellà com a primera llengua i la mare té el català. En efecte, mentre que a Vinaròs aquestes parelles transmeten totes el valencià, a Castelló totes transmeten el castellà. A la resta del País Valencià, un 28,9 % parlen en valencià als fills i un 71,1 % els parlen en castellà.

1.3. El grup lingüístic de pertinença

Vam dividir els parlants en quatre grups segons l'ús de les llengües que feien: dos grups de monolingües —o menys o més a prop del monolingüisme— i dos grups d'estudiants plenament bilingües, uns més decantats cap al castellà i els altres que utilitzaven més el català. Vam demanar als estudiants que se situaren en un dels quatre grups. Recollim els resultats de les respostes en la taula 6.

TAULA 6
Grup lingüístic de pertinença

<i>Grup lingüístic de pertinença</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta P. València</i>	<i>Total</i>
Al que només parla valencià	3,6 %	—	3,9 %	3,6 %
Al que parla més valencià	82,1 %	17,2 %	17,4 %	21,4 %
Al que parla més castellà	10,7 %	44,8 %	52,6 %	49,4 %
Al que només parla castellà	3,6 %	37,9 %	26,2 %	25,5 %

A Vinaròs observem que els dos grups de monolingües són exactament iguals, però el grup més poblat és el dels que parlen més valencià. A Castelló, però, ja tenim un grup al qual no pertany cap estudiant: el grup dels que parlen només valencià. Farem només dos comentaris. En primer lloc, el grup més poblat és el dels que parlen més castellà amb un 44,8 % d'estudiants i el dels que només parlen castellà amb un 37,9 % d'estudiants. En segon lloc, el grup dels que parlen més valencià es redueix a un 17,2 %. Els resultats de Castelló són més propers als de la resta del País Valencià.

1.4. *El grup lingüístic de referència*

Vam aconseguir el grup lingüístic de referència dels estudiants demanant-los a quin grup els agradaria pertànyer. Els resultats que vam obtenir són els que apareixen en la taula 7.

TAULA 7
Grup lingüístic desitjat

<i>Grup lingüístic desitjat</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta P. València</i>	<i>Total</i>
Al que només parla valencià	17,9 %	3,4 %	9,6 %	9,7 %
Al que parla més valencià	53,6 %	20,7 %	23,8 %	25,5 %
Al que parla més castellà	21,4 %	37,9 %	41,5 %	40,0 %
Al que només parla castellà	7,1 %	37,9 %	25,1 %	24,8 %

A Vinaròs el desig de pertànyer al grup que parla només en valencià és del 17,9 %, molt superior al 9,7 % del total del País Valencià i al 3,4 % de Castelló. El desig de pertinença al grup que parla més valencià, és a Vinaròs del 53,6 %, enfront del 25,5 % del total del País Valencià i del 20,7 % de Castelló. En canvi, el desig de pertànyer al grup que només parla castellà és d'un 7,1 % a Vinaròs, mentre que arriba a un 37,9 % a Castelló i a un 24,8 % al total del País Valencià.

2. Explicació de les dades principals

Hem proposat en diversos escrits que l'explicació dels usos lingüístics era la interacció de tres variables principals: la representació del grup social de referència (del qual hem donat dades en l'epígraf anterior) la representació de la xarxa social i la representació social de les llengües del context. Tot seguit, també donarem dades sobre les mitjanes d'aquestes dues variables.

2.1. La xarxa social de relacions

La xarxa social és el conjunt de persones que comparteixen una llengua i tenen interaccions lingüístiques entre elles. A continuació analitzarem les mitjanes que obtenim en els diferents aspectes de la xarxa social: proporció, freqüència, qualitat i estabilitat.

TAULA 8
Mitjanes de la xarxa social de relacions

<i>Xarxa social en valencià</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta P. València</i>	<i>Total P. València</i>
Proporció en les relacions	47,14 %	25,09 %	25,49 %	26,81 %
Freqüència de contacte	33,52 %	15,14 %	17,43 %	18,42 %
Qualitat dels contactes	37,88 %	25,53 %	30,54 %	30,82 %
Estabilitat dels contactes	36,92 %	22,27 %	23,52 %	24,50 %
Global	157,15 %	92,36 %	102,04 %	106,52 %

En la taula 8 observem que els estudiants de Vinaròs tenen unes puntuacions més altes en la xarxa social en valencià, que són pràcticament el doble de les que tenen els estudiants de Castelló en l'apartat sobre la proporció, en les relacions en valencià i en la freqüència de contacte en valencià. La xarxa social a Castelló és molt similar a la del total del País Valencià.

2.2. La representació social de les llengües

Manllevem a Jodelet (1989, p. 36) la seua definició de representació social: «És una forma de coneixement socialment elaborat i compartit que té una visió pràctica i que concorre en la construcció d'una realitat comuna a un conjunt social»; en el nostre cas, la llengua. A continuació, veurem les mitjanes de la representació del català desglossades en els diferents aspectes que tractem (com la percepció de l'actualitat, del futur, del que fóra just i equitatiu, etc.).

TAULA 9
Mitjanes de la representació del català

<i>Representació del valencià</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta</i> <i>P. València</i>	<i>Total</i> <i>P. València</i>
Actualment les coses són...	45,82 %	46,57 %	43,20 %	43,58 %
Al 2020 les coses seran...	57,68 %	48,89 %	47,65 %	48,35 %
El que seria veritablement just i equitatiu	58,14 %	49,64 %	51,24 %	51,57 %
El que fan actualment els meus amics	58,36 %	38,93 %	39,97 %	41,04 %
A allò que jo donc importància	66,15 %	56,57 %	55,55 %	56,37 %
El que jo desitge poder fer...	66,57 %	45,00 %	47,12 %	48,23 %
El que em sent capaç de fer	89,32 %	69,37 %	76,09 %	76,53 %
Quan pense en... tinc el sentiment de ser...	76,25 %	58,11 %	62,72 %	63,29 %
Vitalitat etnolingüística subjectiva	519,50 %	422,47 %	421,86 %	429,71 %

De la mateixa manera que vèiem respecte a la xarxa social, la representació social del català té una puntuació més alta en els estudiants de Vinaròs, però ara les diferències són mínimes, només augmenten en l'apartat «el que em sent capaç de fer». En aquest punt els estudiants de Castelló tenen unes puntuacions lleugerament més baixes que els estudiants del total del País Valencià.

Finalment, també ens fixarem en les motivacions instrumentals (pragmàtiques) i en les motivacions integratives (de formar part d'un grup) per veure com es distribueixen en les nostres dues poblacions.

TAULA 10
Mitjanes de les motivacions instrumentals i integratives en català, castellà, francès i anglès

<i>Motivacions</i>	<i>Vinaròs</i>	<i>Castelló</i>	<i>Resta</i> <i>P. València</i>	<i>Total</i> <i>P. València</i>
Instrumentals castellà	12,75 %	13,93 %	13,87 %	13,80 %
Instrumentals valencià	12,79 %	11,04 %	12,28 %	12,24 %
Instrumentals anglès	14,18 %	13,89 %	14,32 %	14,29 %
Instrumentals francès	9,37 %	10,39 %	10,13 %	10,10 %
Integratives castellà	13,39 %	13,93 %	14,38 %	14,29 %
Integratives valencià	14,21 %	11,70 %	13,08 %	13,06 %
Integratives anglès	14,75 %	13,14 %	14,38 %	14,33 %
Integratives francès	10,36 %	10,86 %	11,02 %	10,97 %

Les diferències en les motivacions instrumentals en valencià entre els estudiants de Vinaròs, de Castelló i del total del País Valencià no són significatives; tampoc no ho són les motivacions integratives en castellà. Pel que fa a les motivacions integratives en valencià són lleugerament més altes a Vinaròs. Pel que fa a les motivacions en altres llengües, ens adonem que els estudiants vinarossencs obtenen puntuacions més altes en valencià i en anglès, mentre que els castellonencs les obtenen en castellà i en francès.

2.3. Relació entre l'ús del valencià, la xarxa social i la representació social de la llengua

En aquest apartat ens interessa esbrinar dues coses alhora. En primer lloc, quina és la incidència dels contactes que tenen els estudiants (la *xarxa social*) sobre l'ús del valencià. I, en segon lloc, com la idea que els estudiants es fan de la llengua catalana (la *representació social*) afecta l'ús. La figura 7 ens mostra aquestes dues variacions.

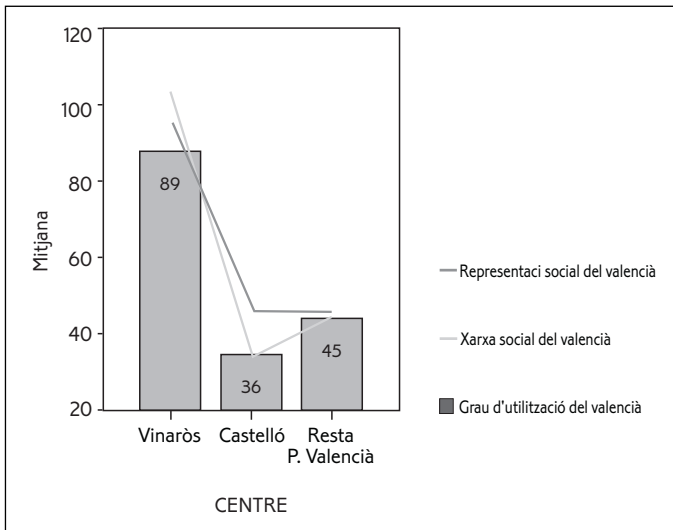


FIGURA 7. Mitjanes del grau d'ús del valencià, la xarxa social i la representació social.

	Vinaròs	Castelló	Resta P. Valencià	Total P. Valencià
Grau d'utilització del valencià	88,56 %	35,52 %	44,67 %	46,74 %

Com ja havíem vist en les dues primeres figures, el grau d'utilització del valencià a Vinaròs és molt superior a la resta del País Valencià; en canvi, a Castelló, la mitjana està per sota.

D'altra banda, la figura 7 ens mostra com les dues variables que tractem, la representació social i la xarxa social, segueixen la mateixa tendència que l'ús. És a dir, quan la xarxa social en

valencià és més forta, augmenta l'ús del valencià. De la mateixa manera, quan la representació social del valencià és més alta, també puja l'ús del valencià.

A continuació, veurem la incidència de les altres variables en l'ús del valencià.

2.4. Anàlisi factorial (correlacions)

En primer lloc, analitzarem com les diferents variables que hem anat presentant en els epígrafs anteriors es distribueixen entre elles. Ho farem mitjançant els gràfics de components, que són una representació gràfica de les correlacions entre variables, en concret, el cosinus de l'angle (passant per l'origen) entre dues variables que és la correlació entre aquestes. Així, dues variables que estan en angle de 90° no estan correlacionades ($\cos 90^\circ = 0$), i dues variables que estan sobre la mateixa recta tenen una forta correlació: positiva si estan al mateix costat ($\cos 0^\circ = 1$), negativa si estan en costats oposats ($\cos 180^\circ = -1$).

Llegenda dels gràfics de components

idenvalen: identificació amb els valencians.

intevalen: motivacions integratives en valencià.

instvalen: motivacions instrumentals en valencià.

vesvalen: representació social en valencià.

utivalen: ús del valencià.

xarxavalen: xarxa social en valencià.

idencas: identificació amb els castellans.

intecas: motivacions integratives en castellà.

instcas: motivacions instrumentals en castellà.

vescas: representació social en castellà.

uticas: ús del castellà.

xarxacas: xarxa social en castellà.

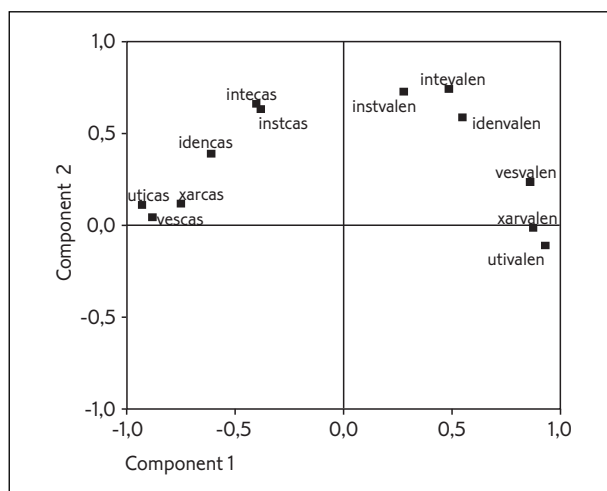


FIGURA 8. Gràfic de components per al País Valencià.

S'observa una forta correlació entre l'ús, la xarxa social i la representació social, que és més forta en el cas del castellà, mentre que en el valencià la correlació amb la xarxa social és més baixa. En ambdues llengües les motivacions instrumentals i les integratives estan molt poc correlacionades amb l'ús. La identitat castellana està més correlacionada amb l'ús del castellà que no pas la identitat valenciana amb l'ús del valencià.

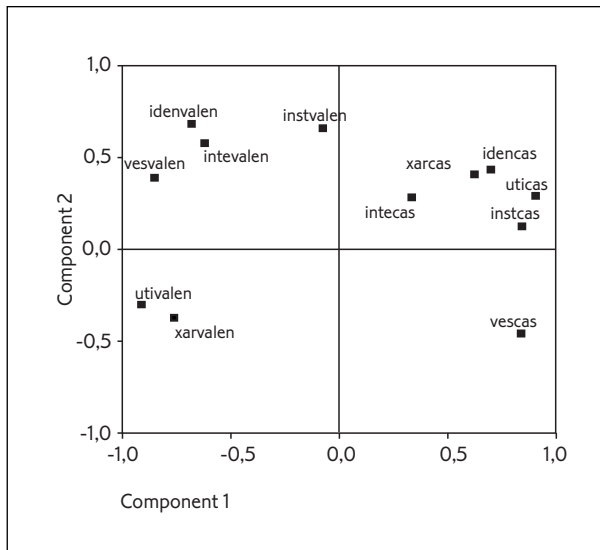


FIGURA 9. Gràfic de components per a Vinaròs.

A Vinaròs, l'ús del castellà està molt correlacionat amb la xarxa social, amb les motivacions instrumentals, les integratives i la identitat, mentre que no ho està tant amb la representació social del castellà.

Pel que fa a l'ús del valencià, només està correlacionat amb la xarxa social, molt poc amb la representació social, la identitat i les motivacions integratives, i no ho està gens amb les motivacions instrumentals.

Com veïem per a Vinaròs, també a Castelló l'ús del castellà està molt correlacionat amb la identitat, amb la xarxa social, i ara també amb la representació social de les llengües. Les motivacions instrumentals i les integratives estan més correlacionades amb l'ús que al País Valencià, però menys que a Vinaròs.

Les correlacions de l'ús del valencià a Castelló són similars a les que veïem a Vinaròs: està fortament correlacionat amb la xarxa social, poc amb les motivacions instrumentals, amb la representació social i amb la identitat, i no ho està gens amb les motivacions integratives.

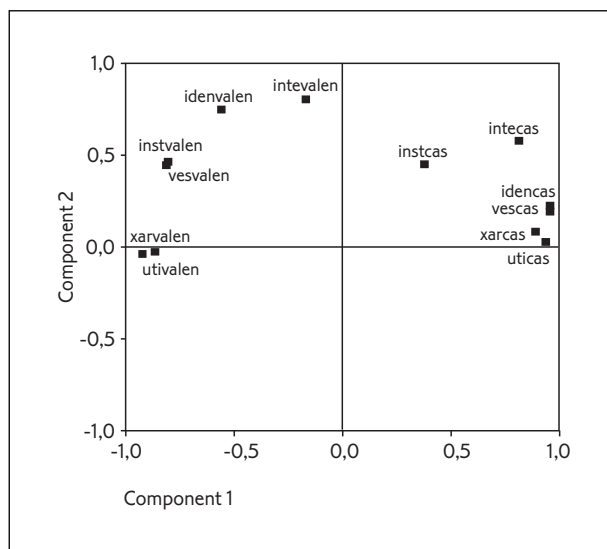


FIGURA 10. Gràfic de components per a Castelló.

3. Predicció

Considerarem dos tipus de predicció: en primer lloc, la capacitat que té el model que nosaltres hem construït de situar un estudiant (sense processar-ne les dades sobre l'ús) i, en segon lloc, la capacitat del nostre model de predir l'evolució de l'ús en un futur.

Pel que fa a la classificació d'un estudiant en el seu grup lingüístic, emprarem l'anàlisi discriminant. Farem servir les variables que nosaltres hem generat —que hem presentat en l'epígraf 2 sobre l'explicació. I obtenim els resultats següents dels coeficients de les funcions discriminants classificadores.

TAULA 11
Coficients estandarditzats de les funcions discriminatives canòniques

	Funció		
	1	2	3
Representació del valencià	-0,078	0,501	0,886
Representació del castellà	0,266	1,200	0,818
Xarxa social del castellà	0,536	-0,231	-0,327
Xarxa social del valencià	-0,300	-0,152	0,340
Grup lingüístic desitjat	0,213	-0,376	0,015
Primera llengua apresada	0,374	-0,493	0,636

TAULA 12

La predicció segons l'anàlisi discriminant
Resultats de la classificació^{a,b}

	Grup d'ús lingüístic	Grup de pertinença pronosticat			Total
		Més valencianoparlants	Ús equilibrat	Més castellanoparlants	
Original	Absoluts	18	2	1	21
	Més valencianoparlants	17	39	9	65
	Ús equilibrat	2	12	72	97
	Exclusius castellanoparlants	0	1	49	269
Percentatge	Més valencianoparlants	85,7	9,5	4,8	100,0
	Ús equilibrat	26,2	60,0	13,8	100,0
	Més castellanoparlants	2,1	12,4	74,2	100,0
	Exclusius castellanoparlants	0	0,4	18,2	100,0
Validació creuada	Absoluts	16	4	1	21
	Més valencianoparlants	17	39	9	65
	Ús equilibrat	2	13	69	97
	Exclusius castellanoparlants	0	1	51	269
Percentatge	Més valencianoparlants	76,2	19,0	4,8	100,0
	Ús equilibrat	26,2	60,0	13,8	100,0
	Més castellanoparlants	2,1	13,4	71,1	100,0
	Exclusius castellanoparlants	0	0,4	19,0	100,0

b. Classificats correctament el 77,0 % dels casos agrupats originals.

c. Classificats correctament el 75,4 % dels casos agrupats validats mitjançant validació creuada.

TAULA 13

El grup lingüístic desitjat segons el grup lingüístic de pertinença

Centre	Grup lingüístic de pertinença	Grup lingüístic desitjat			Total
		Al que només parla valencià	Al que parla més valencià	Al que parla més castellà	
Vinaròs	Al que només parla valencià	20,0 %	—	—	3,6 %
	Al que parla més valencià	80,0 %	93,3 %	66,7 %	82,1 %
	Al que parla més castellà	—	6,7 %	16,7 %	10,7 %
	Al que només parla castellà	—	—	16,7 %	3,6 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Castelló	Al que només parla valencià	100,0 %	50,0 %	—	17,2 %
	Al que parla més castellà	—	33,3 %	72,7 %	44,8 %
	Al que només parla castellà	—	16,7 %	27,3 %	37,9 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Reste	Al que només parla valencià	27,8 %	3,3 %	—	3,9 %
P. València	Al que parla més castellà	50,0 %	47,8 %	2,5 %	17,4 %
	Al que parla més castellà	22,2 %	42,4 %	76,3 %	52,5 %
	Al que només parla castellà	—	6,5 %	21,3 %	26,2 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

El model de la taula 12 classifica correctament els estudiants entre un 75,4 % (en el pitjor cas) i un 77 %. S'ha de destacar que classifica correctament el 85,7 % dels estudiants pertanyents al grup de més valencianoparlants, el 60 % del grup d'ús equilibrat i el 81,4 % del grup de més castellanoparlants.

En segon lloc, doncs, passem a preveure l'evolució de l'ús del català. Per fer-ho, vam partir de la hipòtesi, inspirada en la teoria matemàtica de les catàstrofes, que l'evolució del grup de referència lingüístic seria el que marcara la seua trajectòria. Així, l'any 1993 vam analitzar la distància que hi havia entre el grup de pertinença i el de referència i vam preveure que en una generació es podria arribar a la situació desitjada. L'any 2000 vam observar com havia anat l'evolució d'aquests dos grups i vam comprovar que la nostra hipòtesi s'havia complert en set anys amb uns percentatges molt elevats, que fins i tot ens fan acurtar el termini de trenta-tres anys, perquè en set ja s'havien complert el que preveïem en un 36,36 % (catalanoparlants exclusius), en un 51,72 % (més catalanoparlants) i en un 71,08 % (més castellanoparlants). Excepte el grup dels castellanoparlants exclusius que havia pres aquesta lleugeríssima tendència oposada a la prevista dels 0'30 punts.

A la taula 13 observem que hi ha una gran diferència entre els percentatges del grup de pertinença i del grup desitjat, amb un sentiment de pertànyer a grups més valencianoparlants que al que es pertany en l'actualitat.

A Vinaròs, dels estudiants que han après el català com a primera llengua, només un 4,3 % pertanyen al grup dels que només parlen valencià davant el 21,7 % que desitgen pertànyer al mateix grup; dels que han après el castellà com a primera llengua, un 20 % pertanyen al grup dels que parlen més valencià, davant el 40 % que desitgen pertànyer a aquest grup.

A la taula 14 s'observa com a Castelló, dels estudiants que han après el català com a primera llengua, un 33 % pertanyen al grup dels que parlen més valencià, tots ells desitgen pertànyer al grup que només parlarà valencià; dels que han après el castellà com a primera llengua un 15 % pertanyen al grup que parla més valencià, mentre que un 23,1 % desitgen pertànyer a aquest grup.

A la resta del País Valencià hi ha la mateixa tendència: un 18 % dels estudiants que han après el valencià com a primera llengua pertanyen al grup que parla només valencià, mentre que un 36 % desitgen pertànyer al mateix grup. Seguidament, veurem les diferències que hi ha entre el grup lingüístic al qual es pertany i el grup al qual es desitja pertànyer.

En general s'observa un augment del desig de pertinença al grup lingüístic de parla exclusiva valenciana. A Vinaròs és l'únic lloc on el desig de pertànyer a grups lingüístics castellanoparlants augmenta, mentre que a Castelló i a la resta del País Valencià aquest desig és menor.

Si ens fixem en els dos grups de cada llengua, ens adonarem que el grup dels valencianoparlants augmenta a Castelló (passa del 17,2 % al 24,1 %, és a dir, puja un 6,9 %) i a la resta del País Valencià (passa del 21,3 % al 33,4 %, és a dir, puja un 12,1 %), mentre que a Vinaròs baixa: passa del 85,7 % al 71,5 %, és a dir, baixa un 12,1 %)

TAULA 14

El grup lingüístic desitjat segons la primera llengua apresada

Centre	Grup lingüístic desitjat	Primera llengua apresada			Total
		Valencià	Castellà	Basc	
Vinaròs	Al que només parla valencià	21,7 %	—	—	17,9 %
	Al que parla més valencià	56,5 %	40,0 %	—	53,6 %
	Al que parla més castellà	17,4 %	40,0 %	—	21,4 %
	Al que només parla castellà	4,3 %	20,0 %	—	7,1 %
	Total	100,0 %	100,0 %	—	100,0 %
Castelló	Al que només parla valencià	33,3 %	—	—	3,4 %
	Al que parla més valencià	—	23,1 %	—	20,7 %
	Al que parla més castellà	66,7 %	34,6 %	—	37,9 %
	Al que només parla castellà	—	42,3 %	—	37,9 %
	Total	100,0 %	100,0 %	—	100,0 %
P. Valencià	Al que només parla valencià	36,6 %	3,6 %	—	9,6 %
	Al que parla més valencià	50,7 %	18,0 %	—	24,0 %
	Al que parla més castellà	9,9 %	47,9 %	—	41,4 %
	Al que només parla castellà	2,8 %	30,5 %	100,0 %	25,0 %
	Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

TAULA 15
*Els grups lingüístics segons l'ús en relació amb els grups lingüístics de pertinença
i els grups lingüístics desitjats*

Centre		Grup lingüístic de pertinença	Grup lingüístic desitjat
Vinaròs	Als que només parlen valencià	3,6 %	17,9 %
	Als que parlen més valencià	82,1 %	53,6 %
	Als que parlen més castellà	10,7 %	21,4 %
	Als que només parlen castellà	3,6 %	7,1 %
Castelló	Als que només parlen valencià	—	3,4 %
	Als que parlen més valencià	17,2 %	20,7 %
	Als que parlen més castellà	44,8 %	37,9 %
	Als que només parlen castellà	37,9 %	37,9 %
Resta P. Valencià	Als que només parlen valencià	3,9 %	9,6 %
	Als que parlen més valencià	17,4 %	23,8 %
	Als que parlen més castellà	52,6 %	41,5 %
	Als que només parlen castellà	26,2 %	25,1 %
Total	Als que només parlen valencià	3,6 %	9,7 %
	Als que parlen més valencià	21,4 %	25,5 %
	Als que parlen més castellà	49,4 %	40,0 %
	Als que només parlen castellà	25,5 %	24,8 %

4. Conclusions

De manera molt breu podem dir que les normes sociolingüístiques que es desprenen de la comparació dels dos instituts de les comarques de Castelló que hem analitzat són les següents.

4.1. A partir de la descripció

- Utilització del valencià: a Vinaròs s'empra un 51 % més que a Castelló.
- Àmbits d'ús: les diferències més grans es donen als àmbits familiars.
- Llengua utilitzada per a respondre l'enquesta: l'ús del valencià a Vinaròs és un 57 % més alt que a Castelló.
- Transmissió lingüística intergeneracional:
 - Els estudiants tenen el valencià com a llengua primera un 63,5 % més a Vinaròs que a Castelló.

- Les mares tenen el valencià com a llengua primera un 71,4 % més a Vinaròs que a Castelló.
- Els pares tenen el valencià com a llengua primera un 64,9 % més a Vinaròs que a Castelló.
- Els matrimonis en què els dos cònjuges parlen en valencià és el 64,3 % més alta a Vinaròs que a Castelló. Tanmateix, a la capital de la província aquestes parelles transmeten el valencià en un 100 % de casos mentre que a Vinaròs ho fan el 95 %.
- Quan la llengua dels cònjuges és el castellà, en ambdues poblacions es transmet sempre aquesta llengua, mentre que en el conjunt del País Valencià hi havia un 2,1 % que transmetia el català.
- Els dos grups de pertinença valencians tenen un 68,5 % d'estudiants més a Vinaròs que a Castelló.
- Els dos grups de referència valencians tenen un 47,4 % d'estudiants més a Vinaròs que a Castelló.

4.2. *A partir de l'explicació*

- Les mitjanes de la xarxa social en valencià són superiors en 64,79 punts a Vinaròs (157,15) que a Castelló (92,36).
- Les mitjanes de la representació social del valencià són superiors en 97,03 punts a Vinaròs (519,50) que a Castelló (422,47).
- Les motivacions són molt poc significatives i només les motivacions integratives en valencià es poden prendre en consideració. Les motivacions integratives en valencià són superiors en 2,51 punts a Vinaròs (14,21) que a Castelló (11,70).
- La representació social del valencià i la xarxa social en valencià segueixen la mateixa tendència que l'ús del valencià (vegeu-ho en la figura 7). Aquestes correlacions es donen tant a les dues poblacions estudiades com al conjunt del País Valencià.
- L'ús del valencià està molt més correlacionat amb la xarxa social valenciana que amb la representació social del valencià.

4.3. *A partir de la predicció*

- El model que hem proposat classifica correctament els estudiants en els quatre grups lingüístics entre un 55,5 % (en el pitjor cas) i un 63,2 %.
- L'evolució dels grups de valencianoparlants en el futur augmentarà a Castelló un 6,9 % i a la resta del País Valencià un 12,1 %, mentre que a Vinaròs baixarà també un 12,1 %.

En general, podem afirmar, doncs, que les dues realitats lingüístiques dels dos instituts estudiats, com ja anunciàvem només començar la nostra intervenció —i com podia esperar tota persona que coneguera ambdues realitats— són molt diferenciades respecte a la presència del valencià en els usos dels estudiants. El que ja no era tan previsible —o gens— és que l'institut de Vinaròs tendria cap a una disminució dels dos grups de valencianoparlants mentre que el de Castelló l'augmentara...

5. Referències bibliogràfiques

- JODELET, D. (1989). «Représentations sociales: un domaine en expansion». A: JODELET, D. *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- MERTON, R. K.; KITT, A. S. (1950). «Contributions to the theory of reference group behavior». A: MERTON, R. K.; LAZARUS, P. F. *Continuities in social research: studies in the scope and method of the American soldier*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- QUEROL, E. (1990). «El procés de substitució lingüística: la comarca dels Ports com a exemple». A: *Miscel·lània 89*, València: Generalitat Valenciana, p. 85-196.
- (1993). «Models en contacte: anàlisi dels estudis sobre les relacions interlingüístiques». A: *Actes del IX Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Alacant; Elx, p. 87-96.
- (1994). «Els processos de substitució lingüística: cap a una metodologia d'anàlisi». A: *Comunicacions i ponències: Simposi del Professorat de València de l'Ensenyament Mitjà i de l'Educació Secundària Obligatòria*. València: Generalitat Valenciana, p. 23-33.
- (1995). «Les representacions socials de les relacions interlingüístiques i l'ensenyament de les llengües». A: *I Congrés de l'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana, p. 347-361.
- (1997). «Un nou model per a l'estudi del comportament lingüístic: La teoria de les catàstrofes», *Caplletra*, núm. 21, p. 161-184.
- (1999a). *Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. [Tesi doctoral microfitxada, núm. 3568]
- (1999b). «A New Theoretical Approach to the Study of Reversing Language Shift: Catastrophe Theory». *7th International Conference on Minority Languages*. Bilbao.
- (2000a). *Els valencians i el valencià: usos i representacions socials*. València: Denes. [Premi d'Investigació Francesc Ferrer Pastor, 1999]
- (2000b). «Evolució dels usos i de les representacions socials de les llengües a Catalunya (1993-2000). Avaluació de la política lingüística». *Noves SL*, núm. 2 (hivern).
- (2000c). «Variables que influeixen l'ús de les llengües al País Valencià». *I Congrés Internacional Llengua, Societat i Ensenyament*. Alacant. [Ponència]
- (2000d). «Resultats d'un nou model per determinar les variables que influeixen sobre l'ús de les llengües (País Valencià i Catalunya)». *Congrés de Catalanística de Münster: «Catalunya pun cas excepcional a Europa?»*. Secció: Multilingüisme, llengües en contacte i conflicte lingüístic. Münster, abril de 2000.
- (2001). «Evolució dels usos i de les representacions socials de les llengües a Catalunya (1993-2000)». *Noves SL*, núm. 2 (estiu).
- (2002a). «Un nou model per a l'estudi dels processos de substitució lingüística. L'anàlisi del País Valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 16, p. 69-84.
- (2002b). «Usos i representacions de les llengües a les Illes Balears». *Noves SL*, núm. 6 (estiu).
- (2002c). «A New Model to the Evaluation of Language Planning. A Case Study: Catalonia (1993-2000)». *Sociolingüística*, núm. 16, p. 129-142.
- (2004). *Els catalans i el català: usos i representacions socials*. Barcelona: Pòrtic.

Fernando Villalonga
Fundación Telefónica

Jo no sóc lingüista; sóc diplomàtic, encara que mantinc una mica de relació amb el món de l'educació, perquè quan estàs al davant d'una conselleria com és la d'Educació has de tractar el món de la cultura, i de la llengua... De tota manera, quan em van proposar de participar ací, vaig atrevir-me a acceptar i de seguida ho vaig comentar a un amic, que va faltar la setmana passada, Àngel Martínez Municio. Municio era membre de la Reial Acadèmia Espanyola de Ciències i va ser un impulsor molt important en tot allò que fa referència a la translació del llenguatge científic —que normalment ve del món anglosaxó— al diccionari de la Reial Acadèmia Espanyola. Em vaig preparar una conferència, «Lingüística, tradició i canvi normatiu» —tal com se m'havia proposat—, però he decidit no llegir els fulls previstos, perquè jo no sóc ni filòleg ni lingüista. Crec que si hi ha coses que sobren al País Valencià són pseudofilòlegs i pseudolingüistes, que ens han portat de cap i ens han qüestionat absolutament les nostres arrels des de posicions poc científiques. Per tant, no m'atrevisc a llegir un text que no està fet per mi i sobre el qual tampoc en sóc expert.

Així és que, en lloc de fer la conferència com a filòleg, sí que m'agradaria compartir amb tots vostès algunes impressions que he tingut sobre el tema de la nostra llengua i algunes experiències que vaig viure quan vaig ser conseller d'Educació, Ciència i Cultura a la Generalitat Valenciana; experiències i impressions que potser resulten polèmiques en un moment preelectoral; però desgraciadament el tema de la llengua continua sent polèmic en aquest país i deuria deixar de ser-ho sobretot en espais com aquest, la Universitat, espai amb legitimitat científica per parlar de llengua.

Algunes d'aquestes impressions i experiències que vull transmetre són conflictives, no intenten ser partidistes ni electoralistes, sinó que són crítiques com a ciutadà compromès amb la seua terra, amb els seus, per haver format part de la Generalitat Valenciana en un moment molt important com va ser l'accés del Partit Popular a la Generalitat per primer cop.

Bé, a mi, després d'aquestes reflexions que us faré, m'agradaria encetar un diàleg entre tots, un intercanvi —jo crec que és molt més interessant del que us puc dir—, en el qual podrem xarrar sobre la posició de la Generalitat fins ara i de les diferents autoritats respecte al tema de la llengua i de la seua unitat.

Vaig llegir fa poc, al setmanari d'informació general *El Temps*, un article amb motiu del 70è aniversari de les *Normes* de Castelló referent al rerefons de l'acord del 1932 en relació amb una adquisició que va fer la Conselleria sobre un epistolari d'Adolf Pizcueta. Adolf Pizcueta era un home que estava a prop de la meua família, secretari d'Ignasi Villalonga, i va ser la connexió que va tindre Villalonga ací quan ell era a Madrid. Aquestes cartes i documents que ha comprat la Conselleria a la família d'Adolf Pizcueta, referides al procés de preparació i consens de les *Normes* de Castelló, ofereix noves perspectives sobre la gènesi d'aquest acord que ha sigut transcendental per a la unificació ortogràfica del conjunt del territori de parla catalana.

Bàsicament, les cartes provenen de Carles Salvador i de totes les patums de les *Normes* de Castelló: Pizcueta, Huguet, Revest, el seguidor de Fabra, i Carles Salvador, i de les pors de l'Institut d'Estudis Catalans, de Fabra, perquè un acord com el de les *Normes* de Castelló pogués significar algun tipus de secessionisme lingüístic. Pizcueta resumeix en tota la seua literatura epistolar la situació prèvia a la signatura de les *Normes*, constatant l'existència d'un autèntic «campe qui puga» on cada escriptor i cada entitat escrivia segons els seus propis criteris. Però per a Pizcueta, hi havia un problema més greu: la manca d'acceptació per part de la totalitat del món que es presumia valencianista als inicis del nacionalisme polític i el dilema següent: o la llengua era una amb Catalunya i Mallorca (i calia acostar els parlars) o, sinó, calia reformar-lo. Per això Pizcueta, que va ser impulsor de les *Normes* de Castelló, va procurar, des del principi, posar-se en contacte amb tots els grups valencianistes. S'havia intentat fins i tot crear una acadèmia de la llengua a València. Eixa idea va ser publicada al butlletí d'Acció Valenciana el 15 de maig¹ de l'any 30, i Pizcueta, encara que no ho tenia clar, procurà tallar-la d'arrel i va desviar el tema cap a la discussió sobre la unificació ortogràfica.

En la seua intervenció, assenyala les moltes susceptibilitats existents sobretot a la ciutat de València mentre que a Castelló, que era l'altre nucli fort del valencianisme polític, literari i cultural de l'època, la Societat Castellonenca de Cultura ja havia declarat que acceptava les normes de Pompeu Fabra. Malgrat això, Pizcueta pensava que la Castellonenca podria funcionar com a entitat neutral millor que no cap altra a València, justament per la mateixa distància geogràfica de tot el conflicte. Hi havia també un perill, no només del secessionisme d'algunes entitats culturals valencianistes, sinó que hi havia el perill de despertar la por a Barcelona a una possible secessió amb les reticències que això creava a l'IEC. El mateix Pompeu Fabra va dir a Pizcueta, en una de les cartes recuperades per la Conselleria, que «el que aneu a fer és molt arriscat», i en qualsevol cas, es mostra partidari que si les *Normes* de Castelló són aprovades, s'haurien de donar dues condicions: que no s'haurien de publicar o publicitar i haurien de ser provisionals. No es va complir el primer, però el segon sí.

1. Al qüestionari «Vers la creació d'una acadèmia de la llengua», que hi proposa la redacció de la revista, Teodor Llorente i Falcó i el pare Lluís Fullana s'hi manifesten favorables a crear una tal institució acadèmica.

D'altra banda, Fabra els aconsella que procuren allunyar-se tan poc com sia possible del sistema de l'IEC i els proposa que li facen arribar abans les propostes que pretenguen adoptar per tal de donar la seua opinió. El paral·lelisme amb l'actualitat és evident i ens fa plantejar-nos si necessitem repetir un altre cop tot el procés històric.

No existeix a les cartes la resposta que li va fer arribar a Fabra però no hi ha dubte que va ser tranquil·litzadora perquè després no hi va haver cap protesta de l'IEC, ans al contrari, hi va haver un suport claríssim, perquè les *Normes* de Castelló van significar clarament la unificació de la llengua catalana.

Les *Normes*, efectivament, havien de tenir un caràcter provisional i, de fet, com diu Pizcueta, amb els anys van evolucionar cap a les que regeixen el món cultural de la nostra comunitat lingüística. Per sectors, també, Pizcueta es refereix a territoris, la qual cosa deixa clar l'objectiu de les *Normes*, almenys en el pensar d'un dels impulsors d'aquestes que és Pizcueta, i la finalitat de les *Normes* va ser facilitar la unificació lingüística del català i aconseguir de manera dissimulada l'adopció de les *Normes* de l'IEC dissenyades per Fabra per a tots els escriptors i entitats valencianes.

Per tant, les *Normes* de Castelló van ser la fi d'un conflicte lingüístic, van ser unes normes molt bàsiques, i són unes normes que en setanta anys s'han desenvolupat propiciant un model, el model de l'IEC, el model del butlletí oficial de la Generalitat i de la Conselleria de Cultura, fins ara.

A més d'aquestes dues conclusions —la provisionalitat i la unificació lingüística del català—, les *Normes* foren possibles perquè es van fer a Castelló; a València haguera sigut impossible. Si Castelló va donar lloc a les *Normes* de Castelló i a la unificació del català, no podria ser Castelló la seu de la nova Acadèmia Valenciana de la Llengua? A Castelló no es viuen els conflictes que es viuen a València. I la ciutat de Castelló, amb més pau i més tranquil·litat, sent hereva de les *Normes* del 1932, potser seria el lloc ideal com a seu de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.

Després de les *Normes* de Castelló, que es van desenvolupar durant el 1933 i el 1934, ve la recuperació de l'autogovern, vénen les primeres manifestacions de «Llibertat, amnistia i estatut d'autonomia»... Mentrestant, mai s'havien qüestionat aquestes *Normes*, ni per la dreta ni per l'esquerra. Però ve la por. La por a un nacionalisme d'esquerres, semblant al que havia nascut a Catalunya al principi de la transició, fa que un sector concret de la dreta al País Valencià comence a revifar el foc del secessionisme lingüístic i la xenofòbia i a qüestionar un altre cop les *Normes* del 1932 i, per tant, la unitat de la llengua catalana.

Fins aleshores no hi havia hagut cap problema. Els alcaldes franquistes presentaven a l'Ajuntament de València el diccionari Alcover-Moll; Joan Fuster i Vicent Andrés Estellés escriuen al diari *Las Provincias*, un diari que esdevindria amb la seua directora al front, la veu mediàtica secessionista que va utilitzar la identitat de la nostra llengua per als seus fins polítics. Es va crear la «batalla de València» i, per tant, el fet de qüestionar-se la unitat de la llengua catalana un altre cop entre sectors molt importants castellanitzats. Però he de dir, encara que no ho

digueren en veu alta, i no parlaren de l'IEC, que la normativa que es va emprar a la Generalitat des del principi va ser la normativa de l'IEC, que feia servir la Conselleria d'Educació i Cultura i la mateixa Presidència de la Generalitat, tant el Partit Socialista del País Valencià (PSPV) com el Partit Popular (PP). Jo, quan vaig arribar a la Conselleria, ho vaig tindre molt clar i Eduardo Zaplana també; no va voler canviar cap norma, al contrari, va ser la normativa de l'IEC la que s'aplicava a tota la Generalitat, al sistema d'ensenyament, al *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Potser ningú deia el que s'estava fent, però a les institucions públiques valencianes ho varen aplicar.

La meua experiència, en eixe sentit, va ser una experiència dura, una greu errada que va cometre una gent important com és Eliseu Climent, que ha sigut un activista cultural gràcies al qual s'ha mantingut la flama viva de la literatura en català, en molts casos, a la ciutat de València. Eliseu va creure que l'arribada del PP significaria la fi de la llengua; segurament no ha significat cap impuls, però de cap manera significava la fi de la llengua ni cap atac directe. Es va muntar una manifestació uns dies abans de les eleccions i es va enemistar directament amb el president de la Generalitat i em consta que no hi ha hagut cap diàleg des d'aleshores.

Però bé, la cosa més greu va ser l'entrada al Parlament d'un partit, Unió Valenciana (UV), que era un reducte d'eixe secessionisme manipulat des d'algunes parts de la dreta i, a més, el fet de la coalició de govern entre UV i el PP. Eduardo Zaplana va tindre molt de mèrit i va aguantar molt bé contenint almenys un desig d'UV i del seu president d'aleshores, Vicente González Lizondo, la necessitat de canviar tota la normativa del català a la Generalitat. Hi van haver moltíssimes pressions, sobretot per part de *Las Provincias*. La normativa es va aguantar.

Jo, desgraciadament, tinc una taca en el meu passat polític, que va ser producte d'eixa coalició. En un moment de tensions entre el PP i UV, posaren damunt de la taula la ruptura del pacte de govern si no es treia el decret d'homologació automàtica dels títols de català per al món de l'ensenyament. Joan Romero, el meu predecessor, havia aprovat a l'últim Govern del PSPV l'homologació automàtica dels títols de les juntes de Catalunya i Balears amb el títol d'ensenyament de valencià. I bé, UV va dir, en unes negociacions molts dures, que trencaria l'acord si no derogàvem eixe decret. Jo vaig firmar la derogació del decret d'homologació automàtica dels cursos pensant que la situació continuaria igual perquè la Junta Qualificadora de Coneixements de València homologaria automàticament totes les peticions, com així va ocórrer després. Eixe és el moment més dur que ha tingut la unitat de la llengua en el primer govern del PP.

Després, l'altra fita és la creació de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, que no Acadèmia de la Llengua Valenciana, i això s'ha de tindre molt clar. Jo no vaig ser partidari mai de la creació d'una acadèmia de la llengua, perquè ja existeix l'Institut d'Estudis Catalans i, a banda, una nova acadèmia sempre representa una possibilitat de secessió, que no és gens desitjable.

Però bé, el fet és que es va crear, amb el consens dels dos principals partits polítics i pel que veig l'Acadèmia Valenciana de la Llengua no ha fet cap bestiesa fins ara. De fet, jo tinc ací el text de la declaració que es va adoptar a la reunió plenària del 20 de maig en el qual es refon i es

complementa l'acord del 25 de març de 2002, pel qual s'aprova el referent normatiu del valencià, i els en llegiré algunes coses. Finalment, el resultat d'aquest acord estableix ratificar amb caràcter general que, mentre no s'aproven la gramàtica ni el diccionari (una iniciativa que em fa por també) o altres texts prescriptius de la institució, el «referent normatiu oficial del valencià, a tots els efectes, [és] el conjunt de criteris ortogràfics, gramaticals i lèxics usats en els texts i documents oficials de la Conselleria de la Generalitat Valenciana responsable de l'aplicació i del desplegament de la Llei d'ús i ensenyament del valencià des de l'aprovació d'esta llei —en 1993— fins a la data d'adopció d'este acord» (25 de març de 2002).² És a dir, això és un reconeixement —com es fan les coses en el tema de la llengua sempre, sense paraules, sense dir-ho explícitament— de l'autoritat lingüística, encara avui, de l'Institut d'Estudis Catalans i, per tant, de la correcció de les normes aprovades per l'Institut d'Estudis Catalans.

Quin és el perill que trobe jo a la feina que ha de desenvolupar l'Acadèmia Valenciana de la Llengua? En principi, cap. Una acadèmia que reconeix l'autoritat de la correcció de les normes aprovades per l'Institut d'Estudis Catalans, realment a mi no em fa por, encara que si tot seguit fa l'advertiment i diu «a fi de prioritzar i recuperar solucions lingüístiques genuïnes»...³ Està bé això de recuperar formes lingüístiques genuïnes, però si aquestes han de ser prioritzades, anem un altre cop a la disgregació de la llengua, a la dialectalització de la llengua i del valencià.

Tota acadèmia i tota universitat ha d'estudiar les formes genuïnes, les formes arrelades; però el poder polític ha de defensar sobretot, no tan sols la unitat de la llengua sinó la unificació de la llengua i això ho fa qualsevol comunitat lingüística. Ho fem els castellans, els castellano-parlants, amb Amèrica Llatina; totes les acadèmies de castellà a l'Amèrica Llatina, que van ser premiades amb el Príncep d'Astúries per la lluita i per la unitat de la llengua. Moviments secessionistes n'hi han hagut molts i precisament l'esforç que han fet les acadèmies de castellà, o espanyol, a l'Amèrica Llatina ha sigut un esforç d'unificació i no de disgregació. I per tant, a mi em fa por que eixe mot de *prioritzar* les formes locals ens porte a un trencament de la llengua catalana. I encara que està molt bé que l'Acadèmia es dedique a recuperar les formes autòctones, de l'escriptura formal i de l'educació, l'estàndard de la llengua que ha marcat l'Institut d'Estudis Catalans és el que s'ha d'aplicar. I la defensa no tan sols de l'unitarisme sinó de la unitat de la llengua ha de ser claríssima.

Després, el text que comente diu coses com les «grafies genuïnes de nombroses paraules usades pels escriptors clàssics». Tot això està molt bé, però tot això divideix una llengua comunitària que està molt dialectalitzada des de Girona fins al sud d'Alacant. Ara bé, tota aquesta tasca que ha fet l'Acadèmia Valenciana de la Llengua jo la trobe absolutament respectable, no em fa por. Crec que els membres són membres de qualitat, crec que encara que es parle poc cla-

2. Resolució 10/2002, de 4 d'abril, de la Presidència de l'AVL (Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 16 d'abril de 2002).

3. Resolució 10/2002, de 4 d'abril, de la Presidència de l'AVL (Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 16 d'abril de 2002).

rament, sobretot en temes de nom, ja ha arribat un moment que hauríem de parlar amb absoluta claredat.

Crec que els acadèmics han fet una bona tasca, però hi ha un perill. És el perill que ja s'ha produït en algunes institucions de la vida pública valenciana que exclouen mots valencians que l'Acadèmia diu que són correctes però que no són els lingüísticament genuïns. I bé, això és censura i va en contra de la unitat de la llengua. Si l'Acadèmia Valenciana de la Llengua diu que un mot és correcte, les institucions han d'acceptar qualsevol text que l'Acadèmia diga que és correcte i no han de vetar ni censurar textos que, en la seua correcció no s'afegeixen a eixa genuïtat lingüística plenament valenciana. A més a més, eixa genuïtat valenciana que diu l'Acadèmia tendeix a un intent d'unificació dins del dialecte valencià perquè, per exemple, quan recomana fer servir la paraula *hui* en lloc de *avui* no reconeix tampoc que en certes comarques septentrionals castellonenques es fa servir la paraula *avui* i, per tant, per què estem lluitant?, per unificar un dialecte en contra de tota la unitat d'una llengua? Quin és el criteri?, el dialecte o la llengua? Són perills que van en contra de la unitat de la llengua.

I, ara, voldria acabar només dient que tenim una tasca per davant molt més important després d'aquest acord de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, que no és ja la normativització, sinó que tenim el tema pendent de la normalització de la llengua, l'ús públic i privat del valencià en tots els àmbits de la vida social. Això sí que és important i és on hauríem de posar totes les nostres energies.

Fernando Villalonga
Fundación Telefónica

Jo no sóc lingüista; sóc diplomàtic, encara que mantinc una mica de relació amb el món de l'educació, perquè quan estàs al davant d'una conselleria com és la d'Educació has de tractar el món de la cultura, i de la llengua... De tota manera, quan em van proposar de participar ací, vaig atrevir-me a acceptar i de seguida ho vaig comentar a un amic, que va faltar la setmana passada, Àngel Martínez Municio. Municio era membre de la Reial Acadèmia Espanyola de Ciències i va ser un impulsor molt important en tot allò que fa referència a la translació del llenguatge científic —que normalment ve del món anglosaxó— al diccionari de la Reial Acadèmia Espanyola. Em vaig preparar una conferència, «Lingüística, tradició i canvi normatiu» —tal com se m'havia proposat—, però he decidit no llegir els fulls previstos, perquè jo no sóc ni filòleg ni lingüista. Crec que si hi ha coses que sobren al País Valencià són pseudofilòlegs i pseudolingüistes, que ens han portat de cap i ens han qüestionat absolutament les nostres arrels des de posicions poc científiques. Per tant, no m'atrevisc a llegir un text que no està fet per mi i sobre el qual tampoc en sóc expert.

Així és que, en lloc de fer la conferència com a filòleg, sí que m'agradaria compartir amb tots vostès algunes impressions que he tingut sobre el tema de la nostra llengua i algunes experiències que vaig viure quan vaig ser conseller d'Educació, Ciència i Cultura a la Generalitat Valenciana; experiències i impressions que potser resulten polèmiques en un moment preelectoral; però desgraciadament el tema de la llengua continua sent polèmic en aquest país i deuria deixar de ser-ho sobretot en espais com aquest, la Universitat, espai amb legitimitat científica per parlar de llengua.

Algunes d'aquestes impressions i experiències que vull transmetre són conflictives, no intenten ser partidistes ni electoralistes, sinó que són crítiques com a ciutadà compromès amb la seua terra, amb els seus, per haver format part de la Generalitat Valenciana en un moment molt important com va ser l'accés del Partit Popular a la Generalitat per primer cop.

Bé, a mi, després d'aquestes reflexions que us faré, m'agradaria encetar un diàleg entre tots, un intercanvi —jo crec que és molt més interessant del que us puc dir—, en el qual podrem xarrar sobre la posició de la Generalitat fins ara i de les diferents autoritats respecte al tema de la llengua i de la seua unitat.

Vaig llegir fa poc, al setmanari d'informació general *El Temps*, un article amb motiu del 70è aniversari de les *Normes* de Castelló referent al rerefons de l'acord del 1932 en relació amb una adquisició que va fer la Conselleria sobre un epistolari d'Adolf Pizcueta. Adolf Pizcueta era un home que estava a prop de la meua família, secretari d'Ignasi Villalonga, i va ser la connexió que va tindre Villalonga ací quan ell era a Madrid. Aquestes cartes i documents que ha comprat la Conselleria a la família d'Adolf Pizcueta, referides al procés de preparació i consens de les *Normes* de Castelló, ofereix noves perspectives sobre la gènesi d'aquest acord que ha sigut transcendental per a la unificació ortogràfica del conjunt del territori de parla catalana.

Bàsicament, les cartes provenen de Carles Salvador i de totes les patums de les *Normes* de Castelló: Pizcueta, Huguet, Revest, el seguidor de Fabra, i Carles Salvador, i de les pors de l'Institut d'Estudis Catalans, de Fabra, perquè un acord com el de les *Normes* de Castelló pogués significar algun tipus de secessionisme lingüístic. Pizcueta resumeix en tota la seua literatura epistolar la situació prèvia a la signatura de les *Normes*, constatant l'existència d'un autèntic «campe qui puga» on cada escriptor i cada entitat escrivia segons els seus propis criteris. Però per a Pizcueta, hi havia un problema més greu: la manca d'acceptació per part de la totalitat del món que es presumia valencianista als inicis del nacionalisme polític i el dilema següent: o la llengua era una amb Catalunya i Mallorca (i calia acostar els parlars) o, sinó, calia reformar-lo. Per això Pizcueta, que va ser impulsor de les *Normes* de Castelló, va procurar, des del principi, posar-se en contacte amb tots els grups valencianistes. S'havia intentat fins i tot crear una acadèmia de la llengua a València. Eixa idea va ser publicada al butlletí d'Acció Valenciana el 15 de maig¹ de l'any 30, i Pizcueta, encara que no ho tenia clar, procurà tallar-la d'arrel i va desviar el tema cap a la discussió sobre la unificació ortogràfica.

En la seua intervenció, assenyala les moltes susceptibilitats existents sobretot a la ciutat de València mentre que a Castelló, que era l'altre nucli fort del valencianisme polític, literari i cultural de l'època, la Societat Castellonenca de Cultura ja havia declarat que acceptava les normes de Pompeu Fabra. Malgrat això, Pizcueta pensava que la Castellonenca podria funcionar com a entitat neutral millor que no cap altra a València, justament per la mateixa distància geogràfica de tot el conflicte. Hi havia també un perill, no només del secessionisme d'algunes entitats culturals valencianistes, sinó que hi havia el perill de despertar la por a Barcelona a una possible secessió amb les reticències que això creava a l'IEC. El mateix Pompeu Fabra va dir a Pizcueta, en una de les cartes recuperades per la Conselleria, que «el que aneu a fer és molt arriscat», i en qualsevol cas, es mostra partidari que si les *Normes* de Castelló són aprovades, s'haurien de donar dues condicions: que no s'haurien de publicar o publicitar i haurien de ser provisionals. No es va complir el primer, però el segon sí.

1. Al qüestionari «Vers la creació d'una acadèmia de la llengua», que hi proposa la redacció de la revista, Teodor Llorente i Falcó i el pare Lluís Fullana s'hi manifesten favorables a crear una tal institució acadèmica.

D'altra banda, Fabra els aconsella que procuren allunyar-se tan poc com sia possible del sistema de l'IEC i els proposa que li facen arribar abans les propostes que pretenguen adoptar per tal de donar la seua opinió. El paral·lelisme amb l'actualitat és evident i ens fa plantejar-nos si necessitem repetir un altre cop tot el procés històric.

No existeix a les cartes la resposta que li va fer arribar a Fabra però no hi ha dubte que va ser tranquil·litzadora perquè després no hi va haver cap protesta de l'IEC, ans al contrari, hi va haver un suport claríssim, perquè les *Normes* de Castelló van significar clarament la unificació de la llengua catalana.

Les *Normes*, efectivament, havien de tenir un caràcter provisional i, de fet, com diu Pizcueta, amb els anys van evolucionar cap a les que regeixen el món cultural de la nostra comunitat lingüística. Per sectors, també, Pizcueta es refereix a territoris, la qual cosa deixa clar l'objectiu de les *Normes*, almenys en el pensar d'un dels impulsors d'aquestes que és Pizcueta, i la finalitat de les *Normes* va ser facilitar la unificació lingüística del català i aconseguir de manera dissimulada l'adopció de les *Normes* de l'IEC dissenyades per Fabra per a tots els escriptors i entitats valencianes.

Per tant, les *Normes* de Castelló van ser la fi d'un conflicte lingüístic, van ser unes normes molt bàsiques, i són unes normes que en setanta anys s'han desenvolupat propiciant un model, el model de l'IEC, el model del butlletí oficial de la Generalitat i de la Conselleria de Cultura, fins ara.

A més d'aquestes dues conclusions —la provisionalitat i la unificació lingüística del català—, les *Normes* foren possibles perquè es van fer a Castelló; a València haguera sigut impossible. Si Castelló va donar lloc a les *Normes* de Castelló i a la unificació del català, no podria ser Castelló la seu de la nova Acadèmia Valenciana de la Llengua? A Castelló no es viuen els conflictes que es viuen a València. I la ciutat de Castelló, amb més pau i més tranquil·litat, sent hereva de les *Normes* del 1932, potser seria el lloc ideal com a seu de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.

Després de les *Normes* de Castelló, que es van desenvolupar durant el 1933 i el 1934, ve la recuperació de l'autogovern, vénen les primeres manifestacions de «Llibertat, amnistia i estatut d'autonomia»... Mentrestant, mai s'havien qüestionat aquestes *Normes*, ni per la dreta ni per l'esquerra. Però ve la por. La por a un nacionalisme d'esquerres, semblant al que havia nascut a Catalunya al principi de la transició, fa que un sector concret de la dreta al País Valencià comence a revifar el foc del secessionisme lingüístic i la xenofòbia i a qüestionar un altre cop les *Normes* del 1932 i, per tant, la unitat de la llengua catalana.

Fins aleshores no hi havia hagut cap problema. Els alcaldes franquistes presentaven a l'Ajuntament de València el diccionari Alcover-Moll; Joan Fuster i Vicent Andrés Estellés escriuen al diari *Las Provincias*, un diari que esdevindria amb la seua directora al front, la veu mediàtica secessionista que va utilitzar la identitat de la nostra llengua per als seus fins polítics. Es va crear la «batalla de València» i, per tant, el fet de qüestionar-se la unitat de la llengua catalana un altre cop entre sectors molt importants castellanitzats. Però he de dir, encara que no ho

digueren en veu alta, i no parlaren de l'IEC, que la normativa que es va emprar a la Generalitat des del principi va ser la normativa de l'IEC, que feia servir la Conselleria d'Educació i Cultura i la mateixa Presidència de la Generalitat, tant el Partit Socialista del País Valencià (PSPV) com el Partit Popular (PP). Jo, quan vaig arribar a la Conselleria, ho vaig tindre molt clar i Eduardo Zaplana també; no va voler canviar cap norma, al contrari, va ser la normativa de l'IEC la que s'aplicava a tota la Generalitat, al sistema d'ensenyament, al *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Potser ningú deia el que s'estava fent, però a les institucions públiques valencianes ho varen aplicar.

La meua experiència, en eixe sentit, va ser una experiència dura, una greu errada que va cometre una gent important com és Eliseu Climent, que ha sigut un activista cultural gràcies al qual s'ha mantingut la flama viva de la literatura en català, en molts casos, a la ciutat de València. Eliseu va creure que l'arribada del PP significaria la fi de la llengua; segurament no ha significat cap impuls, però de cap manera significava la fi de la llengua ni cap atac directe. Es va muntar una manifestació uns dies abans de les eleccions i es va enemistar directament amb el president de la Generalitat i em consta que no hi ha hagut cap diàleg des d'aleshores.

Però bé, la cosa més greu va ser l'entrada al Parlament d'un partit, Unió Valenciana (UV), que era un reducte d'eixe secessionisme manipulat des d'algunes parts de la dreta i, a més, el fet de la coalició de govern entre UV i el PP. Eduardo Zaplana va tindre molt de mèrit i va aguantar molt bé contenint almenys un desig d'UV i del seu president d'aleshores, Vicente González Lizondo, la necessitat de canviar tota la normativa del català a la Generalitat. Hi van haver moltíssimes pressions, sobretot per part de *Las Provincias*. La normativa es va aguantar.

Jo, desgraciadament, tinc una taca en el meu passat polític, que va ser producte d'eixa coalició. En un moment de tensions entre el PP i UV, posaren damunt de la taula la ruptura del pacte de govern si no es treia el decret d'homologació automàtica dels títols de català per al món de l'ensenyament. Joan Romero, el meu predecessor, havia aprovat a l'últim Govern del PSPV l'homologació automàtica dels títols de les juntes de Catalunya i Balears amb el títol d'ensenyament de valencià. I bé, UV va dir, en unes negociacions molts dures, que trencaria l'acord si no derogàvem eixe decret. Jo vaig firmar la derogació del decret d'homologació automàtica dels cursos pensant que la situació continuaria igual perquè la Junta Qualificadora de Coneixements de València homologaria automàticament totes les peticions, com així va ocórrer després. Eixe és el moment més dur que ha tingut la unitat de la llengua en el primer govern del PP.

Després, l'altra fita és la creació de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, que no Acadèmia de la Llengua Valenciana, i això s'ha de tindre molt clar. Jo no vaig ser partidari mai de la creació d'una acadèmia de la llengua, perquè ja existeix l'Institut d'Estudis Catalans i, a banda, una nova acadèmia sempre representa una possibilitat de secessió, que no és gens desitjable.

Però bé, el fet és que es va crear, amb el consens dels dos principals partits polítics i pel que veig l'Acadèmia Valenciana de la Llengua no ha fet cap bestiesa fins ara. De fet, jo tinc ací el text de la declaració que es va adoptar a la reunió plenària del 20 de maig en el qual es refon i es

complementa l'acord del 25 de març de 2002, pel qual s'aprova el referent normatiu del valencià, i els en llegiré algunes coses. Finalment, el resultat d'aquest acord estableix ratificar amb caràcter general que, mentre no s'aproven la gramàtica ni el diccionari (una iniciativa que em fa por també) o altres texts prescriptius de la institució, el «referent normatiu oficial del valencià, a tots els efectes, [és] el conjunt de criteris ortogràfics, gramaticals i lèxics usats en els texts i documents oficials de la Conselleria de la Generalitat Valenciana responsable de l'aplicació i del desplegament de la Llei d'ús i ensenyament del valencià des de l'aprovació d'esta llei —en 1993— fins a la data d'adopció d'este acord» (25 de març de 2002).² És a dir, això és un reconeixement —com es fan les coses en el tema de la llengua sempre, sense paraules, sense dir-ho explícitament— de l'autoritat lingüística, encara avui, de l'Institut d'Estudis Catalans i, per tant, de la correcció de les normes aprovades per l'Institut d'Estudis Catalans.

Quin és el perill que trobe jo a la feina que ha de desenvolupar l'Acadèmia Valenciana de la Llengua? En principi, cap. Una acadèmia que reconeix l'autoritat de la correcció de les normes aprovades per l'Institut d'Estudis Catalans, realment a mi no em fa por, encara que si tot seguit fa l'advertiment i diu «a fi de prioritzar i recuperar solucions lingüístiques genuïnes»...³ Està bé això de recuperar formes lingüístiques genuïnes, però si aquestes han de ser prioritzades, anem un altre cop a la disgregació de la llengua, a la dialectalització de la llengua i del valencià.

Tota acadèmia i tota universitat ha d'estudiar les formes genuïnes, les formes arrelades; però el poder polític ha de defensar sobretot, no tan sols la unitat de la llengua sinó la unificació de la llengua i això ho fa qualsevol comunitat lingüística. Ho fem els castellans, els castellano-parlants, amb Amèrica Llatina; totes les acadèmies de castellà a l'Amèrica Llatina, que van ser premiades amb el Príncep d'Astúries per la lluita i per la unitat de la llengua. Moviments secessionistes n'hi han hagut molts i precisament l'esforç que han fet les acadèmies de castellà, o espanyol, a l'Amèrica Llatina ha sigut un esforç d'unificació i no de disgregació. I per tant, a mi em fa por que eixe mot de *prioritzar* les formes locals ens porte a un trencament de la llengua catalana. I encara que està molt bé que l'Acadèmia es dedique a recuperar les formes autòctones, de l'escriptura formal i de l'educació, l'estàndard de la llengua que ha marcat l'Institut d'Estudis Catalans és el que s'ha d'aplicar. I la defensa no tan sols de l'unitarisme sinó de la unitat de la llengua ha de ser claríssima.

Després, el text que comente diu coses com les «grafies genuïnes de nombroses paraules usades pels escriptors clàssics». Tot això està molt bé, però tot això divideix una llengua comunitària que està molt dialectalitzada des de Girona fins al sud d'Alacant. Ara bé, tota aquesta tasca que ha fet l'Acadèmia Valenciana de la Llengua jo la trobe absolutament respectable, no em fa por. Crec que els membres són membres de qualitat, crec que encara que es parle poc cla-

2. Resolució 10/2002, de 4 d'abril, de la Presidència de l'AVL (Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 16 d'abril de 2002).

3. Resolució 10/2002, de 4 d'abril, de la Presidència de l'AVL (Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 16 d'abril de 2002).

rament, sobretot en temes de nom, ja ha arribat un moment que hauríem de parlar amb absoluta claredat.

Crec que els acadèmics han fet una bona tasca, però hi ha un perill. És el perill que ja s'ha produït en algunes institucions de la vida pública valenciana que exclouen mots valencians que l'Acadèmia diu que són correctes però que no són els lingüísticament genuïns. I bé, això és censura i va en contra de la unitat de la llengua. Si l'Acadèmia Valenciana de la Llengua diu que un mot és correcte, les institucions han d'acceptar qualsevol text que l'Acadèmia diga que és correcte i no han de vetar ni censurar textos que, en la seua correcció no s'afegeixen a eixa genuïtat lingüística plenament valenciana. A més a més, eixa genuïtat valenciana que diu l'Acadèmia tendeix a un intent d'unificació dins del dialecte valencià perquè, per exemple, quan recomana fer servir la paraula *hui* en lloc de *avui* no reconeix tampoc que en certes comarques septentrionals castellenques es fa servir la paraula *avui* i, per tant, per què estem lluitant?, per unificar un dialecte en contra de tota la unitat d'una llengua? Quin és el criteri?, el dialecte o la llengua? Són perills que van en contra de la unitat de la llengua.

I, ara, voldria acabar només dient que tenim una tasca per davant molt més important després d'aquest acord de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, que no és ja la normativització, sinó que tenim el tema pendent de la normalització de la llengua, l'ús públic i privat del valencià en tots els àmbits de la vida social. Això sí que és important i és on hauríem de posar totes les nostres energies.

Enmig del vendaval globalitzador, d'una globalització generalment entesa en el mal sentit de la paraula, és lògic que hom es preguntí sovint què podem fer perquè el nostre petit vaixell català no hi vegi empitjorades encara més les seves condicions de vida o perquè no hi naufragui definitivament. I em sembla que, en unes circumstàncies com aquestes, un cop més hem de fugir de tot esperit resistencialista —que seria clarament suïcida en la nostra situació— i saber aprofitar les onades que ens poden ser més favorables. Això, avui dia, vol dir, evidentment, comptar amb la presència de la nostra llengua i la nostra cultura en els mitjans de comunicació de massa i, molt especialment, en les noves tecnologies per assegurar-ne, d'una banda, l'ús i, de l'altra, la pràctica i el consum socials. Perquè, en principi, les noves tecnologies no van en contra nostre ni de ningú, però tot depèn de l'ús que se'n faci, com és ben sabut. Negar l'accés de la nostra llengua a aquestes tecnologies és abocar-nos a la substitució lingüística per tal de comunicar-nos amb la nostra pròpia societat i fer desaparèixer el nostre mercat lingüístic interior, que és l'únic de què disposa la llengua catalana. És clar que hi ha comunitats lingüístiques que no saben què és trobar-se amb aquest tipus d'entrebancs, només cal agafar un telèfon mòbil per adonar-se'n. És un problema que, ara com ara, mentre no canviï el nostre estatus polític, nosaltres sempre tindrem perquè el fet que no comptem —no comptem com a catalans, vull dir— comporta un augment de beneficis per a moltes empreses, ja siguin multinacionals o catalanes, no ho oblidem. I, d'entrada, no comptem perquè som un fet excepcional, fa prop de tres segles que vam perdre el nostre Estat i, per tant, no som normals. Això, fins i tot dins d'una Unió Europea que forçosament haurà de rebaixar el poder dels estats, encara que s'hi resistixin —i per alguna cosa deu ser que s'hi resisteixen, tot omplint-se la boca, això sí, de declaracions europeïstes. Mentre ens trobem en aquesta situació, doncs, em sembla evident que hi ha algunes consideracions i algunes estratègies que hauríem de canviar urgentment.

En començar el meu parlament, i fent un símil mariner, he parlat del nostre petit vaixell català. Tot navegant sap que no pot ignorar les dimensions exactes del seu vaixell i, en el nostre cas, és important, entre altres coses, per no cometre l'error de comparar-nos amb llengües i cultures que, a més de disposar d'un o més estats que les protegeixen, tenen un pes demogràfic

que no és equivalent al nostre, cosa que resultaria frustrant i desencoratjadora, com és lògic. Per tant, som petits, d'acord. Però, fixem-nos-hi bé, és que ser petit, a Europa, vol dir ser normal. Efectivament, dels quinze estats que actualment formen la Unió Europea, nou tenen una població inferior a la dels Països Catalans. I, dels dotze que estan a punt d'entrar-hi, n'hi ha deu que també tenen un nombre d'habitants inferior al nostre. És a dir, que demogràficament parlant, estem per damunt de la mitjana europea. O, dit d'una altra manera, la majoria de les comunitats lingüístiques d'Europa són més petites que la nostra. Resulta, doncs, que tan petits tampoc no ho som. En altres coses encara no, desgraciadament, però, en aquesta, potser seria bo que comencéssim a convèncer-nos que som normals.

Això no obstant, Madrid continua volent-nos fer creure que l'ús de la nostra llengua és un gran obstacle per al nostre progrés i ens fa caure en el més ridícul provincianisme —a París ja no els cal ni prendre's la molèstia de dir-nos res. Però la cosa més curiosa és que aquí, a casa nostra, encara hi ha gent que s'ho creu. Perquè, aleshores, com s'ho deuen fer a Suècia, Dinamarca o Finlàndia, posem per cas, amb unes llengües de tan poca difusió que són menys parlades que la nostra? I, tanmateix, les seves limitacions lingüístiques no són obstacle per al seu bon funcionament industrial, comercial o financer i tampoc no ho són per fer conèixer la seva cultura a la resta d'Europa i del món. Per més que a Espanya els pugui sorprendre, resulta que aquests països progressen i no acostumen a patir els problemes de què Espanya —sempre tan ben disposada a protegir-nos— diu que ens vol prevenir.

Doncs bé, no oblidem que malgrat les nostres limitacions i els nostres problemes, en català hem aconseguit de bastir una cultura que respon als paràmetres europeus i que, per exemple, actualment hi ha al món unes cent vint-i-cinc universitats amb oferta d'estudis catalans —i no n'hi ha cap ni una, per cert, que posi en dubte la unitat de la nostra llengua. Que, a més de l'Associació Internacional de Llengua i Literatura Catalanes (AILLC), existeixen cinc societats dedicades als estudis catalans: l'Anglo-Catalan Society (ACS), l'Association Française des Catalanistes (AFC), l'Associazione Italiana di Studi Catalani (AISC), la Deutscher Katalanistenverband (DKV) i la North American Catalan Society (NACS), i sembla que aviat se n'hi podria afegir una altra. Que l'Anglo-Catalan Society publica una col·lecció dedicada als estudis catalans: «The Anglo-Catalan Society Occasional Publications», i que dues d'aquestes associacions editen revistes dedicades a la catalanística: la *Catalan Review*, publicada per la NACS, i la *Zeitschrift für Katalanistik*, publicada per la DKV. I que dues universitats estrangeres publiquen també revistes d'estudis catalans: la *Revue d'Études Catalanes*, de la Universitat de Montpeller, i la revista electrònica *JOCS* (Journal Of Catalan Studies), de la Universitat de Cambridge conjuntament amb la Universitat Oberta de Catalunya. És a dir, que en una sèrie de països que podrien perfectament prescindir de nosaltres hi ha una xarxa d'institucions i estudiosos interessats per la nostra llengua i la nostra cultura, que molts dels països que he qualificat de normals, o sigui, dels que compten amb estat propi, no tenen i ens envegen. Sembla lògic, per tant, que una cultura que desperta aquest interès internacional —he agafat la catalanística com a exemple, però hauria pogut agafar altres aspectes culturals concrets— hagi de poder dis-

posar dels mateixos mitjans i les mateixes possibilitats de què disposen les altres llengües i cultures d'Europa per poder arribar a la societat que la produeix i a tota la gent que s'hi interessi. No s'hi val a impedir-li l'accés a aquests mitjans —amb l'excusa que resulta car, o amb la que sigui—, i així provocar la substitució lingüística en els seus parlants i després dir que, òbviament, això havia de passar perquè aquesta llengua i aquesta cultura no interessin ningú i que els seus parlants l'han abandonada «libèrrimamente».

Encara no fa tres anys, un empresari bretó del món de la comunicació audiovisual, que havia dirigit la segona cadena de la RTF, va crear un canal de televisió en llengua bretona (TV Breizh). O sigui que, una petita comunitat de parlants com la bretona, que no arriba a les dues-centes mil persones —que es miren el cas català com si això fos el paradís—, ja resulta prou rendible per posar en funcionament un canal de televisió privat. Com és, doncs, que els canals privats espanyols no emeten en llengua catalana? Com és que només hi ha una empresa catalana —Flaix TV— disposada a crear-ne un? I qui diu un canal privat de televisió, diu qualsevol cosa.

Podria posar més exemples, però jo diria que no cal que m'allargui, que amb els que he posat ja queda clar que hauríem de deixar, d'una vegada, de combregar amb rodes de molí. Ni som tan petits com ens han fet creure —i per això ens volen dividir— ni som tan menyspreables com pretenen. Ara fa setanta anys, els escriptors valencians van rebutjar clarament el provincianisme i van deixar-nos un bon exemple a seguir. Setanta anys després, no podem continuar eludint les nostres responsabilitats. Hem d'aprofitar la força de la nostra unitat, hem d'organitzar-nos intel·ligentment i exigir. A qui correspongui.

SESSIÓ 2

Llengua, lingüística i terminologia

Presentació

Vicent Salvador
Universitat Jaume I

Aquesta secció del llibre, que hem titulat «Llengua, lingüística i terminologia», consta de dues sèries de textos que tanmateix s'insereixen en un marc comú de reflexió: la primera, que aplega tres contribucions, dona testimoniatge de la dimensió indefugiblement històrica de la llengua, tant pel que fa a les seues estructures com a l'ús i a l'evolució de la consciència dels parlants; la segona sèrie, pel seu costat, examina les qüestions que avui suscita la comunicació científicotècnica en les nostres coordenades sociolingüístiques.

L'eix vertebrador dels tres primers textos podria precisar-se com la institucionalització que correspon a la normativització, als criteris d'elaboració de gramàtiques i als diversos factors que provoquen i pauten el canvi lingüístic. Tot plegat, aquesta primera part de la secció ofereix les reflexions fetes per uns lingüistes rellevants sobre el passat i el present de la normativització catalana en una línia d'inserció en el seu context històric.

El primer d'aquests capítols és un text de Germà Colón que planteja, d'una banda, el sentit de la celebració de l'aniversari de les *Normes* de Castelló en el context sociolingüístic valencià, i de l'altra, una rigorosa excursió filològica del seu autor pels viarany del lèxic romànic, del mateix vocable *norma* i de la flexibilitat i el relativisme recomanables en la sanció normativa del lèxic. El segon és una extensa presentació de la metodologia seguida per l'equip director de la *Gramàtica del català contemporani* (2002), feta pel seu coordinador general, Joan Solà, amb explicitació detallada dels objectius i les aportacions d'aquesta gramàtica, el seu caràcter d'obra estrictament descriptiva i la importància de la seua publicació en relació amb altres empreses recents de caràcter semblant que tenen com a objecte altres llengües de cultura. Com a darrera proposta d'aquest bloc, l'exposició de Manuel Pérez Saldanya se centra en el suggestiu fenomen del canvi lingüístic, situat en l'àmbit valencià actual, que presenta els múltiples aspectes i factors «interns» i «externs» —en diríem estructurals i sociolingüístics— d'aquests processos que l'autor analitza amb lucidesa indubtable i amb un marcat compromís davant els riscos que determinats entrebancs polítics a la normativització de la llengua comporten per a la seua normalització.

El bloc següent, integrat per uns altres tres textos, examina la problemàtica i les expectatives de futur de la terminologia catalana, particularment la que correspon als discursos científic-

cotècnics. En primer lloc trobem la contribució de Joaquim Viaplana a la taula redona mantinguda sobre aquest tema, on l'autor exposa algunes reflexions sobre els límits del coneixement científic i sobre la utilitat que, per a la innovació terminològica, ofereixen algunes paraules possibles o «disponibles» que la llengua conté en potència. El text de Vicent Salvador resumeix de manera esquemàtica algunes consideracions sobre els mecanismes de la gestió social dels coneixements i les relacions entre ciència i llenguatge, a partir de la presentació d'algunes pràctiques i comunitats discursives implicades en el fenomen social de la ciència. Finalment, per mitjà d'una sistemàtica exposició, Vicent Montalt observa, des de l'angle de la praxi de la traducció, els reptes que suscita per a la tasca planificadora el discurs científicotècnic en els seus diversos gèneres.

Sota la diversitat tonal de les contribucions que conformen aquesta secció articulada en dos blocs complementaris, comparteixen l'interès per la llengua com a fenomen històric, social i discursiu, que malda per situar-se respecte als fonaments de la tradició en què s'insereix i, d'altra banda, els reptes que comporta l'aspiració a inserir-se de ple en les coordenades d'un món inevitablement marcat per l'aplicació i la circulació dels sabers de darrera generació.

Celebrem hui el 70è aniversari de les *Normes* de Castelló. Em sent orgullós que aqueixes normes que el 1932 van ser de concòrdia entre els valencians, encapçalades per la signatura de les persones més representatives de la València d'aquell temps, des del P. Lluís Fullana fins a personalitats com l'enyorat Manuel Sanchis Guarner, vagen ser promulgades al meu poble, Castelló de la Plana.

Què són les *Normes* de Castelló? Fixeu-vos un moment en la paraula *normes*. Té un precedent immediat i que ningú no va voler amagar: les *Normes* de l'IEC del 1913, reforçades el 1917 amb el *Diccionari ortogràfic*. És clar que sent les coses com són, *rebus sic stantibus*, no es podia dir obertament que els escriptors s'havien de regir per aquelles disposicions. En realitat, les nostres hi van ser calcades, tanmateix amb alguns retoquets per acontentar algunes personalitats conservadores que refusaven l'article *el* i desitjaven mantenir l'arcaic *lo*, pensant que el primer era un castellanisme (a un dels signataris, anys més tard, el vaig convèncer que *el* no era cap nefand castellanisme); el mateix passava amb la preposició *amb*, rebutjada davant la vella *ab*. S'arribà a una transacció, a un compromís.

L'harmonia durà fins als anys 1974 o 1975, és a dir que, durant la negra nit del franquisme, tots els valencians que usaven la nostra llengua, de Xavier Casp i Miquel Adlert a Joan Fuster i a Vicent Andrés Estellés, seguiren pacíficament i fructíferament el model normatiu.

La cosa es desballestà quan arribava la democràcia. No faré la història d'unes lluites que solament han perjudicat el desenvolupament normal de la nostra llengua i de la nostra cultura. No us parlaré d'aquesta entelèquia o fantasma que hom es va inventar al Puig el 7 de març del 1981. Ara sembla que el riu torna a mare. Tant de bo siga així i que l'ortografia, la morfologia o el lèxic deixen de ser instruments de la nostra divisió, del nostre enfrontament.

He viscut escenes ridícules i desgraciades pèrdues de temps, d'un temps que s'hauria d'haver aprofitat per a l'estudi. Un senyor que vaig tractar al Consell Valencià de Cultura (CVC) eixia de polleguera si sentia la paraula *servei*. *Servei* era «català». S'havia de dir *servici*. Jo li contes-tava que, si ho preferia, ho podia fer tranquil·lament, puix que *servici* era un cultisme pres del llatí *SERVITIUM* i li donava altres arguments científics que no van servir de res. Tampoc li agrada-

va *petit*, i encara que per terres d'Alcoi podia sentir correntment la parauleta en forma proclítica: «una petita discussió; un petit problema»... L'home volia *xicotet*. Bé, endavant! Després tornaré sobre *servei* i *servici*. Això que he contat és una anècdota, però mostra que sense un coneixement reflexiu de la història de la llengua, només en propostes enlaire no s'arriba al vero.

1. Les *Normes* de Castelló han esdevingut avui un símbol de la unitat de l'idioma. Però haig de fer una confessió: fins a l'any 1982, any del cinquantenari, no coneixia aquestes bases que són principalment ortogràfiques. Diria que això de les normes no ha estat mai la meua preocupació. Havent-me ocupat sobretot de la llengua antiga, dels *Furs de València*, del *Llibre del Consolat de Mar*, etc., una de les coses més atractives per a mi era l'extraordinària llibertat d'aquells escrits, i no la coerció acadèmica.

Vaig aprendre a llegir i a escriure el català en els anys quaranta, devorant el que queia a les meues mans, sense cànons. Quan un bon dia del 1982 vegí publicades al *Boletín de la Sociedad de Cultura Castellonense* (BSCC, núm. xiv, 1933, p. 273-280) les famoses bases vaig adonar-me tot seguit que pràcticament eren les de l'Institut, i amb jovenívola lleugeresa vaig atribuir-les a l'afany d'uns senyors qui en lloc d'obeir, volien *figurar*. Hui, amb major perspectiva, reconec les dificultats i els entrebancs que l'obediència cega a les de l'Institut d'Estudis Catalans hauria congriat a València.

M'adone clarament que les bases castellenques resumeixen, simplificant-les, les normes fabrianes del 1913, exposades sobretot a partir del 1917. Però davant el desori lingüístic existent a la València dels anys vint i trenta del passat segle, el mateix fet d'haver-les signades constituïa un intent generós de resoldre un plet antic i delicat. Hi hagué, cal dir-ho, respectables sacrificis d'amor propi.

Hi veig dos nivells, a les nostres *Normes*: d'una banda, el rigor metodològic d'alguns, com un Lluís Revest, qui, tot mostrant una preferència per certs trets arcaics (preposició *ab*; article masculí *lo*), acceptava disciplinadament la doctrina de l'Institut. De l'altra, les concessions fetes a algunes personalitats, les quals, sense tenir esment de filologia, volgueren intervenir en l'afer; això es nota en la tria d'exemples (núm. 20, p. 277), en qüestions de fonètica, sobre el valor de les sibilants (núm. 13, p. 274), que deuen ésser obra d'aquest darrer grup. Es manifesta la divergència fins i tot en la redacció: els uns «mantenen *els seus* punts de vista científics» (encapçalament) i els altres parlen de tals mots «i *llurs* derivats» (núm. 5, p. 275).

Amb tot, les *Normes* van assolir un objectiu. A poc a poc la gent s'hi avesà. Vingué la Guerra Civil. La doctrina era recollida i exposada, amb més coherència, en les gramàtiques divulgadores de Carles Salvador i principalment en la *Gramàtica valenciana* de Manuel Sanchis Guarner de l'Editorial Torre, el 1950. En uns anys difícils el sistema gràfic esdevingué general. A les terres del Sud, on la pronúncia de tipus occidental permet l'aplicació immediata de les *Normes* (més raó de plànyer-se'n haurien tingut mallorquins i catalans), el problema no era de grafia; llegiu, per exemple, el *Tirant lo Blanch* i veureu que la grafia és quasi la de les *Normes*, si prescindim de la *ch* final i de la conjunció copulativa que llavors s'escrivia *e*. El problema era d'acceptació sociològica de la llengua autòctona. Jo, de fora estant, aquells anys no hi veia cap perill i em

mostrava optimista. Solament el 1975 vaig rebre des de València unes preguntes sobre el pretès «mossarabisme» del valencià, que m'inquietaren.

Avui sabem què han donat els esforços de certs cercles per a trobar una «personalidad valenciana», una «valencianía», etc. L'objectiu era destruir les *Normes*, és a dir, la grafia, la cara o aspecte exterior de la llengua. No ho han aconseguit i hem de felicitar-nos-en.

2. Espere que no se'm tindrà rigor si per retre homenatge a la valentia d'aquelles persones que el 1932 vingueren al meu poble a buscar l'acord i l'harmonia, faig unes consideracions sobre el mateix títol: «les Normes, la norma».

La paraula *norma* ve del llatí *NORMA*, «esquadra»; és un cultisme, és a dir que ha estat presa tal qual per les llengües romàniques, sense passar per una transformació des del llatí vulgar al romanç, com pot ser el cas, per exemple, de *fulla* o *ull*, que són el resultat *FOLIA* o *OCULU* a través d'un es de *evolució*. *Norma* sembla manllevada del grec *gno'mona*, acusatiu de *gno'mon* (possiblement a través d'un intermediari etrusc **numna*, creuat amb *forma*). El seu sentit primer en les llengües clàssiques era el de l'esquadra que usen els paletes, la qual permet de traçar una línia perpendicular i, per tant, és model i mesura de l'angle recte. L'arquitecte i enginyer llatí Vitruvi en el seu tractat *De Architectura* (de l'any 23 abans de Crist) escriu «*anguli ad normam respondentes*» (Llibre VII, capítol 3).

Un autor hispànic, Sant Isidor de Sevilla, en les seues *Etimologies* o *Orígens*, en el capítol XVIII del llibre XIX parla dels instruments per a edificar, el primer dels quals és la *norma* en el sentit de «esquadra»: «Instructura autem parietum ad normam fieri et ad perpendiculum respondere oportet. Norma dicta recto vocabulo, extra quam nihil rectum fieri potest». ('La construcció de les parets s'ha de fer segons l'esquadra i han de respondre a la plomada. *Norma* [esquadra] és vocable grec i sense aquesta no es pot fer res que siga recte.')

En el tractat italià *Somma de' vizi e delle virtù* llegim: «Elli fa tutto a *norma* ed a corda». Encara en castellà, l'anomenat *Diccionario de autoridades*, que és la primera edició del repertori acadèmic espanyol, l'any 1734 defineix *norma* així: «La esquadra de que usan los Artífices para arreglar y ajustar los maderos, piedras y otras cosas». De *NORMA* es formà l'adjectiu *NORMALIS*, «fet amb l'esquadra», «perpendicular». Però prompte el terme començà a usar-se amb una significació abstracta en l'escolàstica amb el sentit de «disposició», «precepte», «directiva», i així ho trobem ja en els escrits de Marcia Fèlix Capella, cap a l'any 400. La influència de l'obra de Capella *De nuptiis Philologiae et Mercurii* a l'edat mitjana va ser extraordinària i condicionà durant molt de temps la concepció del saber (pensem en el seguiment que hi fa Albert Magne). Així ben d'hora comença a distingir-se entre normes ètiques, estètiques i lògiques, i també hi ha les normes jurídiques i tècniques.

Hui en dia tots els idiomes de cultura usen *norma* en el sentit abstracte, metafòric. El que no sabem esbrinar és si en les llengües romàniques hi ha hagut poligènesi o el terme ha irradiat des d'una d'elles. En francès trobem *norme* al segle XII en Benoît de Sainte-More, però en eixa llengua *norme* sembla una paraula «guadianera»: apareix a una època i al punt desapareix per un llarg període. Després del segle XII fins al XV no hi queda rastre, i després del XV i XVI no es troba

fins a la darrerria del segle XVIII, moment en què ja pren volada. Potser no hem mirat massa bé la documentació, però el caràcter «guadianer» s'imposa, si no tenim més proves.

El nacionalisme ha entrat desgraciadament en l'assumpte. Autors italians diuen que al francès hi ha arribat a través de Brunetto Latini, que, com sabeu, era italià però va escriure el seu *Trésor* en francès. Aquest suposat manlleu no és possible, perquè Brunetto viu al segle XIII i en canvi al XII, exactament el 1165, ja tenim documentada la paraula per l'esmentat Benoit de Sainte-More en frases com «mettre *norme* à (une affaire)».

En castellà, Coromines diu que encara no ix fins al segle XVII en Vicente Espinel (1616); això és inexacte. A part que ja és com a terme vulgar en Alonso de Palencia (1490) trobem *norma* a la darrerria del segle XIV i començament del segle XV com a «precepte mèdic que cal seguir, descripció» (*Diccionario español de textos médicos antiguos*, DETEMA): «por esto el titulo tercio por recta *norma* adozir es consequente al segundo porque despues de la mundificacion necesario es seguir la confortación» (*Visita de Stefano*) i «pruebo el primero por tal regla y norma» (*Suma*).

En la nostra llengua, *norma* no entra en la lexicografia fins l'any 1839 amb Pere Labèrnia, qui per cert era castellanenc, de Traiguera; hi ha només un esment de *norma*, «esquadra», en el diccionari de Torra el 1640. És clar que el terme apareix molt abans que els diccionaris el repleguen, a la darrerria del segle XIV quan fra Francesc Eiximenis escriu en el text *Terç del crestià*: «Alscuns són que cascun any muden *norma* de vestir [...]» (310v, citat pel *Diccionari Aguiló*), i en el seu *Llibre de les dones* aconsella als marits que no deixen a llur muller «massa descobrir la carn ne ésser gran finestrera, e en tota part e manera tenir *norma* de honestat» (I, cap. 53, p. 87), i la paraula segueix bledada durant tot el segle XV i següents i són molts els autors valencians qui l'usen, com Jaume Roig en el seu *Espill* i l'autor del *Procés de viudes e donzelles*.

En totes les llengües romàniques, l'adjectiu derivat *normal* és més tardà i durant molt de temps serà únicament un terme geomètric, amb la significació de «perpendicular». Es parla de *línia normal* i és aquella que cau perpendicularment a la tangent d'una corba o de *pla normal*. Només a la fi del segle XVIII a França amb la Revolució Francesa el 1793 (novè brumari, any III) es crea l'École Normale, és a dir, la que havia de servir de model, conforme a la regla de conducta, i més tard el 1845 s'erigeix l'École Normale Supérieure. Això va ser copiat per tot Europa i així tenim la Normal o l'Escola Normal que tots hem conegut. (Entre parèntesis diré que pertot arreu *anormal* i *enorme* són molt matiners, i potser que això responga a la maldat de la gent.)

Tots els derivats *normalitat*, *normatiu*, *normalització*, *normista* són molt recents entre nosaltres i també fora. Diré de passada que l'estudi en general dels reflexos romànics i germànics del llatí NORMA i NORMALIS no estan massa ben estudiats i que caldria ocupar-se'n de prop.

Però el que ací i ara m'interessa destacar és la *norma*, plural les *normes*, i aquest llatíisme sí que és ben antic i genuí.

Ara que ja hem examinat ràpidament el terme, vinguem a demanar-nos per a quina finalitat serveix la norma o les normes, siguen normes ètiques, estètiques, lògiques, jurídiques i tècniques. Està molt clar, per a complir-les, per a ajustar-nos-hi com a regla, model o ideal.

Quan entre nosaltres en qüestions de llengua parlem de normes ens referim en primer lloc a normes ortogràfiques. S'ha d'escriure tal paraula en be alta o ve baixa, porta accent agut o greu, etc.? Però també s'ha de dir *juí* o *judici*, *servei* o *servici*, *arribar* o *aplegar*, *atmosfera* o *atmósfera*, etc? Ara tornaré sobre *servei* o *servici*, com he dit adés, puix que no vull fugir d'una responsabilitat. Però insistesc que les normes s'han dictat o s'han aprovat per a complir-les, ens agraden o no. Mireu, estic convençut, sé positivament, perquè he estudiat a fons el tema, que la paraula *apoiar* és totalment acceptable en la nostra llengua amb igual dret que *apoyar* en castellà. No són genuïns, penseu que la solució normal del llatí *PODIARE* és *pujar*. Són un calc antic de l'italià *appoggiare*, «pujar a un puig», o del francès *appuier*, però els savis que feren les normes cregueren que el nostre era un castellanisme *apoiar* inacceptable i van bandejar-lo del nostre vocabulari escrit, tot recomanant *donar suport* o *recolzar*. Doncs, jo, bé que la trobe a faltar, no escriuré mai *apoiar* fins que l'autoritat acadèmica de l'IEC prendrà la decisió d'admetre aquesta paraula, la norma m'ho impedeix. Tingueu en compte que les autoritats acadèmiques constantment estan posant al dia les normes segons ho revela la ciència, a mesura que els fets són millor coneguts. Fa uns anys l'IEC disposava que s'escriguera *recó*, *darrera* o *esma*. Quan s'analitzà bé la pronunciació lleidatana i valenciana hom s'adonà que calia proposar *racó*, *darre* i *esme*, i així s'ha prescrit. La norma ara la compleixen fins i tot aquells la pronunciació dels quals confon les àtones *a* i *e*. Un dia, espere, tindrè la satisfacció de veure que s'ha admès *apoiar*. Un altre tant podria dir d'aquest monstre *triomf* i *triomfar*, una vertadera arbitrarietat, quan hauria de ser *triumf* (o *triumfe*, *triumfo*) i *triumfar*. Confiem que es canviarà prompte.

Passeu al castellà, si voleu, i comprovarem que també allà hi ha una norma dictada per la Reial Acadèmia Espanyola que cal complir. Totes les llengües de cultura tenen normes i també tanmateix alguna disposició arbitrària. Heus ací un parell d'exemples castellans: els imperfets d'indicatiu dels verbs de la conjugació I en *-ar* fan l'imperfet en *-aba*: *amaba*, *llevaba*, *cantaba*, *saltaba*, etc. Si obriu qualsevol text castellà fins al segle XVIII, veureu que eixos imperfets són escrits amb *v*, com correspon a l'evolució de la B intervocàlica llatina *AMABAM*. Però els acadèmics, per una falsa interpretació de les coses, volent acostar el castellà al llatí, acordaren que calia escriure amb *b* intervocàlica, i així ho fem i obeïm. Digueu-me com van patir els xiquets valencians no apitxats que deien *cantava*, etc. amb *v* labiodental durant els «dictados»! Per què *encella*, que ve del llatí *FISCELLA* s'escriu sense *h* inicial, quan correspon al nostre *fanzella*? Prenem el terme *basura*. Està disposat que s'escriga amb *b* inicial, quan no obstant l'etimologia és **VERSURA* (format sobre el participi *VERSUS* de *VERRERE*, «agranar»), perquè probablement al segle XVIII els acadèmics en desconeixien l'etimologia, i així ha quedat establert. En el camp del lèxic, hi ha més flexibilitat, la RAE autoritza els escriptors qui escriuen *maceta* i els qui posen *tiesto*, i igualment *palangana* i *jofaina*, *espliego* i *alhucema*, etc. (I això no és sols propi de les llengües d'Espanya, també fora passa el mateix: l'italià dirà tant *alzarsi* per «alçar-se del llit» com *levarsi*, *gettare* o *buttare*, *rovesciare* o *versare* per «tirar, llançar», o bé *fulmine* per «llamp» com *saeta*. O bé l'alemany diu *Fleischer* o *Metzger* per «carnicer», *Tischler* i *Schreiner* per «fuster» o *Sonnabend* i *Samstag* per «dissabte».) Com ací s'haurien d'autoritzar, sense enfrontar-los, tèrmens com *servici* i *servei*.

Vinguem ara, si voleu, al parell de la discòrdia: *servei* i *servici*. Les dues paraules provenen del llatí *SERVITIUM*: no cap d'elles és el resultat de l'evolució de la llengua, no són tèmens patrimonials o hereditaris (com diuen els lingüistes); el resultat genuí és *serví* (a través d'una etapa *servizi* i *servii*), que de vegades s'escriu *servir* amb una *r* final paràsita. Hi ha en els autors valencians, en la documentació valenciana medieval, renaixentista i moderna una convivència de *servei* i *servici*, però cal dir que *servei* (escrit *servey/serveys*) predomina en un 90 % dels casos: en escriptors com Ausiàs March o Joanot Martorell, autor del *Tirant lo Blanch*, no es troba mai *servici*, com tampoc en les cartes que els jurats de València envien a Roderic de Borja, després papa amb el nom de Alexandre VI, i al rei Alfons el Magnànim; així: «[...] creem que farets *servey* a nostre senyor Déu, e nosaltres ho tendríem a singular gràcia e mercé de vostra gran excel·lència» (Rubio Vela, núm. 7). En l'*Espill* de Jaume Roig i en l'obra profana de Roís de Corella coexisteixen els dos vocables, però, per exemple, Corella empra *servei* deu vegades i només una *servici*. La mateixa comprovació la podem fer amb els documents de l'*Epistolari de la València Medieval* publicat recentment en dos esplèndids volums pel professor Agustín Rubio Vela: davant d'una quantitat de *serví*, *servir* i *servey*, només apareix un *servici* el 1477, precisament en una carta datada a Barcelona. Perquè esta dicotomia *servei* o *servici*? Molt senzill. Deixat de banda el més antic i hereditari *serví*, que es podia confondre amb l'infinitiu del verb, es va recórrer a *servei*, que és un semicultisme, igual que *remei* < *REMEDIUM*, però en l'època del Renaixement, d'acostament a la llatinitat clàssica, es va prendre la paraula llatina culta *servici* de *SERVITIUM*. És un cas com tenim amb *juí* i *judici* de *JUDICIUM*, l'un (*juí*), mot patrimonial i l'altre (*judici*) el cultisme pres directament de *JUDICIUM*. No veig, doncs, que s'haja de prohibir una solució en benefici de l'altra, ambdues poden coexistir.

Això ens mostra que no hauríem de ser exclusivistes i en qüestions de lèxic i, seguint l'exemple de la Reial Acadèmia Espanyola, només s'haurien de prohibir barbarismes i estrangerismes innecessaris, però s'hauria d'actuar amb mànegua ampla davant les varietats diatòpiques com *gla/bellota*, *vermell/roig*, *ocell/moixó/pardal*, *treure/llevar*, *sortir/eixir*, *sorra/arena*, *petit/menut/xicotet*, *bassetja/fona*, *mirall/espill*, *verola/pigota/pallola*, *pastanaga/safanòria*, *timó/farigola*, *corder/anyell*, etc. Totes aquestes paraules tenen una raó de ser en la llengua i no val a bandejar-ne unes per afavorir-ne unes altres. No ens hem d'empobrir. Si no, cauríem en el ridícul, com el grotesc d'algunes prohibicions de fa uns anys, quan en la televisió valenciana es volgué prohibir que es diguera, per exemple, *musclos*, a favor de *clòtxines*; jo de menut a Castelló sempre havia dit i sentit dir *musclos*, mentre que només ja prou fadrí vaig saber de l'existència de la paraula *clòtxines*. El mateix passava amb la prohibició de *masover*: jo no conec a Castelló cap altre terme i això de *masero* allí és desconegut.

No es pot ser sectari en qüestions de llengua, escau una actitud conciliadora, s'ha d'aprofundir en l'anàlisi de les causes de l'evolució històrica, conèixer les circumstàncies sociològiques en les quals un determinat idioma es troba immers, i aleshores actuar amb tacte. Aquesta és o hauria de ser la comesa de les acadèmies per a ser efectives.

Voldria acabar citant unes frases de don Elías Tormo, valencià, antic rector de la Universitat de Madrid i ministre d'Educació Pública en temps de la monarquia d'Alfons XIII. En la guia artística *Levante: Provincias valencianas y murcianas*, Madrid, 1923, Guías regionales Calpe, núm. III, p. CXXV diu:

El valenciano, por su pronunciación de las llamadas claras (cual la del castellano, y a diferencia de las confusas, de pluralidad excesiva de sonidos vocales y de nasales, cual el portugués y el francés) es, frente al catalán oriental y el mallorquín (también de pronunciación no clara), un catalán similarísimo al occidental de Lérida y Tortosa.

El testimoni de don Elías, no gens sospitós de catalanisme, en la línia científica que podria esperar-se d'un destacat universitari, és concloent.

I encara afegiré, per si es podien fer arribar més amunt, unes paraules del programa de Lluís Revest, principal redactor de les *Normes de Castelló*, en el seu llibret sobre *La llengua valenciana. Notes per al seu estudi i conreu* (Castelló, 1930):

No existeix una llengua valenciana independent de la catalana [...]. Com a conseqüència tant són clàssics valencians lo benaurat Lluís i Bernat Metge com Jaume Roig, Corella o Auziàs March.

I ara acabe jo: no separem el que per naturalesa és i sempre ha sigut una unitat i que és a la base de les *Normes de Castelló*.

Em proposo donar-los una idea general, però també baixar a detalls, sobre les característiques de la gramàtica que figura al títol, la tercera que es publica en el seu gènere d'una llengua romànica i, pel que sabem, de qualsevol llengua. La primera va ser la italiana, i la va seguir, fa dos anys i mig, la del castellà. Per a professionals com vostès, no hi ha dubte que tindrà interès saber com es va fer aquesta obra, quins problemes va plantejar i quins resultats hem obtingut d'una empresa extraordinàriament complexa. (Al moment que els parlo he de matisar el que acabo de dir sobre l'existència d'obres similars. Al mateix temps que la nostra n'ha aparegut una altra per a l'anglès de característiques diferents però comparables. Crec que no és injust de fer constar que l'anglès és una llengua infinitament més afortunada que la nostra, amb més possibilitat de bons col·laboradors, amb un públic més assegurat, etc. Els dono la referència de l'obra al final del § 1.)

Abans de començar els diré que per a mi aquesta empresa ha sigut la més complexa de la meua carrera universitària i la que més feina m'ha donat però també la que més satisfaccions i ensenyances m'ha proporcionat. Durant aquests anys he tingut una indescriptible sensació de plenitud intel·lectual i humana; la sensació d'estar treballant, per fi, en una tasca que justificava tota la meua preparació i que tindria sens dubte fortes repercussions en la vida lingüística de la nostra comunitat. I crec que el mateix els dirien els meus tres col·legues de direcció.

1. Característiques generals i procés

La *Gramàtica del català contemporani* la va publicar l'editorial Empúries de Barcelona el propassat mes de juny. Retrocedint sis anys, resulta que el llavors director de l'editorial, Xavier Folch, va demanar a qui els parla que li fes una gramàtica moderna del català. Les converses entre ell i jo van durar potser un any, perquè jo intentava fer-li entendre que avui no és possible que una sola persona escrigui una gramàtica mínimament seriosa: la lingüística ha posat les exigències molt altes, i hi ha molts professionals amb una bona preparació tècnica que no acceptarien qualsevol producte. Però ell no es donava per vençut.

La casualitat va fer que jo descobrís en una llibreria de Barcelona la primera de les gramàtiques al·ludides: la gramàtica italiana, en tres grossos volums. La vaig comprar immediatament i es va refermar la meva posició negativa. Tanmateix, l'obra italiana obria una altra possibilitat: fer l'obra en equip. Els primers col·legues a qui vaig comentar l'assumpte em van parlar d'un altre projecte: vaig saber que s'estava realitzant una altra obra semblant per al castellà. Com que coneixia els dos directors d'aquesta nova empresa, vaig arrencar en dues o tres pàgines totes les idees i els dubtes que ja tenia i em vaig presentar a Madrid, on Ignacio Bosque i Violeta Demonte em van rebre i em van tractar amb una generositat que jo no coneixia en el terreny professional. Em van proporcionar tot tipus d'informació, em van fotocopiar tot el que vaig voler i se'm van oferir incondicionalment per a qualsevol altra necessitat. Una vegada més els expresso des d'aquí el profund agraïment de tot l'equip: és ben possible que sense aquesta generositat la nostra obra no hagués tirat endavant.

Vaig buscar l'equip de direcció amb una idea molt clara: havien de ser persones d'absoluta solvència moral i intel·lectual, persones a les quals tots els autors poguessin fer confiança i amb les quals tots poguessin estar d'acord en els aspectes essencials. El primer equip el vam formar Joan Mascaró i Maria-Rosa Lloret (de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat de Barcelona, respectivament, especialistes en fonètica i fonologia i en morfologia), Gemma Rigau i jo (de les dues mateixes universitats, especialistes en sintaxi). Gemma Rigau va haver de deixar la direcció al final de la fase preparatòria, per motius familiars, i aquesta circumstància, en principi negativa, ens va proporcionar l'oportunitat d'incorporar a la direcció una altra persona de gran vàlua, Manuel Pérez Saldanya (de la Universitat de València). Tanmateix, Gemma Rigau va continuar prestant-nos un ajut i un suport incondicionals: ens va fer costat quan va caldre en la valoració de certs capítols i fins es va oferir a col·laborar amb Josep M. Brucart en la redacció del capítol 8 de la sintaxi, no previst inicialment en el projecte.

Vam estar mig any preparant l'operació i al gener de 1997 vam lliurar a l'editorial un projecte molt detallat. Vam decidir incloure en el projecte més matèria de la que contenia l'obra italiana i més de la que contindria després l'obra castellana: la italiana s'ocupava només de sintaxi, amb un capítol sobre la formació de paraules; la castellana conté morfologia i sintaxi; la nostra conté també fonètica i fonologia i finalment hi vam incorporar un capítol inicial de presentació general de la llengua, amb mapes. Els mapes i un esquema dels dialectes que els acompanya serveixen, entre altres coses, perquè els lectors de l'obra puguin localitzar fàcilment les nombroses referències a variants territorials. Els directors vam creure que una llengua com el català necessitava que una obra d'aquesta envergadura inclogués els tres aspectes més pròpiament gramaticals, perquè una operació així no es pot pas fer cada dia. Ara ens sentim satisfets d'haver tingut aquesta més àmplia ambició. I el fet d'incloure els tres aspectes explica també per què havíem de ser quatre els directors: per poder tenir més competència sobre cada una de les parts de l'obra.

En uns quants mesos més vam fer una altra descripció del projecte, específica per als col·laboradors, una mica més breu; vam dividir les matèries, vam buscar els col·laboradors i vam prendre decisions sobre terminologia, sobre aspectes ortotipogràfics, sobre l'alfabet fonètic,

sobre el tipus de lector ideal, sobre el tipus de llengua que calia descriure, etc. Tot això es va materialitzar en diversos documents, incloent-hi un llibre d'estil que es va anar ampliant durant el procés. En total, el temps de preparació va ser, més o menys, d'un any.

Els dono una mostra breu del document de terminologia. Aquest document tenia informació del tipus següent:

Termes que no s'usaran

afèresi
 forma subjacent
 vibrant
 al·lòfon
 schwa
 frase
 subcategoritzar
 Aktionsart

Termes recomanats

elisió
 forma fonològica/lèxica
 ròtic
 variant (fonètica)
 vocal neutra
 oració
 seleccionar
 modalitat de l'acció

El projecte definia, és clar, a quin públic es destinava l'obra i quin tipus de llengua descriuria. El destinatari era un públic ampli: qualsevol persona mitjanament culta, començant per tots els professionals de la llengua (professors, assessors d'empresa i de mitjans de comunicació) i de la informació (escriptors, guionistes de ràdio i televisió, traductors) i incloent-hi els professionals de la lingüística general i de les llengües romàniques. Aquest ideal obligava a fer una redacció màximament explícita, sense pressuposicions, amb el mínim de tecnicismes; en tot cas, una redacció en què els conceptes s'expliquessin sempre al lector. En conseqüència, es prohibia el recurs a metodologies o a tècniques descriptives massa especialitzades. Es tractava, en suma, de fer una gramàtica *descriptiva* per a un públic de no especialistes en lingüística. De fet, les tres gramàtiques han partit del mateix principi. En cap de les tres veuran, per exemple, estructures arbòries de les que utilitzen l'estructuralisme i el generativisme; no es recorre tampoc al concepte d'estructura profunda, o en tot cas es fa amb summa prudència. Després (a la secció 2 i sobretot a la 3) els precisaré què significa *descriptiva*, un concepte que per a nosaltres és ara clar però que no ho era pas per a tots els col·laboradors al començament i potser no ho és per a algun lector o per a algú de vostès.

Respecte al tipus de llengua, l'obra es proposava descriure el català estàndard, és a dir, la modalitat culta de llengua que durant el segle xx s'ha anat consolidant com a vehicle dels mitjans de comunicació, de l'escola, de l'Administració i de la cultura en general. No pretenia, doncs, donar compte de les grans varietats i vacil·lacions existents avui al carrer, en gran part degudes a la poca o nul·la assimilació de la llengua per part de grans masses de persones vingudes de fora del domini lingüístic.

El treball es va encomanar als autors just abans de l'estiu de 1997. Vam demanar als autors que en tres mesos ens lliuressin l'índex dels capítols, amb comentaris optatius. Amb això la

direcció va poder valorar amb molta més precisió l'envergadura de l'operació: vam poder cobrir buits, evitar repeticions excessives (encara que en una obra col·lectiva hi ha un marge de redundància i de repetició que no es poden ni s'han d'evitar), distribuir millor una gran quantitat de detalls, subdividir algun capítol, valorar aspectes que abans no havíem detectat, etc. La direcció va fer un comentari escrit a cada col·laborador i va posar en contacte els uns amb els altres. A partir d'aquell moment els autors tenien un any i mig per lliurar el seu respectiu capítol. Rebuda la redacció, cada capítol va ser llegit i comentat (segons una pauta que confeccionem, de vuit punts) per dos membres de la direcció per separat. Ens vam intercanviar els comentaris i els vam reduir a un, que es va enviar a l'autor. Hi havia comentaris unificats que tenien fins a quinze pàgines. Llavors els autors van tenir quatre mesos per lliurar-nos una segona redacció. Aquesta segona redacció va ser visiblement, fins incomparablement, millor en la majoria dels casos. Encara vam fer un altre comentari escrit a un trenta o trenta-cinc per cents dels capítols i vam pregar als seus autors que reelaboressin la seva matèria més o menys profundament. Estem convençuts que aquest esforç enorme de tots ha fet que l'obra tingui una qualitat i una coherència interna que d'una altra manera no hauria pas pogut tenir.

En aquest moment va començar la tasca difícil de confeccionar els índexs. Un cop donades les orientacions oportunes a les dues col·legues encarregades d'aquesta feina, la direcció va mantenir diverses reunions amb elles i va haver-hi molts moments en què va caldre replantejar decisions per aconseguir que la informació recollida fos més completa i útil. Com diré tot seguit, el text encara no era definitiu al cent per cent, però no podíem esperar a fer els índexs a l'últim moment: a la gramàtica castellana, aquesta operació havia ocupat una persona a temps complet durant un any i mig, i nosaltres havíem de fer-la en pocs mesos si no volíem que l'obra es retardés excessivament. Això vol dir que els índexs es van haver de retocar contínuament a mesura que el text també canviava aquí i allà, després del moment a què ara faig referència.

Un cop rebuda la segona redacció dels capítols es va fer també una supervisió estilística de tota l'obra. Per fer aquesta feina vam buscar una persona competent i que pogués fer la feina tan de pressa com convenia en una operació d'aquesta complexitat, que, altrament, es podia eternitzar per diverses raons. Es va encarregar de la supervisió Josep Ruaix, havent pactat prèviament amb la direcció el tipus de feina que se li encomanava. Quan faltaven pocs mesos perquè l'obra sortís impresa, l'equip editorial, juntament amb l'equip de direcció i amb l'empresa de fotocomposició, vam decidir de fer una segona supervisió, ara amb atenció més precisa, però no exclusiva, a aspectes ortotipogràfics. Es va encarregar d'aquesta operació Miquel Arderiu. Però la direcció no lliurava mai el material corregit a la casa de fotocomposició sense revisar-lo atentament: nosaltres érem en definitiva els interlocutors dels autors, i els vam escoltar en tot allò que va caldre durant tot el procés. El lector atent s'adonarà de la multitud de detalls que ha calgut vigilar.

Els autors van rebre proves dues vegades. Però la direcció, novament, supervisava el material abans de lliurar-lo a l'empresa. El procés d'impressió i correcció va ser molt llarg i difícil, i en tot moment vam haver d'estar atents per si es descobria algun aspecte millorable, tant en l'as-

pecte material com en el contingut: i, efectivament, en diversos casos encara es va retocar o es va ampliar considerablement més d'un capítol. Durant els últims mesos es van prendre decisions sobre aspectes materials: tipus de paper, format, disseny de la pàgina, preliminars, etc. He de dir que l'empresa de fotocomposició va fer un treball ímprobable i d'una qualitat a vegades difícil d'imaginar: s'ha de tenir en compte que, per exemple, els directors vam corregir i canviar continuament tot allò que ens va semblar convenient, perquè només així s'aconseguia el grau d'homogeneïtat i compenetració desitjables entre els textos. Durant els darrers mesos l'empresa va posar a la nostra disposició Jordi Cornudella, un professional de gran competència que ens va ser de gran ajuda, en aspectes de contingut i de forma.

Encara hi va haver una altra operació que els directors valorem en primeríssima línia: les referències internes. El lector veurà que l'obra està literalment farcida de remissions d'un capítol a un altre, naturalment amb més abundància en els volums de sintaxi. Aquesta xarxa de remissions són un complement important als índexs: inviten el lector a cercar la precisió sobre un concepte, a ampliar una descripció, a confrontar una opinió amb una altra. Però tot realitzant aquesta tasca, la mateixa direcció va anar afinant (o demanant als autors d'afinar) detalls de tota mena. Quan una obra com aquesta està impresa, tant els índexs com les remissions internes semblen operacions fàcils, i sobretot no costa gens de descobrir mancances en totes dues operacions. Però s'ha de tenir en compte que tot això es feia alhora i que es treballava amb capítols deslligats, no pas amb volums compactes i manejables. Repeteixo: si cada una d'aquestes feines s'hagués hagut de fer en el moment lògicament ideal, i l'una darrere l'altra, l'obra s'hauria endarrerit molts anys, i el retard hauria perjudicat el producte i els autors. Avui la lingüística va molt de pressa i un capítol ja redactat s'ha de publicar tan ràpidament com sigui possible, perquè el material no es faci vell i no en quedin perjudicats els mateixos autors.

La descripció i les característiques de les tres gramàtiques romàniques i de l'anglesa a què m'he referit al començament són les següents.

[1] Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi i Anna Cardinaletti (ed.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, 1988-1995, 3 vol., 2.351 p., 37 autors. Conté només sintaxi (amb un capítol sobre formació de paraules); índex analític de conceptes i paraules en una sola llista; sense notes ni referències bibliogràfiques; 64 p. de bibliografia al final, classificada per capítols.

[2] Ignacio Bosque i Violeta Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999, 3 vol., 5.351 p., 73 autors. Conté morfologia i sintaxi; sengles índexs analítics de conceptes i de paraules; dos tipus de lletra per distingir matèria de menys interès, i notes; referències bibliogràfiques abundants i, optativament, exemples trets de textos. La bibliografia va al final de cada capítol i es recull novament al final en fitxes abreujades i rementent als capítols: en aquesta llista final ocupa 83 p.

[3] Joan Solà, Maria-Rosa Lloret, Joan Mascaró i Manuel Pérez Saldanya (ed.), amb la col·laboració de Gemma Rigau, *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona, Empúries, 2002, 3 vol., 3.616 p., 58 autors. Conté fonètica i fonologia, morfologia i sintaxi, més un capítol intro-

ductor de presentació general de la llengua, amb mapes; dos tipus de lletra i notes; abundants referències bibliogràfiques i, també optativament, exemples trets de textos i de mitjans audiovisuals. La bibliografia va al final de cada capítol i es torna a recollir al final sintèticament i amb remissió als capítols: aquesta llista final ocupa 57 p. [En aquesta exposició em refereixo a aquesta obra amb la sigla *Gcc.*]

[4] Rodney Huddleston i Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, 1.842 p. A part dels dos autors principals, n'hi ha 13 més. Conté sintaxi, dos capítols de morfologia flexiva i de formació de paraules i, com és habitual en obres angleses, un capítol de puntuació; dos tipus de lletra; molt poques notes; sense cap referència bibliogràfica; 14 p. de bibliografia classificada al final; senyals d'índex de paraules i conceptes. Una de les particularitats de realització d'aquesta obra és que tots els capítols van firmats per un dels autors principals o per tots dos, i els altres autors s'afegeixen al seu costat en tal o tal capítol. Això permet que l'obra sigui més sintètica sense ser menys rica, i li proporciona una extraordinària coherència que no és possible aconseguir amb el procediment de les altres.

2. Necessitat i oportunitat d'aquesta obra

El català disposava gairebé exclusivament de manuals *normatius* o «d'autor» (més o menys considerats normatius). Un manual normatiu, almenys en el nostre cas, és essencialment una obra selectiva, sense pretensions d'oferir informació àmplia, centrada exclusivament en els aspectes més o menys problemàtics de la llengua, aquells que se suposa que l'escola (o l'ensenyament d'adults) ha de «corregir». S'ha de tenir en compte que en el cas de la llengua catalana la influència del castellà ha sigut enorme durant segles, i aquesta circumstància determina en gran part l'orientació dels manuals al·ludits. Per tant, aquests manuals eren prou breus en general, gairebé mai eren crítics (feien poc o nul ús de la bibliografia) i a penes mai establien la deguda connexió entre els grans dialectes (oriental, nord-occidental, valencià, baleàric) ni exploraven a fons els fenòmens *interns* de la llengua (els fenòmens no deguts al contacte amb el castellà).

Els detallo una mica el que acabo d'insinuar. En morfologia, les nostres gramàtiques normatives tracten sempre de qüestions com el gènere de certs noms que han tingut la influència del castellà: *avantatge*, *deute*, *compte corrent* són masculins en català, i *anàlisi*, *postres*, *síndrome*, etc. són femenins (el segon és, a més a més, plural). En la conjugació verbal, el català posseeix molts verbs acabats en *-èixer* (*conèixer*, *merèixer*), terminació que es correspon amb la del castellà *-ecer*; i es dona el cas que certs verbs catalans que no pertanyen a aquesta classe prenen aquesta terminació per imitació dels corresponents castellans que la tenen (assenyalo amb una creueta [+], com fa la nostra gramàtica, el fet que una forma no s'accepta normativament: *afavorir* > *+favorèixer*; *pertànyer* > *+pertenèixer*). En sintaxi s'assenyalen sempre certes diferències

que el contacte amb el castellà tendeix a esborrar. Per exemple, el règim *de + que*, etc., està en català prohibit (en català estàndard diem *No m'he recordat que avui és dissabte*, i no pas *de que*). Un altre cas molt clar és l'estructura relativa: en català normatiu escrivim *Els amics amb {qui / els quals} em vaig trobar ahir són aquests*, i no pas *amb els que*. Evidentment, les bones gramàtiques no es redueixen a això, sobretot des de fa uns quinze o vint anys, que l'exigència del públic és més refinada; però detalls d'aquest tipus hi són sempre presents, i sovint de forma destacada. Avui potser ja no destaquen tant aquests aspectes en certs manuals, però els puc assegurar que continuen amb una gran prominència en certes classes, fins i tot en cursos universitaris, fins al punt que en molts programes només hi figuren detalls d'aquesta mena, i els alumnes arriben a avorrir la llengua, tant si són catalanoparlants com si no. Aquesta és una de les grans responsabilitats que tenim avui els professionals. Però no ens desviem del nostre tema principal.

Darrerament havien aparegut dues obres més ambicioses; o millor, fetes amb un esperit i unes finalitats molt diferents. Una, la de José Ignacio Hualde (*Catalan*, London: Routledge, 1992), pertany a la sèrie «Descriptive Grammars» de l'editorial, escrites fonamentalment per a consulta dels professionals de la lingüística general. S'acosta a les 500 pàgines. L'altra, la de Max W. Wheeler, Alan Yates i Nicolau Dols (*Catalan: A Comprehensive Grammar*, de la mateixa editorial, 1999), és un manual destinat a estudiosos angloparlants i té un nivell de segon grau (se suposa ja en el lector un coneixement bàsic de la llengua). Té unes 650 pàgines i en molts aspectes representa un esforç de modernització. D'altra banda, des de fa uns trenta anys el català disposa també de nombroses monografies. Abans amb prou feines n'hi havia cap, simplement perquè aquesta llengua estava proscriu de la universitat i de la vida pública.

Malgrat aquest esforç en l'estudi del català, nombrosos detalls de fonètica, de morfologia i de sintaxi es trobaven dispersos i mal organitzats. I es comprèn: una llengua no s'organitza d'avui per demà. Les llengües que, com la nostra, han sigut prohibides i expulsades de l'educació, quan poden alçar poc o molt el cap han d'atendre a necessitats urgents, pragmàtiques, mínimes. La resta apareix esporàdicament, a mesura que es pot, en tractats més erudits, en tesis doctorals i en llocs on ningú no ho buscaria: en l'edició d'un text medieval, en l'apèndix a un diccionari, etc. En el nostre cas els tractats de dialectologia acollien de vegades informació d'aquesta mena.

Es tractava, doncs, d'arreplegar i organitzar tota aquesta informació i d'avançar tant com es pogués a partir del que hi havia i dels coneixements actuals de lingüística. Afortunadament, com he dit, el català tenia ensenyança universitària des de feia trenta anys, i això volia dir que disposàvem de nombrosos investigadors ben preparats tant en lingüística actual com en el coneixement del català. Ben preparats i al mateix temps exigents. Sense aquest bagatge, és evident que no es podria emprendre una obra com la nostra. I de fet, va ser aquesta evidència la que ens va animar a emprendre-la, no pas sense molts dubtes i temors. Ara que l'empresa ha culminat feliçment, aquesta possibilitat és del tot evident («De facto ad posse valet illatio», diu l'adagi filosòfic clàssic): ara veiem clarament que això es *podia* fer; però abans de començar no era

pas una cosa clara. A més de ben preparats, els autors d'una obra col·lectiva exigent han de tenir molta maduresa com a investigadors, molta pràctica en l'exposició del que saben o poden saber i certa flexibilitat per adaptar-se a les normes i les recomanacions de la direcció. Aquestes exigències reduïen la nòmina d'experts a què podíem acudir. Els autors de la *Gcc* són tots professors universitaris en actiu i joves. La joventut és un valor afegit, una esperança per a una cultura que sempre ha de lluitar contra corrent. A més a més, molts dels autors tenen ben guanyat un nom en ambients internacionals.

Aquesta gramàtica és *descriptiva*, no *prescriptiva*. És a dir, pretén exposar el funcionament detallat de tots els aspectes de la llengua real, sense limitar-se als que més interessin de manera immediata en una aula d'institut o fins i tot d'universitat, o en una classe per a adults o per a estrangers. No és tampoc *teòrica*, com ja els he donat a entendre; és a dir, no té com a objectiu discutir o descobrir aspectes generals, universals, del llenguatge. Per exemple, aquí no es discuteixen les diverses formes possibles de concebre el que en diem «oració» o els diversos ordres de paraules possibles o conceptes com *predicatiu*; o almenys no es fa de forma pura, per interessos teòrics, sinó sempre en relació amb els fets del català que es pretén descriure. Entrem ara amb més detall en el que és una gramàtica descriptiva.

3. Gramàtica *descriptiva*. Exemples

3.1. *Fonètica i fonologia*

En fonètica i fonologia, un manual *normatiu* diu si tal pronunciació o tal altra és estàndard o almenys acceptable en algun nivell social: si *gràcia* té dues síl·labes (sigui o no sigui per influència del castellà) o tres: si és *grà[sj]a* o *grà[si]a*. Diu també si s'accepta, i a quin nivell, que certes es inicials es pronuncïin com as: *elefant* [a]lefant, *ensenyar* [a]nsenyar, fenomen que tenim en comú diverses parles del País Valencià i del nord-occidental. I, en fi, si en cultismes com *psiquiatria* s'ha de pronunciar la *p* inicial o no.

Un tractat *descriptiu* dona compte de manera completa del *sistema* fonològic i de les característiques fonètiques de totes les vocals i consonants, etc. (primer capítol de la *Gcc*), del sistema sil·làbic (un altre capítol), del sistema accentual i del sistema entonatiu (altres tants capítols). Però en el sistema sil·làbic s'inclouen, a més de *psiquiatria* (únic cas esmentat per l'actual «normativa»), altres inicis de paraules cultes com els de *pneumàtic*, *gnom*, *mnemotècnic*, etc.

A part d'això, la descripció és sovint *explicativa*. Ja saben que no és possible descriure absolutament res sense partir d'algun sistema de nocions, d'algun esquema teòric. Encara que la nostra gramàtica i les altres dues germanes no siguin *teòriques* ni permetin l'aplicació regular de metodologies particulars com el generativisme, sí que aprofiten tot el que sabem, de qualsevol escola lingüística, per organitzar la descripció de les llengües afectades. Per aquest viarany la nostra gramàtica permet il·luminar certs «problemes» que fins fa poc eren opacs; o, dit d'una

altra manera, permet situar-los en algun punt del sistema i per tant «entendre'ls». En el diccionari normatiu hi ha paraules com *rail* o *gasoil* que els parlants (o certs parlants) pronuncien eliminant la líquida final i a vegades amb alguna altra adaptació: *rall*, *gasoi*. Doncs bé: el capítol de l'estructura sil·làbica aclareix (recorrent a un aparell organitzatiu més complet) que no són «normals» en català les síl·labes que contenen un diftong decreixent (acabat en les semivocals [j], [w]) seguit d'una líquida o nasal; i que les paraules del diccionari afectades per terminacions d'aquesta mena són totes cultismes, préstecs o arcaïsmes. Aquesta observació és útil per a l'aspecte normatiu de la llengua, per descomptat: per saber com s'haurien de grafiar o adaptar les paraules noves. Un altre detall sobre el qual també es fa més llum és el ja al·ludit de certs diftongs. El nom propi femení *Concepció* es pronuncia amb diftong final (*Concep[sjó]*), i en aquest punt la posició de la normativa haurà de flexibilitzar-se: tradicionalment es defensava que hi havia hiat (*Concep[sió]*). Doncs bé, la *Gcc* fa veure que, en canvi, l'hipocorístic del dit nom, *Ció*, que és monosil·làbic, sí que es pronuncia realment amb hiat: C[ió]; és a dir, s'aclareix que el diftong depèn de certes condicions contextuais. Aquesta gramàtica també detalla molt més que els manuals anteriors quan és que la *ri* i la *t* finals són mudes.

La *Gcc* dedica un capítol brillant i original a l'entonació (utilitzant gràfics sistemàticament), matèria que era completament absent dels manuals tradicionals i, en conseqüència, no figurava entre les preocupacions de la immensa majoria de professionals de la llengua, tot i que és absolutament essencial en tota llengua. Els catalans potser no érem conscients que l'entonació és sovint l'únic tret d'una seqüència que és decisiu per al significat, és a dir que fa que dues seqüències idèntiques en la resta (en el contingut lèxic i proposicional) transmetin missatges no idèntics. Observem el següent exemples: l'oració *Veureu la Maria* pot ser declarativa o interrogativa (*Veureu la Maria?*) i en tots dos casos pot ser tota rema (pot interessar tot el missatge) o bé en podem emfasitzar l'últim element (*la Maria*). Com dic, aquest aspecte de la llengua no formava part de l'ensenyança tradicional, i a algun professor de llengua poc atent fins i tot podia semblar-li que qui tenia la «responsabilitat» del fenomen que acabem de descriure eren els signes d'interrogació, quan de fet és exactament al revés: els signes són auxiliars del fenomen prosòdic; i a més a més, en el nostre exemple aquests signes són incapaços de marcar l'èmfasi que diem sobre el darrer component de la seqüència: en treballs especialitzats això es resol tipogràficament, amb versaletes: *Veureu LA MARIA*.

3.2. Morfologia

Pel que fa a la morfologia, un manual *normatiu* s'ocupa d'aspectes dels articles; de certs «errors» en el gènere i el nombre de les categories nominals; de certes formes verbals dubtoses: en el verb *escollir*, per exemple, ens diu si la 3a persona del singular del present d'indicatiu és *escull* o *escolleix*; de *escriure*, si la 3a persona del singular de l'imperfet de subjuntiu és *escrigués* o *escrivís*; dóna una llista de prefixos, sufixos i formes verbals irregulars; informa de les

variants territorials de la 1a persona del singular del present d'indicatiu (*cant*{o}/[u]/[e]/[i]/ø). En certs punts, com en els prefixos i sufixos o en les formes verbals irregulars, la morfologia dels tractats normatius tradicionals ja era més completa per exigències de la matèria mateixa.

La *Gcc*, una obra *descriptiva*, dedica sengles capítols a la derivació i la composició nominal; un altre capítol sencer a la reducció vocàlica i un altre a altres sistemes de formació de paraules. Etcètera. I en el capítol dels verbs irregulars es planteja què significa aquest concepte, per què i quan un verb és «irregular»: és veritat que també alguna gramàtica tradicional baixava a aquests detalls —la divisió entre gramàtiques estrictament normatives, selectives, i gramàtiques descriptives té uns límits borrosos, depèn de la capacitat, intel·ligència i ambició de cada autor—; però a la *Gcc* la qüestió es planteja amb tota propietat i es pren posició.

Aclareixo una mica la qüestió de la reducció vocàlica. A la modalitat oriental del català estàndard (i sense baixar a detalls) les *as* i les *es* àtones es pronuncien neutres (es confonen, doncs), i les *os* àtones es pronuncien com les *us*: aquest fenomen s'anomena *reducció vocàlica*. Per exemple, la primera *a* de *cama* és tònica i la segona és neutra, però la primera es converteix en neutra en el derivat diminutiu *cameta*, paraula plana; la vocal de *nen* té una *e* oberta que es converteix en neutra en el derivat diminutiu agut *nenet*; la vocal de *vent* és una *e* tancada que també es neutralitza en el derivat agut *ventós*. Doncs bé: quan una paraula és el primer component d'un compost el seu vocalisme és certament *àton* però no es produeix *reducció* vocàlica en la seva vocal anteriorment tònica: de manera que la primera *a* de *camatrencar* continua tenint el timbre de *a* de *cama*.

Pel que fa a la derivació i a la composició nominal, la *Gcc* dedica el capítol 6 de la morfologia a la derivació i el 7 a la composició. S'inclouen al capítol 6 els prefixos àtons (*a-*, *des-*...: *aplanar*, *destapar*); i al capítol 7 els prefixos tòncics (*contra-*, *no-*, *ex-*: *contraindicació*, *no-bel·ligerància*, *ex-rector*). No hi ha, doncs, coincidència amb la posició de Fabra en la seva gramàtica pòstuma (1956), que ho inclou tot en la «composició» (vg. § 152 i s. de la dita gramàtica). A la *Gcc* hi ha l'explicació d'aquests fenòmens i presa de posició.

El capítol dels altres sistemes de formació de paraules estudia per primera vegada de manera sistemàtica aquests altres sistemes, que fins ara es trobaven als manuals de manera més o menys anecdòtica. Es tracta de fenòmens com el dels hipocorístics (*Joaquim* > *Quim/Ximo*; *cinema* > *cine*; *radiodifusió* > *ràdio*), de les onomatopeies (*bup-bup*), de les sigles (DOGC), dels préstecs. Un detall sobre aquests últims. El préstec *futbol*, de l'anglès, està adaptat totalment al català (és paraula aguda, amb la *o* oberta): aquesta paraula no es distingeix, ni morfològicament ni fonèticament, de qualsevol altra paraula patrimonial com ara *perol*. En canvi, *bulto*, préstec del castellà, en alguna parla només està adaptat de manera parcial: conserva el timbre de *o*, que en català oriental estàndard s'hauria de reduir a *u*. Una obra descriptiva ha de donar compte de l'existència de fenòmens com aquest, que en el sistema estàndard són irregulars. Observin, doncs, que en una obra descriptiva s'apel·la sempre i per definició al *sistema*, no pas als detalls inconnexos.

Un altre cas digne d'atenció aquí entre vostès pot ser el del verb irregular *lleure*. Amb aquest verb diem: *Si et lleu d'anar-hi, vésh-i; Si et lleués; No m'ha llegut...* Com diríem (amb *lleure*)

Sabent-ho com ho *sabies*, ens ho havies de dir, és a dir, el gerundi i l'imperfet d'indicatiu? A les obres de consulta actuals trobem per al gerundi *lleient* (Badia, 1994, p. 596), i per a l'imperfet d'indicatiu *llevia*, *lleguia* o, millor, *era llegut* (Ruaix, *Català complet* / 2, 1998, p. 162), *lleia* (Ruaix, *La conjugació dels verbs*, 1990, p. 55; que no duu el gerundi). Vegeu el que en diu la *Gcc* a la pàgina 694. Però Joan Melià (correu electrònic del 6.VIII.2002) em comunica que «a Mallorca [...] el gerundi seria *llevent* i l'imperfet *llevia*» i fa esment del DCVB (el qual diccionari diu Melià que documenta *llevia*) i de les *Rondalles* d'Alcover (on troba també *llevia*). Ara bé: el DCVB no duu la conjugació d'aquest verb i dóna com a oral «(Gir., Empordà, Penedès, Mall.)» un exemple de *llevia* i un cas de *lleguia* (de *Pinya de rosa* de Ruyra). Caldrà, doncs, potser, afinar una mica més. La *Gcc* no és l'acabament de res: és l'estat de la qüestió segons els autors que signen cada capítol i segons els directors (en tot allò que han sigut capaços de veure i de comunicar als autors).

3.3. Sintaxi

En sintaxi, una gramàtica *normativa* inclou i fins singularitza certs fenòmens que necessiten insistència perquè sofreixen influències externes o perquè, simplement, no es consideren correctes per altres motius. Es troben en aquest cas la perifrasi d'obligació (a més de *haver de*, la més genuïna, tenim *tenir de*, menys acceptada, i *tenir que* o *haver-hi que*, rebutjades); el gerundi de posterioritat (punt clàssic també en gramàtiques castellanes); certes combinacions pronominals (*li'n* en competència amb *n'hi*, *els hi* «els datiu» en competència amb *els*, etc.); alguna cosa sobre el problemàtic ús de *ser* i *estar*; aspectes de la negació (per aclarir si és més genuïna la duplicació negativa que la negació simple: Ningú no *l'ha vist* o Ningú *l'ha vist*) i de les oracions de relatiu.

Com hem dit fa un moment, la divisió dels manuals «clàssics» en més o menys normatius o descriptius no té límit. I així, el nostre màxim gramàtic *normatiu*, Pompeu Fabra, va ser un dels primers gramàtics europeus que es va adonar de la singularitat de l'estructura *Ha arribat un parent meu*, que ell va classificar com a estructura oracional del «tipus IV» per diferenciar-la dels tres tipus coneguts: estructura predicativa, *El nen plora*; atributiva, *Aquest regle és curt*; impersonal, *Plou*. Fabra va relacionar l'esmentada estructura IV amb la del verb *haver-hi*: *Hi ha una esquerda a la paret*. La singularitat consisteix en les tres propietats següents: el sintagma nominal únic obligatori en aquestes dues construccions és indeterminat (*un parent meu*, *una esquerda*), va posposat al verb i pronominalitza en *en* en les parles que tenen viu aquest pronom (*N'ha arribat un*, *N'hi ha una*). El sintagma nominal es comporta en certes llengües o dialectes com a subjecte (el verb hi concorda) i en d'altres com a complement (el verb no hi concorda); en uns dialectes catalans es diu: *Han arribat uns parents meus*, *Hi han dues esquerdes*, amb el verb en plural, i en d'altres el verb es manté en singular: *Ha arribat uns parents meus*, *Hi ha dues esquerdes*. Em tornaré a referir a aquest cas més avall. (Vegeu la *Gramàtica catalana* de Fabra, Barcelona, Teide, 1956, § 46 i 72.)

La nostra gramàtica *descriptiva*, pel fet de no estar condicionada per la selecció sinó tot al contrari, ens ofereix nombroses novetats més o menys absolutes. Aquí s'estudia generosament el fenomen de l'el·lipsi (que la tradició tractava molt poc); es dedica un capítol a la important i essencial qüestió de l'ordre de paraules (també pràcticament verge en la nostra tradició normativa i en d'altres i tot); s'estudien els tipus sintàctics d'adjectius, la quantificació (un altre fenomen absent de la tradició), els complements del nom i de l'adjectiu; hi ha un capítol dedicat a les interjeccions i als connectors (com se sap, aquests últims són també matèria atesa molt recentment en qualsevol llengua); s'estudien per primera vegada les condicions de pronominalització; es dediquen moltes pàgines a la teoria i a la repercussió pràctica dels atributs i dels predicatius; el mateix cal dir del temps, el mode i l'aspecte verbals i dels dítctics; es dediquen cent pàgines a l'estudi semàntic i sintàctic de les preposicions (que en la tradició es reduïen a poca cosa més que una llista amb quatre exemples). Etcètera. Vegem algun detall de tot això.

El tipus IV de proposició de Fabra ha resultat ser un dels temes més estudiats a Europa en els darrers anys. Avui se sap que es tracta del fenomen de la *inacusativitat*, anomenat així perquè les construccions afectades admeten el pronom partitiu *en* però en general no admeten un veritable pronom d'acusatiu (són d'acusatiu *el, la, els, les*). Així, al costat de *Han arribat tres parents meus* > *N'han arribat tres* i *Hi ha moltes persones satisfetes* > *N'hi ha moltes de satisfetes*, no tenim *Han arribat els meus parents* > **Els han arribat* ni *Hi ha les teves germanes* > **Les hi ha* (encara que en castellà sí que es diu *las hay* en algun cas i en alguna parla catalana també). La nostra gramàtica explora molt extensament aquestes construccions, en diversos capítols, i en dóna notícies fins ara desconegudes, a més de proporcionar (al capítol 13 de la sintaxi) una interpretació nova de l'anàlisi de Fabra.

Pel que fa a les el·lipsis, només hi farà una al·lusió: el castellà diu tranquil·lament *Me dijo lo que Ø tú*, amb el·lipsi del verb *decir* en la subordinada relativa. El català no pot fer aquesta el·lipsi, com no en fa moltes altres. En aquest punt les llengües no són iguals, doncs. Però en català això no s'havia tampoc explorat mai.

Pel que fa als complements dels noms, vegem un exemple del que s'esdevé. En català podem dir *l'acolliment dels catalans* (en què *els catalans* són o poden ser els acollidors, el subjecte del verb corresponent a *acolliment*) i *l'acolliment dels immigrants* (en què *els immigrants* són els acollits, el complement de l'esmentat verb originari); però no podem usar totes dues estructures (amb *de*) juntes: no diem *Certs polítics critiquen la manca d'acolliment dels catalans dels immigrants*. Aquest bloquejament de l'estructura ens condueix a d'altres solucions com ara aquestes: *Certs polítics critiquen la manca d'acolliment dels catalans enfront dels immigrants*; o *la manca d'acolliment dels immigrants per part dels catalans*. Aquestes dues «solucions» són problemàtiques per a més d'un observador, que defensaria que l'única sortida natural seria: [...] *critiquen que els catalans no acollim els immigrants*. La *Gcc* proporciona múltiples ocasions de reflexió com aquesta, i això és possible perquè es baixa sempre a la descripció extensa dels fenòmens i molt sovint s'intenta *explicar-los*.

Respecte a les classes d'adjectius, fàcilment es percep la diferència entre els qualificatius i els classificadors o relacionals. Els primers es poden quantificar i poden tenir funció predicativa i epítètica: diem *les parets blanques*, *Les parets eren (molt) blanques* i *les blanques parets*. Els segons no: diem *el correu electrònic*, però no *?El correu és electrònic* i encara menys **l'electrònic correu*. Qüestions com aquesta s'exploren ara en català per primera vegada en un manual.

Vegem uns quants exemples per il·lustrar les condicions de pronominalització. Fixem-nos en l'oració següent: *Però si [els pares]_i, porten [els fills]_j, a l'escola des de ben petits, $\emptyset_{i,j}$ aprendran a servir-se de l'ordinador*. Els subíndexs indiquen les possibilitats de coreferència del subjecte el·líptic (\emptyset) amb algun dels antecedents possibles (*pares* o *fills*). La coreferència amb *els fills* no és normal, però es troba sovint en llenguatge informal i en periodisme. Es tracta de saber *per què* no és normal, és a dir, de generalitzar, de formular la «lleï» que regeix el fenomen, per poder-la aplicar en tots els casos. A la *Gcc* es fa el primer intent d'investigar aquest aspecte. (Deia més amunt que no es pot descriure un fenomen sense comptar amb alguna xarxa teòrica. En aquest cas, per aclarir el fenomen, cal recórrer a la posició *estructural* de l'antecedent: el lector ho trobarà al capítol 6 de la sintaxi.) El mateix succeeix en aquest altre cas, tret, com l'anterior, d'un diari: *Hi ha molts casos en què ni [els alumnes]_i, entenen la llengua catalana ni els [professors]_j, saben la seva_{i,j}*. A qui es refereix *la seva?*, millor dit, a qui pot referir-se? Al diari d'on trec l'exemple es refereix als *alumnes*, contra el que en principi s'esperaria un parlant.

Un altre fenomen molt important en català són les duplicacions pronominals, que afecten fonamentalment dos casos i que a les obres normatives han sigut objecte de malentesos durant un segle, amb la consegüent distorsió del nostre sistema pronominal i d'ordenació dels mots. El primer cas es dona quan es desplaça un element a una posició perifèrica de l'oració o quan simplement aquest element es troba abans del verb. En una estructura com *A Catalunya (hi) conviuen dues llengües* es vacil·la a acceptar el pronom *hi*, al·legant que «duplica» el complement ja existent *A Catalunya*. Una part del problema resideix en el fet que no és fàcil decidir quan hi ha hagut desplaçament i quan no n'hi ha hagut: si no n'hi ha, aleshores el pronom se sent més còmode des de la normativa. El segon cas es dona quan hi ha un relatiu, com en l'exemple *El mapa d'Europa és una taca on també (hi) figurem nosaltres*. Aquests dos casos s'estudien extensament a la *Gcc*.

Tornant a les oracions de relatiu, i a banda del que acabem de veure, el que en deien els nostres manuals (i no sols els nostres) es reduïa a quatre detalls considerats poc genuïns, a vegades simplement per poc «lògics» (segons una lògica sempre revisable en lingüística). Per exemple, es rebutjava la segona possibilitat de l'estructura següent: *la casa de la {qual / +que} et parlava...* Però hi quedaven nombrosos aspectes no explorats. Per exemple, les diverses possibilitats del relatiu que expressa una manera: *Trobaràs la manera {com / segons la qual / per la qual / que} s'han de tractar aquests nens*; o d'altres casos més o menys gramaticalitzats: *T'ajudaré en la mesura {que / en què / *en la qual} podré*; o la singularitat d'un antecedent díctic (*tu*) no seguit de coma: *Tu que pots, fes-ho*; o bé un altre cas de duplicació pronominal, diferent del que hem vist abans (ara el català contraposa un verb pronominal *fer-hi* a un de no pronominal *fer*, de significats diferents): *El van atrapar a la cuina, on no se sabia què hi feia* significa «no se sabia *per què hi era, com és que*

hi era»; i *El van atrapar a la cuina, on no se sabia què feia* significaria «no se sabia què manipulava, què construïa, què realitzava, etc.»; i encara un altre, en construccions que alguns autors anomenen *predicatives* (i que en les modalitats parlades de moltes llengües, inclòs el castellà, tenen un pronom feble en coexistència amb el relatiu): *Hi ha estructures que tothom les usa amb duplicat pronominal*; o, en fi, un cas de vacil·lació en la concordança del verb de l'oració relativa (es tracta de construccions partitives): *Una de les qüestions que més preocupen/preocupa és...* (un altre cas que no es troba als manuals, tot i que darrerament s'hi ha referit algun autor com Albert Jané).

Les oracions condicional es reduïen en els manuals escolars al tipus tradicional amb la conjunció *si* i a algun advertiment sobre algun cas poc genuí (com ara *D'haver-lo vist, t'ho diria*). El altres aspectes no «interessaven» des d'un punt de vista normatiu. Si no limitem els nostres interessos a les necessitats pràctiques immediates, avui sabem que també són condicionals estructures com *per intel·ligent que siguis*.

4. Utilitat de l'obra

Esmentaré ràpidament uns quants aspectes que poden fer útil la *Gcc*.

a) És una obra destinada a tots els especialistes i a tota persona culta que vulgui aprofundir en la llengua. La redacció, en conseqüència, és assequible a tothom, o almenys aquesta és la pretensió: cal tenir en compte que avui una gramàtica no és pas una novel·la. Per exemple, com ja he dit, aquí no es recorre als «arbres» per analitzar les seqüències, una tècnica que per a molts de vostès estava molt desprestigiada a causa del mal ús que se'n feia. D'altra banda, la terminologia està controlada fins allà on s'ha pogut, de manera que el lector tingui la impressió que es tracta d'una obra unitària. Finalment, hi ha una multitud de remissions internes que ajuden el lector. En definitiva, hi ha un alt control de la qualitat i de la coherència.

Als professors (un dels col·lectius que hem tingut sempre presents) aquesta obra aclarirà una multitud de detalls, tant teòrics com pràctics, amb la qual cosa podrem aspirar tots plegats a fer unes classes millors; donar més serietat al tractament de la llengua; a fer-la una matèria més atractiva, no tan repressiva ni tan centrada (i acabada) en els detalls d'influència castellana o avui no resolts per la normativa. Aquests aspectes també seran útils als professors de català per a estrangers. Ara, després del que avui hem dit, ja ningú no es podria enganyar: aquesta obra no és de cap manera un «llibre d'estil», una obra de consulta ràpida per trobar-hi la resposta i no pas el raonament. Ja hem viscut massa dècades amb aquest dogal posat.

b) Una de les novetats més espectaculars en el nostre massa sovint resclosit món de la llengua normativa són els autors de l'obra: cinquanta-sis professors universitaris en actiu, ben preparats, relativament joves i de tot el domini lingüístic. N'hi ha dos de forasters: Brenda Laca (Uruguai, actualment professora a París, etc.) i Max Wheeler (Gran Bretanya). Vull dir que aquesta obra no és una obra d'*autor*: aquí parlen cinquanta-sis autors. L'obra s'ha fet tan de pressa com ha sigut possible, perquè la lingüística avança ràpidament.

c) Un excel·lent estol de lingüistes hem posat la llengua catalana al dia i a l'altura de les altres grans llengües de cultura. És una obra molt complexa. Ens ha absorbit d'una manera indescriptible; però estem convençuts que la feina és molt bona i que serà un gran estímul per a tots els professionals de la llengua.

Però el català es troba en un moment extremament delicat pel que fa a les possibilitats de supervivència, a tots els nivells: joventut, universitats, immigració, el carrer (abans un nouvingut aprenia la llengua al carrer)...

Nosaltres hem fet aquesta feina, la feina que ens corresponia com a universitaris, com a científics. La resta correspon als pedagogs i als polítics.

5. Altres aspectes

Encara més lacònicament, els diré uns altres detalls.

Cal no creure que en una obra com aquesta s'hi trobarà tot i que tot el que s'hi troba és indiscutible. Els dono només tres exemples de l'error que aquesta creença implica.

a) En algun grup d'Internet algú ha fet veure que algun detall de pronominalització es podria completar o afinar.

b) Un exemple discutible de morfologia, que hem analitzat més amunt: el tractament de l'imperfet d'indicatiu i del gerundi del verb *lleure*.

c) Als índexs de l'obra (un dels aspectes més feixucs i sempre més perfectibles en aquesta mena de productes) sempre és possible que hi falti tal o tal detall. No hi ha, per exemple, els conceptes o les paraules següents:

— Apitxat, xava, *mitjan* (*a* —). (Potser és perquè els conceptes o la paraula falten a l'obra, tot i que és una mica estrany que hi faltin.)

— Probabilitat, condicional. (En aquest cas els conceptes sí que hi són, però no es van recollir...)

— *Per ventura* (modalitzador condicional que figura, efectivament al § 28.2.2.1 de la sintaxi).

No hi ha els detalls acabats d'esmentar ni moltíssims altres. Els diré que no obro mai la *Gcc* que no hi afegeixi o suprimeixi o retoqui algun concepte, alguna paraula, alguna referència. Però deixin-me dir també que això mateix em passa amb les altres dues gramàtiques, la castellana i la italiana, malgrat que la castellana va fer l'operació d'indexació amb més garanties que nosaltres.

6. Uns quants detalls que poden interessar un professional

Recullo aquí, també només com a il·lustració, no pas com a inventari, uns quants detalls que donaran als professionals una idea més precisa del contingut de l'obra. Remeto als indrets de la *Gcc* (autor, volum i pàgina) on es tracten.

a) Les preposicions *per* i *per a*. Vegeu el que en diu Sancho (vol. II, p. 1750-1755): l'autor no dictamina, però fa una síntesi molt verídica del que hi ha. (Potser caldria matisar l'afirmació que la proposta Coromines-Solà «parteix dels problemes que planteja l'aplicació de la normativa de Fabra», car això no és ben bé cert almenys en el cas de Solà, que fa prou èmfasi en el fet que la proposta de Fabra és «arbitrària», sc. no descansa en fets objectius, reals, comprovables; i també caldria separar més clarament el que diu Fabra a la gramàtica «oficial/normativa» de 1918 del que diu a les *Converses*.)

b) La construcció «*en/al* + infinitiu». Jaume Solà (vol. III, p. 2900-2901) en fa una síntesi actualitzada, i tampoc no va més enllà.

c) Pronominalització de l'atribut. Júlia Todolí (vol. II, 1410-1411) sí que pren partit per al cas de *el/la* (vg. p. 1410, l. 11 i s.). Pel que fa a *en/hi/ho*, dóna l'estat de la qüestió, però explica també el motiu d'aquest estat (p. 1412, l. 6 i s.).

d) Duplicacions pronominals. S'hi fa llum repetidament des de diferents capítols: almenys des dels capítols de sintaxi 4 (Vallduví: distribució de la informació), 6 (Todolí: pronominalització), 13 (Rosselló: verbs i arguments verbals), 15 (Rigau: complements adjunts), 21 (Joan Solà: subordinades de relatiu).

e) *Sisplau / Si us plau*. L'índex recull totes dues grafies, i sembla que ningú no fa teoria sobre aquest detall (o almenys no pren posició pel que fa a la preferència d'una de les formes).

És clar / esclar. La forma *esclar* es troba a la morfologia (vol. I, p. 480), i a la sintaxi (vol. II, p. 1178, l. 9; vol. III, p. 3206, l. 10); la forma *és clar*, a la sintaxi (vol. III, p. 3206, l. 10). Se n'ha de dir el mateix que de les formes anteriors.

f) Ús dels guionets. Vegeu el «Pròleg» (p. xvi), i el capítol 7 de la morfologia (p. 786, 796, 817, 824).

g) Concepte de *normativa*. Vegeu el «Pròleg» (p. xiv). (Hem vigilat això en els autors tant com hem sabut; però algun cop potser s'ha escapat algun matis inoportú: vg. aquí damunt, apartat a.)

h) Infinitiu directiu. Aquí l'autor, al capítol 20 de la sintaxi, ha acabat redactant i defensant un punt de vista que la direcció no veu clar (sc. no veu clar que el que diu Alsina sigui coherent o tanqui la qüestió).

i) *Bastant(a)*. Vegeu els apartats de morfologia (p. 361-362) i sintaxi (p. 1539 i 1541).

j) Puntuació dels connectors. Vegeu el capítol 31 de la sintaxi (p. 3182, n. 3).

k) *Hi* i *en* al País Valencià. Tant Todolí com Rigau van deixant clar que aquí hi ha dos sistemes, i en cap cas no es fa una descripció discriminatòria o sancionadora.

l) Ús de les preposicions locatives *a* i *en*. Al capítol 11 de la sintaxi, de Sancho (p. 1732-1737), es donen totes les precisions que calen i d'alguna manera el lector veu quan es tracta de fets segurs o de fets preceptius i quan es tracta de variacions i d'opinions (estilístiques). (Això, a pesar que al País Valencià, d'on és l'autor, hi ha molta por a no fer quedar malament la normativa.)

m) Gerundi de posterioritat. Vegeu com es tracta la qüestió al capítol 29 de la sintaxi, p. 3039-3040 (i cal valorar el context explicatiu que acull la qüestió).

- n) *Ser, estar, haver-hi*. Vg. els detalls que en dóna Joan-Rafel Ramos (vol. II, p. 1998 i 2004).
- o) *L'IEC / El IEC*. Si cal apostrofar o no: vegeu el que en diu Maria-Rosa Lloret (vol. I, p. 211).
- p) *iA que no m'agafes!* Mascaró (vol. I, p. 480-481) inclou l'estructura entre els casos «de classificació difícil». Mestres *et al.* (*Manual d'estil*, 1995, p. 711-712) la rebutgen perquè la tracten de calc de la castellana, i també rebutgen la versió de Jané (*Ah, que no ho sap!*), que realment no convenç. Ni el *Manual* ni Jané no donen raó de la posició que adopten.
- q) Altres detalls. Per veure com es tracten altres detalls es podria mirar el llibre d'estil de la *Gcc*, on es donen normes i orientacions sobre la redacció en general i sobre el tipus de llengua que es volia per a l'obra.

7. Conclusió

Per a l'equip que hem dirigit aquesta gramàtica i per a tots els autors (entre els quals hi som també nosaltres quatre) aquest projecte ha suposat un extraordinari salt qualitatiu i quantitatiu, tant en coneixements com en experiència acadèmica i personal. Caldrà esperar un temps per veure quines repercussions té aquesta gran novetat entre els professionals de la investigació, entre els professionals de la comunicació i en el terreny més restringit de la ideologia normativa. És evident, per exemple, que per a la gramàtica normativa la *Gcc* serà de molta ajuda: com més informació se'n posseeix més fàcil és dictaminar sobre la legitimitat d'un punt qualsevol. Sense haver d'esperar els resultats en aquests diferents terrenys, estem convençuts d'haver traçat una línia que marcarà un abans i un després per a tots.

Manuel Pérez Saldanya
Institut d'Estudis Catalans
Universitat de València

1. La llengua i els cicles biològics

La capacitat lingüística és una capacitat humana innata i universal. Els generativistes parlen de gramàtica universal per referir-se a aquesta capacitat innata que explica que els infants aprenen de manera igualment ràpida qualsevol llengua, tot i que els estímuls a què són sotmesos siguin relativament pobres i sovint presenten errades. Les llengües, en canvi, són el producte social i cultural d'aquesta capacitat. A causa d'aquest caràcter social i cultural, les llengües, com les societats, estan sotmeses al que podríem anomenar «cicles biològics» i poden ser considerades organismes naturals del món. La concepció «biologicista» de les llengües arranca de la lingüística del segle XIX i, concretament, de figures com Schleider i, posteriorment, dels neogramàtics, a qui devem en bona mesura moltes de les bases de la lingüística moderna (vg. Mounin, 1967, cap. VII-IX; Robins, 1980, p. 178 i s.). La lingüística de la segona meitat del XIX està molt influenciada pel positivisme i connecta amb una disciplina molt prestigiosa a l'època: la biologia i les teories darwinistes. Dins d'aquesta concepció, es delimiten famílies lingüístiques (la família indoeuropea) i es parla de llengües mare i de llengües germanes: l'indoeuropeu és la mare del llatí i el grec, llengües germanes; el llatí és la mare del català, el castellà, l'occità, el francès, etc., que són llengües germanes. Al mateix temps, s'introdueix el concepte de *decadència* i de *mort lingüística*: hi ha llengües mortes i llengües vives. Per a Schleider les llengües, com a organismes, travessen inevitablement períodes de creixement, maduresa i decadència, amb independència dels seus parlants. Dins de les llengües romàniques, el dàlmata és una llengua morta, mentre que les altres llengües romàniques són llengües vives, encara que n'hi ha que es troben en un procés dramàtic pel que fa a la seua continuïtat: l'occità, sobretot, però també el retoromànic o el sard.

De tota manera, cal tenir en compte que llengües com el llatí o el dàlmata no estan «mortes» de la mateixa manera. Pel que fa al llatí, no hi ha cap moment en què es pugui afirmar que es deixà de parlar el llatí i es començà a parlar llengües romàniques. Comptat i debatut, no seria cap aberració afirmar que el llatí segueix viu, que no s'ha deixat de parlar mai. Alguns autors,

per tal de marcar una data aproximada i per tal d'explicar el naixement de les llengües romàniques fan referència a la reforma carolíngia, produïda entre els segles VIII i IX. Abans de la reforma, no hi havia una consciència clara de diferenciació lingüística entre el llatí i el romànic, per tal com la lectura s'havia adaptat als canvis fònics experimentats per la llengua: la *i* i la *u* breus es pronunciaven, respectivament, *e* i *o*; la *e* i la *o* breus es pronunciaven obertes (mitjanes baixes); la *b* intervocàlica s'havia convertit en fricativa interdental i havia confluint amb la *v* (pronunciada com a *vau* en llatí clàssic), les consonants velars s'havien palatalitzat davant de vocal palatal, etc. El llatí escrit, des d'aquesta perspectiva, podia ser considerat com una variant culta de la llengua parlada. Amb la reforma carolíngia, en canvi, la distància es fa molt més gran: s'eviten les alteracions vocàliques esmentades i també el canvi de la *b* intervocàlica i s'adopta un model més respectuós amb el llatí clàssic (Nadal i Prats, 1982, IV.4.1). Tot plegat, el canvi aprofundí la distinció entre el llatí i els romànics parlats, i féu aparèixer la consciència que es tractava de llengües diferents.

Amb el dàlmata, la situació és tota una altra. No es tracta d'un procés evolutiu de canvi, sinó d'un procés de substitució lingüística semblant a molts dels que s'han produït o s'estan produint actualment. Cal esperar al segle XX i, concretament, a l'aparició de la sociolingüística per a explicar aquests processos de mort lingüística. El procés té una base social, no interna. La llengua perd progressivament parlants i deixa d'existir com a tal en el moment que ja no és un instrument de comunicació. Una llengua amb un parlant o fins i tot amb parlants que ja no l'usen per a comunicar-se entre si ja és una llengua morta. Per tal de donar compte de les diferents maneres en què pot desaparèixer una llengua, els lingüistes han encunyat els termes, una mica dramàtics, de *suïcidi lingüístic* i *assassinat lingüístic* (Aitchison, 1991, cap. 14). Les llengües no moren perquè els parlants obliden en un moment concret com parlar la llengua, sinó perquè una altra llengua desplaça progressivament la llengua tradicional com a llengua dominant, per motius socials o polítics. En alguns casos es talla la transmissió generacional, de manera que la llengua tradicional, usada encara per pares i avis, ja no és usada en la comunicació amb els joves parlants. En uns altres, els joves reben la llengua tradicional dels pares com a llengua materna, però aprenen molt aviat una altra llengua (a l'escola, als mitjans de comunicació de massa) amb més prestigi i utilitat social. En aquest context es parla de *suïcidi lingüístic*, quan els parlants continuen usant la llengua però hi incorporen tot de formes i construccions de la llengua de prestigi, fins al punt que la llengua tradicional deixa de ser sentida realment com una llengua diferent. L'aragonès ens pot servir d'exemple d'aquest procés, si exceptuem les parles pirinenques on s'ha mantingut fins ara. L'aragonès és una llengua ben diferenciada del castellà fins al segle XV, però a partir d'aquesta època es constata una forta i progressiva castellanització que va convertint la llengua primer en un castellanoaragonès i després en una simple varietat del castellà.

L'*assassinat*, en canvi, fa referència a un procés de deserció progressiva. El nombre de parlants decreix fins que la llengua queda reduïda a àmbits rurals. En la mesura que aquests àmbits mantenen comunicació amb l'exterior s'hi introdueix també el bilingüisme i augmenta el risc de substitució. Moltes varietats de l'occità, i l'occità en general, serveixen per a exemplificar aquest procés.

Abans de parlar de la situació del català deixeu-me que diga una obvietat: les llengües moren quan deixen de ser útils. En termes d'economia de mercat, es pot dir que les llengües tenen un valor, un valor comunicatiu, representatiu, simbòlic, etc., i moren quan deixen de tenir aquest valor. En l'àmbit del català, hi ha veus autoritzades que han insistit en els perills que amenacen la continuïtat de la llengua, perills que fan referència sobretot a les generacions més joves. Apuntaré alguns factors fàcilment constatables sense pretensió d'exhaustivitat:

a) Existeix una certa desconeixença interdialectal i, en molts casos, el castellà s'ha instal·lat entre nosaltres com a llengua de comunicació interdialectal. Molts valencians compromesos amb la llengua s'estranyen i es queixen que a Catalunya canvien de llengua quan senten parlar valencià, això és, quan senten parlar una varietat que no identifiquen com la pròpia.

b) A diferència del que ocorre amb altres llengües, en català no disposem de mitjans de comunicació de massa que s'adrecen al conjunt del territori lingüístic i que estiguen concebuts per al conjunt. A Catalunya hi ha la TV3, que amb més o menys fortuna es pot veure al País Valencià; al País Valencià hi ha un Canal 9, profundament diglòssic i escorat ideològicament, i a les Balears, on poden rebre la TV3 i el Canal 9, es queixen que no tenen una televisió adequada a la seua varietat dialectal.

c) La llengua com a sistema s'està transformant ràpidament entre els joves. El canvi és ben perceptible en el sistema fonològic (ieisme, pèrdua d'obertures vocàliques), sintàctic (ús de *ser* i *estar*, perífrasis verbals) i lèxic (castellanismes i anglicismes, hipertròfia de la fraseologia, en el sentit que es perd la tradicional i la llengua no és capaç de crear-ne de nova). En la mesura que els parlants del català deixen de ser monolingües, tendeixen a anivellar els sistemes lingüístics (manllevant a Alarcos Llorach), aproximar-los per tal de facilitar el pas d'un sistema a l'altre.

d) La universalització de la llengua en l'educació ha tingut aspectes molt positius, però aquests efectes han de ser també matisats. Els estudis sociolingüístics més recents han mostrat que els únics alumnes que al País Valencià dominen les dues llengües en una situació més o menys equilibrada són els que han estat escolaritzats en l'anomenada «línia en valencià», o siga els que tenen el castellà com a assignatura i reben la resta de classes en valencià (Baldaquí, 2002). L'equilibri no existeix en els que han seguit l'educació «bilingüe» ni, òbviament, en els que només tenen el valencià com a assignatura. La pressió del castellà com a llengua dominant és tan forta que és capaç de minimitzar la tasca escolar.

e) Els moviments migratoris han introduït uns canvis que crec que encara no sabem calibrar bé. El fenomen no és nou, però presenta novetats que no afavoreixen la integració dels nousvinguts. Primer, la mobilitat dels immigrants que poden canviar de lloc segons la demanda laboral (temporada de recollida de fruita, períodes de vacances en sectors turístics, etc.). Segon, el fet que la societat on arriben ja no és majoritàriament monolingüe sinó bilingüe, i l'aprenentatge del català resulta menys necessari per a la comunicació.

f) En el País Valencià el Govern autonòmic ha realitzat una autèntica antipolítica lingüística. Antipolítica no només perquè no hi ha cap iniciativa clara, visible de promoure l'ús del valencià i d'augmentar l'ús institucional i públic de la llengua, sinó també perquè la «pax lingüística» pro-

mesa a partir de la constitució de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua no ha arribat mai. La llengua continua sent un tema de polèmica i un arma de manipulació política, i no de vertebració del nostre país.

Certament, ara hi ha més gent conscient que mai, hi ha més alfabetització en valencià que mai, tenim una literatura i una activitat cultural molt dignes, hi ha un ús del català en internet que ens situa entre les dotze o tretze llengües més usades del món. Certament, hi ha tot de signes positius, ben positius que són els que ens han d'animar a tractar de modificar els aspectes negatius a què m'he referit adés, uns aspectes que si no es redrecen conduiran cap al «suïcidi lingüístic» o, simplement cap a la degradació de la llengua, que es convertirà en un instrument de comunicació residual.

2. El canvi lingüístic

Continuant amb la metàfora biològica de les llengües, cal afegir que les llengües no sols naixen i moren: també canvien al llarg dels anys. Devem als neogramàtics, la sistematització d'alguns dels principals canvis lingüístics. Concretament, el canvi fònic, que dins la concepció neogramàtica tenia un caràcter regular i estava condicionat físicament; l'analogia, que no era regular i s'associava a factors psicològics, i el manlleu, que responia a factors socials de contacte i prestigi de llengües.

Com a parlants tenim una consciència molt parcial del canvi lingüístic i, en molts casos, interpretem els canvis en curs com a errors o faltes lingüístiques. Posaré uns un exemple de canvis en curs al País Valencià. El meu fill, per exemple, *es vesteix*, *no es vist*, *llegeix llibres*, *no els llig* i quan s'ha de fer el sopar, *es fregeix un ou*, *no se'l frig*. És un canvi significatiu i molt colpidor, però gens modern. Des de l'edat mitjana, els catalanoparlants estem convertint els verbs regulars de la conjugació III (tipus *dormir*) en verbs incoatius (tipus *servir*). A partir d'aquest exemple es poden delimitar algunes de les propietats més importants dels canvis lingüístics.

a) La primera i més evident és que el canvi té un caràcter gradual, progressiu, tot i que en molts casos es produeix una inflexió, una catàstrofe (en la teoria de les catàstrofes), que l'accelera i el consolida de manera brusca. En el cas que estem comentant el canvi s'està produint de fa segles i, concretament, s'inicia al final de l'edat mitjana. Fa segles que no diem *Ell(a) es penet*, sinó *Ell(a) es penedeix*, *Ell(a) eleig*, sinó *Ell(a) elegeix*, o *Ell(a) destruu*, sinó *Ell(a) destrueix*.

b) La segona és que el canvi generalment s'origina en un punt del territori i es va estenent progressivament a la resta del domini de manera semblant a com es formen els cercles en un bassal quan hi llancem una pedra: en forma de cercles que es van allunyant progressivament del punt d'impacte. En el cas que estem comentant, el canvi s'ha generalitzat totalment en els parlars del Principat i del nord del País Valencià, però és un canvi en curs en els parlars més conservadors; concretament, en el valencià i en el baleàric, parlars conservadors pel fet de ser parlars perifèrics i consecutius (producte d'un repoblament).

c) La tercera és que els canvis tenen una motivació, responen a unes causes, que poden ser internes (factors interns al sistema lingüístic) o externes (el contacte i la pressió exercida per una altra llengua); una motivació, a més, que no sempre és evident. Fixem-nos que el canvi que estem comentant introdueix una anomalia en el sistema, per tal com converteix verbs regulars (els de la conjugació III pura) en verbs irregulars (els verbs incoatius, que tenen una extensió del radical en determinades formes del present d'indicatiu i de subjuntiu). Malgrat la irregularitat, la motivació cal buscar-la en dos factors diferents. Primer, en el fet que la conjugació pura és molt minoritària i gens productiva, enfront de la incoativa, més nombrosa i productiva. Segon, en el fet que la conjugació incoativa evitava l'homofonia entre la primera i la tercera persona: *jo o ell eleig* enfront de *jo elegesc* i *ell(a) elegeix*.

Deixeu-me posar un parell d'exemples d'aquesta mena de canvis abans de comentar l'última característica dels canvis. La primera conjugació, com és sabut, és la més productiva i rendible de totes les conjugacions catalanes. En el recompte realitzat per Manuel Sifre (1995, p. 318), a partir dels verbs que recull el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, el 86 % pertanyen a la conjugació I, el 4 % a la II i el 10 % a la III. Els verbs de la primera, a més són regulars i no presenten submodels de conjugació (si exceptuem el verb poc usual *dar* o el verb mixt *estar*). Els factors que hem apuntat són factors d'estabilitat, de resistència al canvi. Tot i amb això, un verb de la conjugació I com ara *donar* ha modificat col·loquialment la seua forma en alguns parlars de Catalunya i ha adoptat una conjugació mixta, amb formes de la conjugació I i de la conjugació II velaritzada:

— Conjugació I: *dónes, dóna...*; *donava, donaves...*; *donaré...*

— Conjugació II: *donc, dongui, donguis...*; *dongués, donguessis...*

Per què *donar*, un verb regular i estable, ha adoptat formes velaritzades semblants a les que tenen verbs de la conjugació II com ara *beure, dir* o *prendre*? L'exemple és interessant perquè ens mostra clarament que la capacitat lingüística és una capacitat cognitiva amb unes clares semblances amb altres capacitats cognitives. Pensem en la ment humana i en la capacitat de recordar. Recordem, evidentment, els fets habituals, recurrents i repetits de manera regular, però també recordem detalls inconnexos, redundàncies i generalitzacions de caràcter molt puntual o molt abstracte. Aplicat a la història de la llengua, es pot afirmar que els canvis s'expliquen en molts casos per la tendència a la regularitat i a l'anivellament paradigmàtic, però en uns altres segueixen un camí diferent i únicament es justifiquen a partir de relacions locals i abstractes (Bybee, 1996, p. 14; Pérez Saldanya, 2000, p. 27-28). En el cas de *donar*, de fet, el canvi, trenca la regularitat del paradigma pel fet que el parlant estableix una relació molt local però també molt estreta amb un altre verb: el verb *prendre*. La relació és estreta perquè es basa tant en el significat com en la forma. En el significat, perquè *donar* i *prendre* fan referència a accions recíproques en què intervenen els mateixos protagonistes: *si en Pere dóna a la Lluïsa una cosa, la Lluïsa la pren d'en Pere*. En la forma, perquè en els dos casos, el radical acaba en vocal mitjana alta seguida de *n*.

Relació local i abstracta, però molt estreta:

— Semàntica: si *A* dóna *X* a *B*, *B* pren *X* de *A*

— Formal: [_{radical} ... + vocal mitjana alta + *n*]: *pren-*, *don-*...

El parlant estableix una connexió formal i semàntica que arriba fins al punt de provocar una velarització totalment anòmala en els verbs de la conjugació I, que, com hem dit, és la més regular i estable, i doncs la menys porosa als canvis analògics.

Un altre exemple d'aquesta mena de connexions puntuals es constata en els participis dels verbs derivats de *tenir* i *venir* en alguns parlars occidentals. D'acord amb el model de *tenir* i *venir*, els participis dels derivats tenen forma velaritzada i prenen la vocal *u* pròpia dels participis regulars de la conjugació II: *mantingut* i *obtingut*, per exemple. En aquells parlars on *tenir* i *venir* han adoptat les formes rizotòniques (amb accent en el radical) *tindre* i *vindre*, els derivats presenten en certs parlars (o en certs idiolectes), participis irregulars amb *-s*: *mantés* i *obtés*, per exemple. Per a justificar aquests participis analògics i irregulars, cal tenir en compte que els verbs amb un infinitiu acabat en *-ndre*, construeixen el participi amb *-s*, excepte *vendre* i *pondre*: *pres* (*prendre*), *pretendre* (*pretès*), *romandre* (*romàs*), etc. És, doncs, la connexió puntual establerta entre els infinitius, i concretament l'acabament en *-ndre*, la que justifica la tendència a substituir les formes de participi més regulars amb *-ut* per les formes més irregulars amb *-s*.

d) L'última propietat dels canvis té a veure amb la impossibilitat, o com a mínim amb la dificultat, de preveure els canvis que experimentarà una llengua. Els canvis són relativament fàcils de justificar *a posteriori*, però, a partir del coneixement lingüístic de què disposem actualment no és possible preveure com serà el català o el castellà o el francès del segle XXI. La gramàtica històrica, com les disciplines humanístiques en general, no pot aspirar a un mètode radicalment hipoteticodeductiu, però sí a un mètode probabilístic, que s'ha mostrat altament productiu en molts camps de la investigació científica.

3. Canvis interns i canvis externs

Els canvis que he comentat tenen una motivació interna i arranquen de ben lluny. No tots els canvis, tanmateix, tenen una motivació interna ni vénen de tan lluny. Pensem, per exemple, en el ieisme; això és, en la pronunciació de *pael[j]* a per *paella* o *e[j]* per *ell*. Al País Valencià el canvi no és quasi ni generacional, ja que en una mateixa família és possible que els fills més grans encara mantinguin la consonant lateral palatal, però els més joves l'hagen perduda.

El canvi és intrínsec a les llengües. Les llengües són sistemes comunicatius regits per diferents tipus de principis moltes vegades en contradicció. Els estructuralistes van delimitar el principi d'economia, un principi contradictori per definició, ja que es basa en dir el màxim amb els mínims recursos. Els pragmlingüistes han insistit en la idea de l'expressivitat i la tendència a substituir formes molt usuals i erosionades semànticament per formes més expressives i colpidores, etc. Els canvis són certament intrínsecs a les llengües, però com passa també amb altres aspectes de la vida, els canvis lingüístics també poden ser alentits i, en alguns casos, frenats. El mateix cas del verb *donar* és un clar exemple de canvi frenat i en bona mesura eliminat,

pel fet que les formes velaritzades són col·loquials i estan sent reemplaçades per les regulars no velaritzades. Un exemple històric de canvi frenat i eliminat és el de la vocalització de la / implorativa. En el català antic es constata una clara tendència a vocalitzar la / que es troba en posició de coda interna de mot. Per exemple, la tendència a convertir *altre* en *autre*, *molt* en *mout*. En un moment de la història del català, la pronúncia *altre* degué conviure amb la de *autre*: la primera més culta o formal i la segona més col·loquial. Aquesta tendència, però, es veié frenada i s'eliminaren les formes innovadores i col·loquials, amb la particularitat que en aquest procés també canviaren algunes *us* etimològiques: *gauta* (de GAVOTA) esdevingué *galta*; *malaut* (de MALE HABITU) esdevingué *malat*, i *deume* (de DECIMU) esdevingué *delme*.

Aquest aspecte ens situa en un altre dels temes que volia comentar: el de la norma i la normativització, el de la llengua culta i la llengua col·loquial.

4. La norma i la normativització

Els manuals de gramàtica històrica i d'història de la llengua solen repetir que el català era, i és, una de les llengües més unitàries i cohesionades de la Romània. Les causes cal buscar-les en factors interns i sociolingüístics. Interns, perquè els dialectes constitutius del català (el nord-oriental i el nord-occidental) no tenien grans diferències. Sociolingüístics, perquè ben aviat, s'adoptà un model de llengua culta molt unitari que estava marcat pels textos de la Cancelleria Reial, una mena de ministeri de la llengua vinculat directament a la Corona. Les varietats lingüístiques certament existien, però en els textos administratius i literaris resulta difícil rastrejar aquestes diferències. L'article *salat*, per exemple, que es constata en textos preliteraris en llatí (sota la forma *IPSE*), sols apareix de manera molt esporàdica. El mateix podem dir dels incoatius en *-ix* (*servix* en lloc de *serveix*).

La norma i el model de llengua culta és un factor de cohesió i un factor que frena els canvis i que els generalitza en el moment en què són assumits pel model culte. La norma és, doncs, necessària per a la llengua i per a la comunicació social? Les llengües han de tenir un model unitari, formal, perfectament fixat? La resposta no pot ser unívoca i hem de contestar amb un matisat «depèn». La norma no és necessària en societats on la llengua és un vehicle de comunicació exclusivament oral, però sí, allà on la llengua assumeix altre tipus de funcions.

Per què es va crear un model de llengua culta i molt uniforme per al català antic? Per què aquest model va desaparèixer posteriorment i es va recrear durant el primer terç del segle xx? La norma unitària del català antic es deu al fet que la llengua era un factor d'unitat dels diferents territoris vinculats a la Corona i sobretot perquè la llengua, el català, assumia un clar paper legal: era la llengua amb què es mantenia la comunicació escrita amb els diferents territoris, era la llengua amb què s'elaboraven els furs i els consolats, etc. La llengua cancelleresca, de fet, s'erigí com a model de llengua culta i impregnà la llengua literària que, sols esporàdicament, deixa trasparar les diferències geogràfiques.

El model de llengua culta i cohesionada, de fet, desapareix quan la llengua perd aquesta funció legal i monàrquica, i quan entra en el que, amb tots els matisos que es vulga, es coneix com a *decadència*. Per la mateixa raó, la necessitat d'un model de llengua culta ben delimitat reapareix quan tornen a aparèixer factors polítics i socials que requereixen una llengua unificada; concretament, quan es guanyen quotes d'autogovern i quan el català accedeix a la premsa i l'escolarització. Són raons socials i polítiques les que expliquen que el procés de normativització del català modern no es produísca al mateix temps en tot el territori i haja adoptat el model que es coneix com a *policentrisme convergent*: un model que tendeix a la unitat de la llengua dins el respecte de formes històriques particulars.

5. La normativització al País Valencià

Normativització i *normalització* són dos termes que remeten a conceptes ben diferents, tot i que a vegades s'usen per a referir-se a la mateixa cosa. La normativització és el procés d'establiment d'un codi, de fixació d'uns criteris ortogràfics, gramaticals i, en alguns casos, ortoèpics, que han de ser adoptats en els usos formals de la llengua: en la llengua escrita, en l'ensenyament, en els intercanvis orals de caràcter formal, etc. La normativització és, consegüentment, un procés que afecta la gramàtica i que ha de ser abordat per gramàtics.

La normalització, en canvi, no és un procés gramatical, sinó polític i social, o si es vol, sociolingüístic. La normalització és el procés de difusió i prestigi de la llengua, un procés que permet que la llengua assolisca una presència real en tots els àmbits comunicatius, especialment en els àmbits formals: llengua escrita, ensenyament, judicatura, etc. La normalització és un procés que ha de ser abordat des de la política i des del que ara s'anomena *societat civil*.

Un dels greus problemes a què s'ha hagut d'enfrontar la llengua al País Valencià és que des d'alguns sectors polítics s'ha qüestionat la normativització (el codi, la norma) com a estratègia per a entrebancar la normalització i la promoció de l'ús social. Atacar la normalització de la llengua és «políticament incorrecte», però atacar la normativització no, i, de retruc, té uns efectes secundaris fins i tot majors que l'atac a la normalització, ja que justifica la inhibició dels qui haurien de promoure l'ús, afebleix l'adhesió dels parlants i entrebanca l'aprenentatge dels no catalanoparlants. La gran tragèdia al País Valencià és que aquesta estratègia ha donat els seus fruits i ha entrebancat realment el procés. La idea que el valencià no té una normativa fixada ha sigut una costant entre un sector de la dreta regionalista i centralista valenciana, però no únicament entre aquests polítics. Un sector de l'alta jerarquia eclesiàstica valenciana ha impedit la valencianització dels actes religiosos amb aquest mateix argument. En un àmbit diferent, també hi ha qui pretén potenciar els particularismes localistes amb la idea que una llengua molt més pròxima al parlar col·loquial crearà més adhesió i potenciarà l'ús. L'afirmació, al meu parer, és del tot incorrecta per dues raons. Primer, perquè el problema real és social i polític, de prestigi i de promoció de la llengua. Segon, perquè la normativa valenciana que s'ha consolidat a partir de les

Normes de Castelló, és una norma respectuosa amb el valencià i integradora del valencià dins el conjunt de la llengua catalana.

Els valencians, cal dir-ho emfàticament, disposem d'una norma ortogràfica que ja comença a tenir una edat venerable: setanta anys, si comptem des de l'acord de les *Normes de Castelló*, però vuitanta ben llargs, si comptem des de la publicació del *Diccionari ortogràfic* de Pompeu Fabra, moment a partir del qual diferents escriptors i institucions culturals valencianes adoptaren les normes de l'Institut d'Estudis Catalans. També disposem d'un corpus gramatical ben establert, que arranca de la gramàtica de Fabra del 1913, la gramàtica oficial de l'IEC, on ja apareixen les principals variants morfològiques valencianes, i que, a casa nostra, culmina amb l'obra gramatical de Carles Salvador, Josep Giner o Manuel Sanchis Guarner. Tenim, finalment, una obra lexicogràfica ben articulada: el *Diccionari general de la llengua catalana*, primer; les aportacions valencianes de Carles Salvador, Francesc Ferrer Pastor, Josep Giner, Germà Colón, després; i finalment, el *Diccionari de la llengua catalana*, de l'IEC, on van participar activament diferents valencians.

Una norma consolidada no vol dir necessàriament una norma inamovible. En la darrera publicació de la *Ortografia de la Real Academia Española*, per exemple, s'ha acceptat la doble possibilitat d'escriure *guión* amb accent o sense: amb accent, d'acord amb la pronúncia bisil·làbica pròpia de l'espanyol peninsular, i sense accent, d'acord amb la pronúncia monosil·làbica pròpia de l'espanyol d'Amèrica. De tota manera, i vull marcar aquest aspecte, són canvis introduïts des del consens i des de la participació activa de totes les institucions acadèmiques de la llengua.

6. Bibliografia

- AITCHINSON, Jean (1991). *Language change: progress or decay?* Cambridge: Cambridge University Press.
- BALDAQUÍ, Josep Maria (2002). «El model lingüístic dels escolars: interferència i seguretat lingüístiques». A: *Les claus del canvi lingüístic*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 45-78.
- BYBEE, Joan L. (1996). «Modelo de redes en morfología». A: *XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. [Comunicació inèdita]
- MOUNIN, Georges (1967). *Histoire de la Linguistique des Origines au Xxe siecle*. París: Presses Universitaires de France.
- NADAL, Josep M.; PRATS, Modest (1982). *Història de la llengua catalana*. Vol. 1: *Dels orígens fins al segle XV*. Barcelona: Edicions 62.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel (1998). *Del llatí al català: Morfosintaxi verbal històrica*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- (2000). «Naturalitat, cognició i variació morfològica». A: *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Elx i a la Universitat d'Alacant*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 21-33.
- ROBINS, R. H. (1980). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Paraninfo.

Parlem sovint de terminologia lligada al món de la ciència, però en canvi el terme *ciència*, que terminològicament hauria d'estar ben caracteritzat, té una caracterització precària. Què és *ciència* i què no ho és?

Hi ha hagut una etapa en què es parlava de les ciències i dels coneixements, una cosa eren les ciències enteses com a ciències pures i una altra els coneixements que es tenien sobre les coses. Aquesta distinció ens permet situar-nos adequadament.

El concepte de *història* com a forma de coneixement es podria tractar com a ciència si el considerem des d'un punt de vista estrictament marxista. En el sentit que a partir d'unes determinades dades socioeconòmiques podem predir què succeirà a continuació. La història, considerada des d'aquesta perspectiva, no és una única ciència perquè està molt vinculada a condicionants de vegades immediatistes i circumstancials.

Seria ciència l'economia? Deia un amic meu que l'economia és la ciència de predir allò que ja ha succeït o d'explicar allò que ja s'ha produït, i des d'aquesta perspectiva no hi ha continuïtat en l'economia. L'economia des del punt de vista de la predictibilitat, tampoc no seria una ciència. I així podríem seguir amb altres disciplines; cap de les ciències socials es pot considerar com a ciència.

Què ens quedaria com a ciència pròpiament pura? A banda de les ciències pures, hi hauria la lingüística, perquè permet fer una sèrie d'hipòtesis sobre la base d'uns coneixements, comprovar si veritablement funciona... Així i tot, segur que tindriem algunes limitacions. Per tant, ens hem de plantejar de què parlem quan parlem de ciència i què podem entendre dins l'àmbit de ciència, tot aquell camp de coneixement on hagi una certa estructura, metodologia, certes possibilitats de contrastar les nostres afirmacions amb la realitat.

Jo estic d'acord amb Teresa Cabré quan situa la terminologia en el terreny dels camps de coneixement. Com a lingüista que sóc, em plantege la distinció entre paraules i paraules possibles en el marc d'una llengua. Hi ha paraules a vegades que són les que fem servir normalment, *vida, llum...* Són paraules reals, tenen una estructura, i unes característiques, un contingut semàntic, paraules que trobem al diccionari. Però la llengua, a més a més de tenir paraules reals,

té paraules possibles. Per exemple, en català existeix: *nata*, *nota* i *neta*, però, en canvi, *nita* i *nuta* són paraules del català? Podríem afirmar que sí perquè s'hi ajusten fonèticament: la diferència entre unes i altres està en el fet que unes han rebut un contingut semàntic i les altres estarien dintre de les paraules possibles, ja que són paraules disponibles i, en cas de necessitat, les podríem convertir en paraules reals de la llengua.

Hi ha una distinció entre paraules o mots d'una llengua i paraules o mots que no són de la llengua. Aquesta és una distinció bàsica i des del punt de vista del terminòleg és molt important. En el cas, per exemple, de la paraula *xip*. Fins ara *xip* no havia estat una paraula catalana mentre que *xop*, de característiques similars, sí que ho era. La diferència està en el fet que *xop* ha tingut un significat i *xip* no tenia cap significat assignat però la teníem allà disponible com a possible i com a usable. La paraula *xip*, podem entendre que ens arriba de l'anglès, però també podem entendre que és una paraula catalana que la teníem disponible i podem fer-ne ús sense escrúpols excessius. El concepte de *paraules potencials* al costat del concepte de *paraules reals* pot facilitar les coses en el cas de l'adaptació de les paraules provinents d'altres llengües. Quantes paraules hem incorporat i ara són totalment normals i no ofereixen cap mena de reticència?

Hi ha llengües que tenen una visió més oberta que d'altres, llengües poderoses, que no tenen por, que se senten segures com ara l'anglès i el francès que són llengües que incorporen mots provinents d'altres llengües.

Acabe amb el que jo entenc com la redundància en la llengua. Les llengües tenen uns recursos disponibles que no necessàriament utilitzen però que es poden utilitzar en el moment que sigui convenient. Aquestes disponibilitats no utilitzades però utilitzables s'han de tenir en consideració a l'hora de plantejar-se si determinats mots poden entrar a la llengua d'una manera natural.

Els usuaris posen en joc determinats recursos i els terminòlegs hi fan la seua aportació. Sembla evident la dialèctica entre el que es pot considerar l'ús que és donat per la societat d'una manera immediata i les consideracions que fan possible que aquestes propostes siguin normalitzades. Jo proposaria avançar en aquesta línia de la disponibilitat, obertura, audàcia..., aprofitar uns recursos que tenim i que ens permeten fer uns manlleus d'una manera natural.

Vicent Salvador
Universitat Jaume I

Indefectiblement, la lingüística, al llarg de la història de la disciplina, ha tendit de manera reiterada a reificar el seu objecte d'estudi. Lògicament, l'esforç per constituir un *objecte formal* d'anàlisi és més efectiu si aquest objecte formal s'assembla en uns aspectes o altres a una entitat física, tangible, delimitable, fàcil d'observar empíricament i subjecta a les operacions sistematitzadores més elementals de la disciplina com són ara les proves de commutació o la reducció dels factors diacrònics. Hi ha sovint la temptació de parlar preferentment de llengües, de varietats, de bilingüisme, o bé de terminologies diverses que es consideren com a conjunts lèxics inamovibles i ben definits, gairebé cosificats. En canvi, les comunitats de parla, els paràmetres dels seus repertoris sociolingüístics, les pràctiques d'interacció social o les negociacions de cada comunitat d'especialistes amb les altres comunitats de parlants, són nocions que comporten una dificultat suplementària per al lingüista canònic, i tanmateix constitueixen un quadre epistemològic més realista. Malgrat les dificultats de comprovació empírica i de formalització que les dades corresponents presenten, aquest marc epistemològic es manifesta altament explicatiu de la realitat dels usos del llenguatge.

El mite d'un llenguatge científic asèptic, unívoc, explícit, coherent, conformat i formalitzat segons les lleis de la lògica, dona pas —ja en el decurs del pensament wittgensteinià— a la consideració d'un discurs de la ciència i, més àmpliament, d'uns *discursos de la ciència*, que inclouen una sèrie de pràctiques de comunicació verbal sense les quals el fenomen científic (és a dir, les descobertes, la transmissió entre especialistes, la divulgació als diversos nivells, la publicació social o institucional, etc.) no podria produir-se.

En termes de discursos, la ciència es caracteritza no només per la tendència a un tipus de llenguatge idealitzat, sinó molt en particular per unes pràctiques sociodiscursives múltiples i multiformes, com ara: quaderns d'experiments, epistolars, congressos d'especialistes, elaboració de projectes d'investigació que cerquen la captació de fons i la legitimació social, (auto) biografies de científics, debats públics, pràctiques divulgatives, suport científista a la comercialització de productes i serveis, projecció imaginativa en la ciència-ficció... Perquè fins i tot la ciència-ficció, que pot semblar tan aliena al discurs científic canònic, no només és un factor

important en la constitució de l'imaginari social sobre la ciència, sinó que, a més, el seu paper no és menystenible en la vehiculació social de la terminologia i d'algunes rutines discursives pròpies del discurs acadèmic.

De fet, si perspectives sociològiques com la de Kuhn han insistit en la història de les pràctiques socials de la ciència i en el funcionament empíric de les comunitats científiques, des d'aquest mateix punt de vista caldria observar amb atenció tot el conjunt de pràctiques discursives que contribueixen a la construcció social del fenomen científic i de la imatge per mitjà de la qual se'l percep en el nostre món. Des d'aquesta perspectiva, les implicacions de ciència i llenguatge van més enllà del discurs científic prototípic (escrit, formalitzat, produït per a la transmissió d'informació en l'interior d'una comunitat d'especialistes) i abasta tot aquest munt de possibilitats. Dit d'una altra manera: l'humil prospecte farmacèutic, la novel·la de ciència-ficció o el documental divulgatiu són objecte d'estudi obligatori si es vol donar compte de la complexitat sociosemiòtica dels discursos científics.

L'analista del discurs científic, doncs, no podrà renunciar a la consideració minuciosa i crítica d'aquestes pràctiques. I de la mateixa manera, el teòric de la ciència haurà d'examinar amb profit el conjunt de discursos que la constitueixen com a fet social i com a institució. El mite de la ciència, la retòrica que comporta, la seua valoració social i la seua efectivitat com a motor de la societat del coneixement, i així mateix la seua funció de referent racional en el si d'una cultura del debat, tot plegat són factors que tenen una vessant lingüística ineludible. Una primera conclusió s'imposa, doncs: des del punt de vista de la planificació lingüística del català, no seria pràctic exercir una reducció dels discursos de la ciència al discurs científic que hem anomenat prototípic i que és potser el més rebec a la catalanització profunda, no per cap limitació intrínseca de la nostra llengua, és clar, sinó perquè la seua funció de vehicle informatiu de la comunitat científica el decanta cap a una dimensió d'universalitat, com correspon a la vocació universalista d'aquesta comunitat, i entrebanca així la seua operativitat en qualsevol llengua d'abast reduït.

En canvi, l'oportunitat i la rellevància sociolingüística d'una tasca de catalanització dels altres discursos de la ciència és més alta del que a vegades s'ha pensat, des d'una perspectiva de sacralització de l'ideal del llenguatge científic. La catalanització del documental divulgatiu i del prospecte farmacèutic (aquesta segona més difícil, sens dubte, en el nostre context) tenen una visibilitat i una virtualitat sociosimbòlica de primer ordre, com ho va ser la normalització dels llibres escolars en una etapa de la història sociolingüística del català. Una cosa semblant podríem dir d'altres pràctiques discursives que són també *constitutives* del fet científic. Sense excloure àrees tan aparentment allunyades com la publicitat o la ciència-ficció. Així, la novel·la de projecció anticipatòria sobre temes científics, a la manera de Verne, és una contribució innegable a la construcció de la imatge social de la ciència. La ciència-ficció ha estat històricament —i és encara avui— un actiu semiòtic d'extraordinària potència, amb les seues idealitzacions del progrés, amb l'exercici d'imaginació projectiva que assigna a la recerca científica uns objectius i uns límits com són les paradoxes ètiques que planteja, i, així mateix, amb la seua capacitat de sotmetre la llengua a uns exercicis d'alta productivitat sociolingüística.

Hem parlat —sense exhaurir-ne la nòmina, és clar— de pràctiques discursives. I inevitablement hem vist com maldava per traure el cap la noció de *comunitats discursives*. Així, per exemple, ho hem vist suara en parlar de la tendència a l'universalisme de les comunitats discursives d'especialistes en disciplines científiques. Com és obvi, les característiques de tot discurs d'especialitat responen a l'estructura de cada una de les corresponents comunitats discursives.

De fet, les fronteres d'aquestes comunitats discursives són sempre poroses, si més no perquè només impliquen els seus membres en uns usos molt determinats de la llengua i perquè qualsevol parlant pot ser membre de diverses comunitats discursives alhora. No seria realista una jerarquització estricta ni menys encara una dicotomia empobridora (que menaria a una bipartició extrema: discurs *especialitzat* / discurs *vulgar*), sinó a un complex joc de cercles progressivament amples que presenten nombroses interseccions. Així, per exemple, la pràctica que es coneix d'habitud com a «alta divulgació» o «divulgació universitària» consisteix en un autèntic diàleg entre diverses comunitats especialitzades. Es tracta d'una divulgació que té com a factor de desnivell necessari (o diferencial generador de tensió) la pertinença o no a una comunitat concreta d'especialistes, però que parteix d'una àmplia *col·legialitat* cultural i d'uns hàbits discursius compartits. La idea de «transversalitat dels sabers» recolza en aquest diàleg entre comunitats cultes que comparteixen com a espai comú un registre acadèmic, que esdevé així l'espai de la traducció entre especialitats i la garantia de la traductibilitat de les diverses teories i de la confrontació productiva dels diferents enfocaments epistemològics i metodològics. Més encara: el consens al voltant d'un registre d'aquesta mena obre la possibilitat d'una crítica racional de les idees i, a l'ensem, de les ideologies que s'agotzen darrere la frondositat espessa de la hiperespecialització. Sense aquesta permeabilitat dels discursos especialitzats i sense la creació d'un espai d'intercanvi intel·lectual no seria pensable una cultura del debat ni menys encara un control democràtic dels sabers elitistes i les tecnologies que se'n deriven.

En aquest marc de referències, la terminologia (les terminologies pròpies dels diversos discursos d'especialitat) opera com una interfície, com l'àmbit de negociació entre una comunitat especialitzada i les altres comunitats alienes. En aquest sentit, la terminologia és vista avui pels seus estudiosos (en especial caldria citar els treballs duts a terme per M. T. Cabré i l'horitzó que han obert a la recerca en aquest camp) com un factor de dinamisme sociosemiòtic, en el curs de processos de *terminologització* i de *desterminologització* que corresponen a moviments de les comunitats discursives en el magma social. I en el marc de cada llengua de cultura que, com el català, malden per establir la forma i el contingut de cada peça dels repertoris terminogràfics.

En general, els glossaris constitueixen una autèntica interfície entre àmbits discursius i entre comunitats discursives. La seua porositat és sovint un indicatiu dels moviments que agiten els sabers contemporanis i de la dinàmica de la gestió social dels coneixements. No debades Internet és tan propici a la presentació d'aquests repertoris. Un exemple ben il·lustratiu del que vull dir el constitueix un *Glossari bàsic per a persones afectades per l'HIV/SIDA*, publicat per Xavier Moral en 2002 i que es pot consultar en versió PDF al web de la Generalitat de Catalunya. En aquest repertori, al costat dels termes científics relacionats amb la medicina i la biologia, es

poden trobar expressions molt directes de tipus sexual, que ingressen així des dels registres més col·loquials en l'àmbit de les denominacions que *han de ser conegudes i registrades* sense els escrúpols dels diccionaris clàssics que sovint les consideraven obscenes i les censuraven. Però sobretot és significatiu el fet que molts mots comuns i combinacions fraseològiques habituals en registres no marcats accedesquen també al recinte terminològic amb una certa fixació especialitzada. Així, paraules com *santuari*, *debutat*, *portador*, *pràctica de risc* o simplement *acompanyant* són expressions que convé terminologitzar i incloure en els glossaris corresponents, si aquests han de tenir utilitat en l'àmbit socio sanitari d'aquesta malaltia i en la institucionalització de les pràctiques socials implicades en la seua detecció, prevenció i guariment.

La didàctica i la divulgació científica, però també sovint la publicitat o la comunicació política, ofereixen nombroses mostres d'aquest equilibri inestable, aquesta dinàmica establerta entre els termes i els mots. A vegades, els enunciadors s'investeixen d'autoritat per mitjà dels usos terminològics que els presenten com a membres d'una certa comunitat especialitzada i, d'alguna manera, els «prestigien», mentre que altres voltes el moviment és l'invers, i el terme es desfà en definicions aplanadores, paràfrasis o metàfores colpidores. Qualsevol tema de didàctica de les ciències naturals o qualsevol reportatge publicitari sobre cosmètics poden immernos en aquest doble moviment d'anada i tornada que manlleua a la ciència un argument d'autoritat i una pinzellada de prestigi basat en una actitud *esotèrica* d'iniciats, i, per altra banda, pren una actitud *exotèrica*, comunicativa, que pot recórrer a la comparança al·legòrica o a la metàfora quasi literària.

Potser el mitjà Internet és un dels dominis on aquesta dialèctica és més notòria. Hi ha sens dubte, una munió de factors que ho propicien. Per exemple, la cohabitació constitutiva entre difusió informativa i comercialitat omnipresent. Per exemple, la manca d'una *auctoritas* real, atestable, que avale la legitimitat de l'origen de les informacions difoses. Com sabem, el català no ha enfrontat malament els reptes d'Internet, però el joc de forces que Internet imposa dibuixa reptes nous cada dia en el context de la globalització i de la conquesta —sense escrúpols— de mercats de tota mena, per no parlar ara de la neutralització que el xateig produeix entre l'oralitat i l'escriptura i les corresponents conseqüències per als hàbits ortogràfics dels usuaris. En tot cas, són fenòmens que progressen a velocitat desfermada. Ben mirat, el nostre ús del ciberespai i del maquinari que ens el possibilita seria comparable a l'etapa primitiva de les ràdios de galena...

Finalment, farà una referència a les ciències de la salut, un àmbit d'intersecció entre el discurs científicomèdic i altres diferents discursos socials com són la divulgació, la prescripció de pràctiques sanitàries o els diàlegs professional/pacient. La funció del discurs és sens dubte cabdal en la construcció de l'acte clínic i de la imatge social de les professions sanitàries de tota mena. De fet, determinades estratègies discursives de gestió social dels coneixements hi interactuen amb les pràctiques sanitàries mateixes i amb la mediació exercida per Internet i altres mitjans en el marc d'una economia de mercat. El discurs de la medicina presenta, així, uns reptes especials per a la normalització del català i uns caires particularment suggestius per a l'analista del discurs que impliquen sovint la construcció social de les diverses professions sanitàries.

D'un costat, doncs, hi ha uns avanços científics i tecnològics innegables (sobretot en àmbits com és la farmacopea química, la cirurgia o la radiologia, i en un futur cada vegada més proper, l'enginyeria genètica) que requereixen una terminologia pròpia oberta a les innovacions pertinents, ultra una terminologia clàssica mèdica que té una honorable tradició multiseular des del món grec. D'altre costat, hi ha la necessitat (i la demanda) d'una pràctica divulgadora especialment intensa i eficaç. A més, cal recordar que l'acte clínic no és fàcil de conceptualitzar sense una interacció discursiva, absolutament bidireccional, que sovint ha d'atènyer nivells fortament conversacionals. I finalment, hi ha la incidència recent de les pràctiques fomentades per Internet en el sentit de l'autodiagnosi i uns certs nivells de comercialització i despersonalització desvirtuadora de la pràctica de l'*acte clínic*.

El que s'ha presentat en aquest text no és més que un conjunt de remarques i reflexions concretes al voltant de la idea de la relació entre ciència i llenguatge, en el marc de les preocupacions de la societat catalanoparlant d'avui. Crec, tanmateix, que les línies tan sols insinuades suara poden ser objecte d'un debat profitós tal com el que propicia en aquesta ocasió l'avinentsa de commemorar el setantè aniversari de les *Normes* de Castelló. I això amb atenció a les particularitats sociolingüístiques del català —i en especial en el context valencià—, però també amb propòsit d'inserció en la problemàtica general de les relacions entre el fet social de la ciència i les pràctiques discursives que el construeixen, al voltant de la constitució i la mobilitat de les comunitats discursives implicades.

1. Introducció

Qualsevulla persona que es dedique professionalment a la traducció del o al català, sabrà que les circumstàncies socials i polítiques que pateix la nostra llengua determinen l'activitat traductora. Resulta evident que com menys fem servir el català per a qualsevol tipus de comunicació, menys necessitat tindrem de fer-lo servir com a idioma del qual o al qual traduïm. Dit a l'inrevés: com més fem servir la nostra llengua, més necessitarem utilitzar-la com a llengua de traducció, ja que, actualment, la informació i el coneixement es generen i es distribueixen a escala mundial i no sols local o nacional.

El propòsit d'aquest article és donar compte de la relació que, al meu parer, hi ha entre la traducció científicotècnica i la planificació lingüística, entesa aquesta com «[...] els esforços deliberats per influir en el comportament d'altres persones pel que fa a l'adquisició, l'estructura o l'assignació funcional dels seus codis lingüístics» (Cooper, 1989, p. 60); és a dir, entesa com un instrument per assolir tant la normativització com la normalització de llengües minoritzades.

No és el meu propòsit fer un resum de la història de la normativització i de la normalització del català, sinó simplement de prendre consciència que aquest 70è aniversari ens connecta amb un seguit de persones —entre les quals es troben els signataris de les *Normes* de Castelló— que al llarg del temps o bé s'han involucrat activament en la recuperació del català mitjançant la planificació lingüística i el compromís o bé han reflexionat al respecte.

Sobre planificació lingüística se n'ha parlat i escrit molt, no sols en l'àmbit catalanoparlant, sinó també en els àmbits del finès, l'hebreu, l'hongarès, l'islandès, el noruec, el polonès o el txec, entre d'altres (Joan i Mari, 2002). La planificació lingüística és, doncs, una pràctica bastant estesa, sobretot en el context europeu, fet que possibilita aprendre d'altres processos i facilita situar la reflexió en una perspectiva més global.

En l'àmbit catalanoparlant, la relació entre la traducció científicotècnica i la planificació lingüística es pot resumir en les dues idees complementàries que exposaré a continuació.

En primer lloc, el català sols es podrà desenvolupar plenament com a llengua de traducció científicotècnica quan assolim una normalitat plena en el seu ús en la comunicació científicotècnica. Actualment, encara hi ha molts contextos científicotècnics en què el català, o bé no hi és present, o bé té una presència molt feble.

En segon lloc, la traducció és una activitat de vital importància perquè el català pugui desenvolupar-se plenament com a llengua apta per a la comunicació científicotècnica en totes les seues facetes, ja que una part considerable dels textos que s'utilitzen en aquest tipus de comunicació en qualsevol idioma —excepte la *lingua franca* actual, l'anglès— són, de fet, traduccions.

En aquest sentit, cal remarcar que els traductors no són responsables únicament de la creació de llengua i de terminologia, sinó també de la incorporació i desenvolupament de nous gèneres textuais —sobretot a Internet— en resposta a les noves necessitats comunicatives de la comunitat catalanoparlant.

2. Dues suposicions que cal aclarir

Actualment, la comunicació dels coneixements científicotècnics és un factor clau per a les societats tecnològicament desenvolupades. En un món cada cop més interconnectat, la traducció és una activitat comunicativa de vital importància per a l'avanç, la transferència i l'aplicació dels coneixements científicotècnics.

Nogensmenys, hi ha dues suposicions bastant esteses que afecten negativament la comprensió dels dos conceptes centrals d'aquest article i que aclariré tot seguit: la primera té a veure amb la traducció del català i al català i la segona està relacionada amb l'ús social del català.

Primera suposició: en general, la traducció es fa servir o bé per importar els coneixements científicotècnics disponibles en altres llengües, o bé per exportar a altres llengües la ciència i la tecnologia que es fa en la llengua pròpia. Hom suposa, doncs, que l'activitat traductora consisteix merament en un intercanvi interlingüístic de coneixements, al marge de les condicions sociopolítiques i econòmiques de les llengües en qüestió. Aquesta suposició pot ser certa quan es refereix a llengües amb un estat que assegura el seu ús normal en tots els àmbits comunicatius, però no si es refereix a llengües minoritzades sense estat que han de competir en molts àmbits d'ús amb llengües molt més enfortides i consolidades.

Segona suposició: en general, una comunitat que fa servir la llengua pròpia en la comunicació oral quotidiana, també la farà servir en la comunicació escrita científicotècnica, siga especialitzada o no. De la mateixa manera que l'anterior, aquesta suposició és certa quan es tracta de llengües enfortides que compten amb un o diversos estats que les promocionen, com ara el castellà o l'anglès, però no quan es tracta de llengües minoritzades sense estat.

Així doncs, aquestes dues suposicions, tot i ser òbvies en llengües que gaudeixen d'un ús plenament normal, en realitat no són certes en el cas del català pels següents motius.

Pel que fa a la primera suposició, traduir no és solament una operació entre dos sistemes lingüístics que es porta a terme simplement quan hi ha la necessitat d'importar o exportar coneixements. Si fos així de fàcil, l'activitat traductora del català i al català seria molt superior a la d'ara mateix si tenim en compte que estem parlant d'un nombre de parlants pròxim als onze milions i d'una economia bastant dinàmica.

La traducció com a activitat comunicativa està inevitablement inserida en una societat donada i, per tant, està determinada pels condicionaments sociolingüístics, polítics i econòmics propis d'aquella societat. Per entendre el català com a llengua de traducció científicotècnica, necessàriament hem de tenir en compte la societat catalanoparlant en el seu conjunt com a àmbit en què té lloc la comunicació en general i la comunicació de la ciència i la tècnica en particular. És a dir, ens hem de situar en la perspectiva sociolingüística que ens mostre les mancances del català com a llengua científicotècnica.

Quant a la segona suposició, fer servir la llengua pròpia en tots els àmbits d'ús no és sempre la norma, sobretot en llengües minoritzades. Més aviat al contrari: el que trobem en llengües minoritzades i desprotegides és una situació d'anormalitat permanent en què una o diverses llengües dominants gradualment guanyen terreny a la llengua pròpia fins a extingir-la. D'ací la necessitat de la planificació lingüística per tal d'aconseguir la recuperació de la llengua minoritzada i la normalitat plena en el seu ús social.

3. Precedents del català com a llengua de traducció científicotècnica

Una llengua de traducció desenvolupada és una llengua activa i vigorosa tant en la apropiació de coneixements procedents d'altres llengües i cultures com en l'emissió de coneixements cap a altres llengües i cultures.

El català és un idioma que en determinades èpoques històriques ha assolit aquest estatus de llengua de traducció. Fins i tot, podríem dir que en molts moments el català ha estat conreat com a llengua científica i tècnica gràcies als traductors. En les èpoques més esplendoroses de l'idioma i de la nació que el sustentava ha sigut precisament quan més s'ha fet servir el català com a llengua de traducció. Al llarg de segles, els contactes de la Corona catalanoaragonesa amb altres nacions i llengües va propiciar el transvasament massiu de coneixements.

A més d'una notable tradició literària, que serví de base per a les *Normes* del 32, els parlants del català comptem amb una tradició de traducció científicotècnica gens menyspreable que ha servit al llarg dels segles per potenciar el català com a llengua de comunicació científica i per enriquir el patrimoni de coneixements de la nostra cultura.

Segons Riera (1994, p. 11), podríem situar els orígens de la traducció científica al català en la tasca portada a terme pels monjos del monestir de Ripoll en els primers segles del segon mil·lenni.

Entre els segles XII i XV aproximadament, s'hi dona una considerable activitat traductora de l'àrab al català, sobretot en el camp de la medicina. En aquest context, hi ha un centre d'obli-

gada referència per entendre l'activitat dels traductors, sobretot pels seus vincles amb la Corona catalanoaragonesa: l'Escola de Medicina de Montpeller, la qual acollí autors del renom de Ramon Llull, Arnau de Vilanova o Joan Jacme, els dos darrers, traductors, a més de reputats metges de papes i reis.

En aquesta època esplendorosa, van ser molts els traductors que van contribuir amb les seues traduccions no sols a incorporar a la Corona catalanoaragonesa el llegat científic dels grecs i dels àrabs, sinó també a estimular l'estudi i l'avanç del coneixement. A tall d'exemple, destacaré els noms de Jafudà Bonsenyor, Berenguer Sarriera, Galiè Corretger o Berenguer Eimerich, traductor de l'àrab al català d'una obra d'Albucasis, la qual posteriorment es traduí del català al llatí amb el títol *De cibariis infirmorum*. L'obra d'Albucasis va repercutir profundament en el desenvolupament de la cirurgia. Prova de la importància de l'obra d'aquest autor és que Gerard de Cremona la va traduir al llatí, traducció que es va convertir en l'obra de cirurgia de referència arreu d'Europa al llarg dels segles posteriors, fins i tot preferida a les obres de Galè, donada la seua lucidesa i concisió.

La intensa activitat traductora portada a terme per aquestos i altres traductors està molt relacionada amb una cultura i una llengua emergents, i amb la necessitat d'incorporar a una societat en expansió tots els coneixements necessaris. El que sembla indicar la tradició de traduccions científiques a què ens referim és una gran activitat d'intercanvi de coneixements que va estimular l'avanç del saber i va permetre la mobilitat del coneixement.

No hi ha dubte que la traducció enriqueix les llengües i cultures. Traduir al català la ciència que es fa en qualsevol part del món i traduir a l'anglès o a qualsevol altre idioma la ciència que es fa en l'àmbit catalanoparlant són indicis de vitalitat alhora que activitats enriquidores de la nostra llengua, la nostra societat i la nostra cultura.

Cada vegada que hom ha traduït del català a una altra llengua, s'ha eixamplat l'horitzó comunicatiu del text en qüestió al temps que s'ha contribuït a incorporar nous coneixements a la llengua i cultura receptora.

Cada vegada que s'ha traduït al català, hom ha eixamplat l'horitzó comunicatiu i conceptual de la nostra llengua amb la incorporació de nous conceptes, termes, expressions i, fins i tot, gèneres textuais; en definitiva, hom ha augmentat el patrimoni de textos i coneixements a disposició de qualsevol lector en català.

4. La comunicació científicotècnica d'avui

En general, la traducció és una activitat comunicativa entre llengües i cultures diferents. La traducció científicotècnica en particular és un tipus de comunicació escrita de caràcter interlingüístic i intercultural que s'esdevé en l'àmbit dels coneixements científicotècnics, siguen especialitzats o no especialitzats. En un món tan «tecnològitzat» com l'actual aquesta comunicació esdevé especialment diversa i complexa.

Tradicionalment, s'entén —o s'assumeix de manera acrítica— que la comunicació científicotècnica es restringeix als intercanvis d'informació que es produeixen entre els experts d'una disciplina científica o tècnica determinada. Es tracta d'una visió injustificadament limitada i simplificada que no respon al que s'esdevé al món real. Si observem atentament la realitat, comprovarem que la comunicació científicotècnica és un fenomen dinàmic que s'estén per un continu cada cop més ampli i complex. La informació científicotècnica es distribueix socialment de moltes i variades maneres al llarg de l'espai comunicatiu... Aquest continu o espai comunicatiu comprèn, com a mínim, els següents macrocontextos (Montalt, en premsa):

— Els intercanvis d'informació que tenen lloc entre els investigadors dedicats a la recerca a través dels articles de les revistes especialitzades: articles originals, editorials, correspondència científica, ressenyes, articles de revisió, etc.

— La pràctica de les diverses professions relacionades amb la ciència i la tècnica (com ara els químics, enginyers, metges, tècnics, etc. que treballen a empreses i organismes públics i privats de tota mena) mitjançant els informes tècnics, els manuals especialitzats, les guies de pràctica, etc.

— Els sistemes educatius, des dels primers cicles d'escolarització fins a la universitat, per mitjà dels llibres de text, les enciclopèdies temàtiques, etc.

— Els processos de divulgació, que serveixen per fer que el coneixement especialitzat arribi al gran públic en forma d'articles i llibres divulgatius, pàgiques web, notícies de premsa, etc.

— L'acció sociopolítica, que porta a cap un llarg seguit d'organitzacions governamentals i no governamentals, des de l'Organització Mundial de la Salut fins a un grup ecologista d'àmbit local o comarcal, a través de campanyes d'informació i conscienciació.

— La comercialització, és a dir, tot el que té a veure amb la publicitat de productes o serveis relacionats amb la ciència i la tecnologia, com ara els publireportatges o els catàlegs.

— La vida domèstica pel que fa a l'aplicació pràctica de coneixements científicotècnics gràcies als manuals d'instruccions, els prospectes de medicaments o la documentació d'usuari que acompanya qualsevol programari informàtic, entre d'altres.

A més a més, la comunicació cada cop està més determinada per les noves tecnologies de la informació i la comunicació, com ara tots els recursos que aplega Internet.

Partim, doncs, d'un concepte de comunicació científicotècnica transversal a moltes pràctiques socials i a diversos macrodiscursos: el de recerca, el professional, el pedagògic, el divulgatiu, el sociopolític, el comercial i el domèstic.

Vist des d'aquest punt de vista, l'espai total de la comunicació científicotècnica està constituït per un conjunt de gèneres textuais —articles originals, catàlegs, prospectes de medicaments, informes tècnics, llibres de text, enciclopèdies temàtiques, manuals d'instruccions, etc.— que assoleixen distintes funcions socials i propòsits comunicatius. En aquest sentit, una cultura es pot definir com un sistema de gèneres (Martin, 2000). Qualsevol text objecte de traducció pertany a un o diversos dels gèneres que articulen el continu o espai de comunicació científicotècnica.

Respecte del seu funcionament, hi ha dues particularitats de la comunicació científicotècnica que m'interessa subratllar. En primer lloc, la informació primària —és a dir, la informació especialitzada que s'origina en els processos de recerca— es difon en l'àmbit internacional sobretot en anglès donat l'estatus de llengua franca de la comunicació científicotècnica d'aquest idioma.

En segon lloc, aquesta informació primària es recontextualitza i es reformula intralingüísticament —en anglès— i dona lloc als gèneres no sols en anglès sinó també en altres llengües i cultures per satisfer l'ampli ventall de necessitats comunicatives dels parlants.

A grans trets, aquestes necessitats comunicatives comprenen els macrocontextos que acabe d'esmentar: la recerca, la pràctica professional, la divulgació, l'educació, l'acció sociopolítica, la comercialització i l'ús domèstic.

Tant la informació primària com les recontextualitzacions i reformulacions posteriors constitueixen la base per a successius processos de traducció interlingüística que permetran donar resposta a múltiples necessitats de coneixement de lectors d'altres llengües i cultures.

5. Quatre gèneres científicotècnics no normalitzats

A tall d'exemple, em referiré a quatre contextos comunicatius científicotècnics ben coneguts on tradicionalment el català pateix una situació de substitució i manca de normalitat extrema enfront del castellà o, fins i tot, de l'anglès.

En primer lloc, la comunicació escrita entre els laboratoris farmacèutics, les autoritats sanitàries i els pacients que prenen els medicaments. En segon lloc, la comunicació escrita entre els fabricants i els usuaris d'electrodomèstics i de vehicles. En tercer lloc, la comunicació entre l'ordinador i l'usuari domèstic de programari informàtic. En quart lloc, la comunicació escrita entre els professionals de la salut pel que fa a la informació clínica dels pacients en l'àmbit hospitalari.

Aquests quatre contextos comunicatius es corresponen amb quatre gèneres textuais de gran abast social: 1) els prospectes de medicaments; 2) els manuals d'instruccions d'electrodomèstics i de vehicles; 3) les finestres d'ajuda i d'altra documentació que acompanya qualsevol programari, i 4) les històries clíniques.

Es tracta de quatre gèneres textuais de gran importància en una societat tecnològicament avançada on la salut i les tecnologies gaudeixen d'un gran valor i constitueixen una part important de l'economia. Els tres primers són gèneres no especialitzats distribuïts en castellà (en el cas del programari, també en anglès) que habitualment fan servir la major part dels parlants del català. Aleshores, per què no disposar dels textos pertanyents a aquests gèneres en català?

En els tres primers casos, els gèneres serveixen per comercialitzar i fer servir determinats productes (medicaments, electrodomèstics, vehicles i programari) fabricats per empreses. La política lingüística d'aquestes empreses depèn fonamentalment de dos factors: el marc legal i el màrqueting basat en la demanda social. És a dir, les empreses faciliten la documentació que

acompanya els seus productes si n'estan obligades per llei o/i si existeix una demanda social que pugui facilitar la seua comercialització.

En el cas dels prospectes de medicaments comercialitzats a l'estat espanyol, hi ha lleis i normatives tant espanyoles com europees que obliguen els fabricants a adjuntar al producte la informació necessària en castellà per al seu ús segur i eficaç, om ara la composició, la posologia, els efectes secundaris, les precaucions, etc.

En el cas de la documentació que acompanya al programari i, en menor mesura, dels manuals d'instruccions d'electrodomèstics, la informació que acompanya el producte podríem dir que és part del producte i, per tant, inevitable. En comptades ocasions les empreses que produeixen i comercialitzen programari o electrodomèstics faciliten la documentació en català. En l'àmbit no institucional, únicament algunes iniciatives com ara Softcatalà (<http://www.softcatala.org>) porten a cap tasques de normalització en un àmbit tan important com ara el programari informàtic.

Pel que fa a la comunicació en l'àmbit sanitari, sembla que l'anomalia es repeteix. Mentre que hi ha molts metges que parlen habitualment en català i el saben escriure, no l'utilitzen en la comunicació escrita, com ara en l'elaboració de les històries clíniques dels pacients (Sans i Sabrafen, 2002).

Aquesta situació de manca de normalitat en l'ús que pateix el català científicotècnic planteja algunes preguntes. O és que els quasi 11 milions de catalanoparlants no consumim medicaments, electrodomèstics, vehicles i programari informàtic? Potser necessitem una legislació en matèria de medicaments més coherent amb la nostra realitat lingüística? Potser les empreses haurien d'ésser més sensibles als hàbits lingüístics dels seus clients? Potser els consumidors hauríem de prendre consciència de la nostra relació com a clients amb les empreses que fabriquen i comercialitzen els productes que comprem?

En els tres gèneres que estem comentant, la normalització implicaria inevitablement una important tasca de traducció. Si per satisfer un requeriment legal o una demanda social hom publica un dia en català els prospectes de medicaments, els manuals d'electrodomèstics i de vehicles, i la documentació del programari, es generaria un enorme volum de traducció.

En el mateix sentit que els gèneres que acabem de comentar, podríem referir-nos a altres gèneres no normalitzats com ara les pàgines web de molts organismes i empreses, una gran quantitat de llibres de text universitaris i no universitaris, els llibres i revistes de divulgació, les revistes professionals i de recerca, els manuals especialitzats, els catàlegs tècnics, etc., la normalització dels quals requeriria una ingent activitat traductora.

6. Planificar la normalitat del català científicotècnic

Com he apuntat al principi de l'article tot seguint Cooper (1989, p. 60), la planificació lingüística comprèn els esforços deliberats per influir en el comportament d'altres persones pel

que fa a l'adquisició, l'estructura o l'assignació funcional dels seus codis lingüístics. El mateix autor distingeix dos tipus de planificació: formal i funcional. Mentre que la planificació formal està encaminada a la normativització, l'objectiu de la planificació funcional és la normalització de l'ús.

A partir d'aquesta distinció bàsica, assenyalaré els factors fonamentals que poden contribuir a la normalitat del català científicotècnic i apuntaré les funcions que aconsegueix o pot aconseguir la traducció en el procés cap a la normalitat.

6.1. *La norma*

L'aspecte més bàsic d'un procés de normalització és comptar amb una norma ortogràfica i gramatical unificada i no discutida. Quan parlem de comunicació i traducció científicotècnica, la tasca de normativització no acaba en la fixació de l'ortografia i la gramàtica, sinó que també inclou la normalització terminològica dels neologismes, és a dir, la sanció per part de l'organisme competent dels neologismes (el TERMCAT) que s'incorporen al català.

Hi ha tres fets que poden afavorir una planificació conjunta pel que fa a la comunicació i traducció científicotècnica en l'àmbit catalanoparlant: 1) les terminologies de les noves àrees de coneixement (informàtica, telecomunicacions, genètica, etc.) són compartides; 2) molts contextos de comunicació científicotècnica (sobretot els més especialitzats) estan menys lligats a condicionaments dialectals; 3) la comunicació a través d'Internet està menys localitzada geogràficament i, per tant, el tractament dialectal és menys restringit que en altres àmbits comunicatius.

Com a professionals de la llengua i la comunicació, els traductors científicotècnics assoleixen una funció de reforçament de la norma i unificació de la terminologia.

6.2. *Els recursos*

Una política lingüística encaminada a la normalització social del català científicotècnic requereix un seguit de recursos humans i materials. Entre els recursos humans destacaré els professionals de la traducció. Actualment, moltes de les universitats catalanoparlants compten amb departaments de traducció i interpretació dedicats a la docència i la recerca. Ja en són unes quantes les promocions de professionals de la traducció formades per fer front a les necessitats de comunicació interlingüística i intercultural en l'àmbit catalanoparlant.

La funció dels traductors en el procés de normalització no es limita a la creació de llengua i terminologia, sinó que també inclou la introducció de nous gèneres textuais i al desenvolupament dels existents. Un bon exemple en són les famoses FAQ o preguntes més freqüents, o les pàgines web de continguts diversos.

Una llengua que aspira a la normalitat ha de comptar amb els recursos materials necessaris: obres lexicogràfiques, terminològiques i enciclopèdiques; pàgines web; llibres d'estil i gramàtiques; etc. En aquest apartat, val a dir que obres especialitzades com ara l'*Enciclopèdia de medicina i salut* o la *Història natural dels Països Catalans* faciliten les tasques de comunicació i traducció científicotècnica.

També cal remarcar que el català és una llengua que té una presència considerable a Internet. Segons l'Informe de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya de 2001 (<http://cultura.gencat.es/llengcat/informe>), el maig d'aquell any existien 47.241 llocs web amb informacions en català, xifra que situa el català entre les vint primeres llengües amb major nombre de pàgines web.

6.3. *L'ús*

El desenvolupament social de la llengua en els contextos científicotècnics és una de les assignatures pendents del català. La planificació funcional ha de dirigir-se prioritàriament als contextos i gèneres textuais menys normalitzats i de més abast social, com ara els esmentats en l'apartat anterior.

La planificació funcional també inclou les tasques de difusió i facilitació de la terminologia científicotècnica multilingüe. Els traductors contribueixen a difondre les terminologies procedents d'altres idiomes, sobretot de l'anglès, i són una peça clau en la introducció dels neologismes.

6.4. *La legislació*

Per a una llengua sense estat com el català és essencial comptar amb una legislació que no sols no impedisca, sinó que, a més, promoció el seu ús en els àmbits científicotècnics.

6.5. *El prestigi social*

El fet de disposar d'una norma ortogràfica i gramatical establerta, d'un organisme de normalització terminològica i d'uns recursos més o menys abundants no sempre garanteix l'ús social de la llengua. Arntz (2002, p. 50) adverteix del risc que els parlants abandonen les llengües desfavorides a causa de la pèrdua de prestigi i advoca a favor d'una política lingüística de la Unió Europea que facilite la comunicació multilingüe especialitzada a Europa.

La disponibilitat i qualitat de les traduccions pot contribuir al prestigi social del català científicotècnic.

7. Comentaris finals

Una llengua plenament desenvolupada és la que es fa servir en qualsevol àmbit d'ús, des de la conversa col·loquial fins a la comunicació formal entre els investigadors d'una disciplina científica determinada. Així doncs, idealment una llengua cobreix tot l'espai comunicatiu en què es desenvolupa la interacció social i dona resposta a qualsevulla necessitat comunicativa dels membres d'aquesta societat.

Hi ha un nombre elevat de persones que fan servir el català com a llengua de comunicació domèstica ja que és la seua llengua materna. Tot i que coneixen el castellà, trien expressar-se en català com a llengua de comunicació en els àmbits domèstics. Tanmateix, els mateixos parlants no trien o no poden triar el català per a la comunicació científicotècnica i apareixen el que hem anomenat *gèneres no normalitzats*.

La raó d'aquesta asimetria entre els registres domèstics orals i els registres formals escrits cal buscar-la en el fet que hom no ha creat les condicions socials propícies per a tals usos. D'ací la necessitat de la planificació formal i funcional. Des d'aquesta perspectiva, la traducció científicotècnica ocupa un paper central en la dinamització de la ciència i la tècnica en la nostra llengua.

Així doncs, traducció i normalització es necessiten mútuament: 1) com més normalitat hi hagi en l'ús del català en tots els contextos científicotècnics, més necessària es farà la traducció del català i al català; 2) sense traduccions no podem assolir la plena normalitat en l'ús social del català en els contextos científicotècnics, simplement perquè importem d'altres llengües i cultures —sobretot de la *lingua franca* actual, l'anglès— una part considerable de coneixements que necessitem.

Estic d'acord amb Arntz quan adverteix del risc que els parlants abandonen les llengües desfavorides a causa de la pèrdua de prestigi que pateixen aquestes llengües. En aquest sentit, diu l'autor que és necessari practicar una política lingüística que serveixi de base per a una planificació lingüística efectiva. Aquesta planificació ha de tenir en compte sobretot les terminologies i les especialitats clau (Arntz, 2002, p. 47).

Ara bé, abans és imprescindible superar la situació actual tant de secessionisme en certs sectors socials valencians com d'aïllament o escassa cooperació institucional entre els governs dels països de parla catalana pel que fa a matèries de política lingüística.

L'actual Govern valencià no sols practica l'aïllament institucional respecte d'altres governs del territori catalanoparlant, sinó que exhibeix una actitud de total passivitat i indiferència en política lingüística dins de l'àmbit estrictament valencià i, el que és encara més greu, bloqueja sistemàticament la normalització mitjançant mesures tan absurdes com ara decretar la no-reciprocitat dels títols o l'exclusió dels temaris escolars dels autors en català no nascuts al País Valencià.

La vigència de l'esperit de les *Normes* de Castelló ens serveix per reafirmar la catalanitat de la llengua i per reflexionar sobre el paper que actualment té i pot tindre el català en els processos de comunicació científicotècnica en un món cada vegada més interconnectat.

8. Referències bibliogràfiques

- ALCINA, Amparo; GAMERO, Silvia [ed.] (2002). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castelló: Universitat Jaume I.
- ARNTZ, Reiner (2002). «La comunicación multilingüe especializada en Europa». A: ALCINA, Amparo; GAMERO, Silvia [ed.] (2002). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castelló: Universitat Jaume I.
- COOPER, Robert L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2001) [en línia]. *Informe de política lingüística: Any 2001*. <<http://cultura.gencat.es/llengcat/informe>>
- JOAN I MARÍ, Bernat (2002). *Normalitat lingüística i llibertat nacional*. València: Edicions 3i4. (Contextos)
- MARTÍ, Lluís. (2003). «La medicina parla poc en català». *Avui* (2 gener).
- MARTIN, J. R. (2000). «Grammar meets genre: reflections on the “Sydney School”». *Arts* [Sydney: University of Sydney], núm. 22.
- MONTAL I RESURRECCIÓ, Vicent. *Com traduíem ciència?: Iniciació a la traducció científicotècnica*. Vic: Eumo. [En premsa]
- PITARCH, Vicent (1982). *Castelló de la Plana per la llengua*. Castelló: Ajuntament de Castelló.
- SANS I SABRAFEN, Jordi (2002). *L'evolució de l'ús del català en medicina a Catalunya durant el segle XX: El llarg camí d'una bella i expressiva història*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. (Monografies de les Seccions de Ciències; 17)
- SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE BARCELONA (1987). *La diversitat (im)pertinent*. Barcelona: El llamp. (Sociolingüística i Comunicació)
- SOLÀ, Joan (1977). *Del català incorrecte al català correcte: Història dels criteris de correcció lingüística*. Barcelona: Edicions 62.

SESSIÓ 3

Història i literatura

Presentació

Lluís Meseguer
Universitat Jaume I

Com a cada època històrica anterior, la definició i el coneixement de la literatura catalana contemporània presenten algunes dependències de factors culturals concrets. D'una banda, la noció de *literatura* no es restringeix als gèneres i models estilístics fixats per la tradició: les fronteres de l'escriptura poètica o narrativa amb la música o els mitjans audiovisuals s'han anat convertint en relació inevitable; el sincretisme i la diversitat de l'escriptura per a la comunicació periodística han obert la literatura a destinacions i lectures també diverses i complexes; i el canvi de civilització cap a una societat de l'espectacle i dels usos lingüístics orals ha modificat les funcions i els paràmetres de l'escriptura literària.

Aquest panorama general —i potser, simplificador— s'escenifica a cada societat amb aditaments culturals i pragmàtics concrets. Així, la literatura catalana ha viscut en els darrers trenta anys o quaranta anys, una evolució dràstica en alguns aspectes de relació amb la societat —no la «societat catalana» només, sinó les societats catalanoparlants en un món globalitzat i interdependent— i amb els seus usuaris més concrets —els autors, els editors, els agents culturals, els lectors. Així, resulta impossible ignorar que, després de la situació heretada del franquisme —i, de fet, morts els autors de referència d'aquell període històric—, la literatura de manera certament precària però també indiscutible ha fet la seva entrada al sistema educatiu, als mitjans de comunicació de masses en català, a les noves tecnologies aplicades a la circulació de llenguatge verbal.

En canvi, encara que mai havia pogut tenir tants i tan diversos lectors, ni havia format part de la informació massiva o de la vida quotidiana de tanta gent, ni havia tingut tantes possibilitats de presència o de difusió internacional, cal considerar aquests factors com a decididament efectius i favorables a la vida oberta de la literatura catalana? Per exemple, la lectura al sistema educatiu, fins i tot a les universitats, no és captiva de la imposició?; i pitjor encara: no és una paradoxa sarcàstica l'aparent impossibilitat de traducció, de difusió efectiva a través de llengües d'àmbit internacional, amb l'excepció d'algun àmbit de l'espectacle —i tenint en compte el fet evident que hi conviuen els codis musicals i visuals—?

L'evolució de la pròpia escriptura literària, mèrit o necessitat dels escriptors, també mereix una reflexió. D'una banda, la literatura catalana continua tenint una responsabilitat notable

—però no per això, notòria— en la definició de la llengua literària, de la normativa general, de l'enriquiment del lèxic, o del manteniment històric dels usos propis i profunds de l'idioma. En canvi, més de setanta anys més tard de Fabra —o d'obres sectorials, com *La llengua valenciana* de Lluís Revest— resulta impossible deslligar les polèmiques sobre normativa als anys vuitanta de l'imperi dels mitjans de comunicació; o fins i tot, de la versatilitat de decisions recents en matèria d'edició o de dicció de textos. Només cal observar, per exemple, els canvis morfològics introduïts per Quim Monzó en *Vuitanta-sis contes*, edició revisada per ell mateix dels seus relats; o bé considerar que pràcticament no hi ha res de nou i definitiu sobre elocució, des del precari però meritori article de Joan Coromines «Sobre l'elocució catalana en el teatre i la recitació» (1957).

D'altra banda, altres criteris culturals més estesos o dominants, marquen tendències o fenòmens determinants: les distàncies entre elits i majories socials; les imposicions de preferències de consum, més vinculades al mercat que a la lectura; la relació entre quantitat i qualitat en cada gènere literari; els valors ideològics utilitaris o individualistes; la fragmentació del mercat lector entre els diversos territoris de parla catalana...

Amb aquests pressupòsits —només esbossats—, es poden comprendre dins l'ambient històric i social contemporani, les obres d'autors concrets: els poetes «de l'experiència» o la Nova Cançó i el rock; la narrativa històrica o juvenil i algunes produccions televisives de qualitat; el recuperat teatre «de text» i les produccions espectaculars amb suma de llenguatges diversos; l'assaig personal i les recerques o les crítiques ben escrites.

I finalment, tenint la literatura com un lloc de trobada d'activitats i institucions molt diverses, tampoc no cal oblidar l'existència de quadres de comprensió historiogràfica i crítica de la literatura, els quals, tanmateix, no gaudeixen d'una capacitat de definició canònica, i ni tan sols, de vegades, d'*auctoritas* acceptada i fèrtil. No sembla difícil traçar *status quaestionis* de l'evolució recent d'aspectes concrets, però la cultura de llengua catalana es juga les tendències de la seva evolució històrica en la inexistència d'acords i consensos generals de comprensió de la literatura. Per tant, cal exigir, com sempre o com mai, la intensificació i la connexió entre les institucions, entitats i persones que tenen la vida de la literatura catalana com a subjecte o com a objecte.

Les intervencions que componen aquest bloc, responen clarament a tres línies d'inflexió del fet literari a les societats catalanoparlants: la relació entre lingüística i història literària, els gèneres literaris com a marcs creatius i horitzons d'expectativa, i la irrupció de les noves tecnologies damunt l'estudi i la comprensió de la literatura. Així, el text de Jaume Pérez Montaner (Universitat de València, Associació d'Escriptors en Llengua Catalana), amb alguns exemples de Riba, de Vinyoli, o de Gimferrer, reflexiona sobre la relació entre la paraula i l'escriptura, que, clar i català, vol dir els problemes de la relació entre llengua i literatura. La ponència d'Enric Balaguer (Universitat d'Alacant) reuneix sota l'ampli rètol d'«autobiografia» el complex món de formes de la relació entre la literatura i l'individu, és a dir, de les relacions entre ficció i realitat, i entre individu i societat. I l'article de Laia Climent (Universitat Jaume I) pren nota de les impli-

cacions de la recent aparició d'Internet en l'ensenyament, l'aprenentatge i la pràctica de la literatura.

Aquestes tres contribucions no representen totalment la sessió literària de les Jornades ressenyades pel llibre, feta el dia 2 de desembre del 2002. S'hi van presentar dues intervencions d'alt interès, les quals, per raons diverses i alienes als seus autors, no apareixen reproduïdes ací. La ponència exposada per Albert Hauf (Universitat de València) es titulava «Arcàdia *versus* Utopia. La regeneració lingüística com a correlat cultural de la regeneració política. Dimensió històrica, política i cultural de la literatura». Amb exemples de textos literaris de la Renaixença i del Modernisme, la reflexió provava de relacionar els problemes de la llengua literària i la dimensió simbòlica de la literatura catalana per a la definició de la cultura i la societat catalana contemporànies. I l'escriptor Jaume Cabré (Institut d'Estudis Catalans) va exposar una reflexió teòrica sobre la construcció de la llengua i l'escriptura literària, entesa com la convivència de dos processos creatius del llenguatge: el de l'evolució històrica de les activitats verbals i el dels mecanismes, les responsabilitats i les formes de la creació concreta.

Enric Balaguer
Universitat d'Alacant

Parlar d'autobiografia i de literatura és una redundància. Tota literatura és autobiogràfica: què escriure, de manera autèntica, si no és sobre la pròpia vida? Ara bé, aquesta realitat no invalida el fet que hi haja unes escriptures directament autobiogràfiques: autobiografies (pròpiament), diaris, dietaris, autoretrats, etc., d'altres on els fets autobiogràfics i l'experiència pròpia adopten una escenografia diferent (per combinació de realitats conegudes i inventades, o per mescla d'informacions). En aquesta segona línia trobem les ficcions, la teatralització o les formes poètiques que donen pas als gèneres tradicionals. No obstant això, la imbricació entre autobiografia i novel·la, per exemple, és un fet palès. Una bona autobiografia no és una novel·la, però la llegim com una novel·la i, de vegades, el plaer de llegir una novel·la ve quan la sentim un poc autobiogràfica.

L'escriptura autobiogràfica *directa*, des dels anys setanta, gaudeix d'una atenció ben especial en els estudis literaris, els treballs de Philippe Lejeune (1971, 1975 i 1986) han servit per a precisar-ne la ubicació i les peculiaritats literàries. L'atenció especial des dels estudis literaris coincideix amb un esclat de cultiu de la literatura autobiogràfica en diverses literatures de l'àrea occidental, especialment en la francesa, amb una llarga tradició de producció autobiogràfica, així com en l'anglesa. Abans d'entrar, però, a fer un repàs de la producció en la nostra literatura, caldria fer una observació: la literatura catalana, a diferència de la castellana, ha tingut al llarg de la seua història —especialment al llarg del segle XX— un cultiu intens d'escriptura autobiogràfica que ha donat com a resultat una sèrie d'obres cabdals. Puig i Ferrater amb *Camins de França* (1934), Carles Soldevila amb *Del llum de gas al llum elèctric* (1951), Josep Maria de Sagarra amb *Memòries* (1954) i Gaziell amb *Tots el camins duen a Roma. Història d'un destí* (1957), conformen una primera línia d'avantguarda que mostra la diversitat de concepcions vitals, la diversitat d'escriptures i són, així, un aparador interessant del gènere en la literatura catalana —o en la literatura *tout court*. Hauríem de parar esment en l'obra de Llorenç Villalonga: *Falses memòries de Salvador Orlan* i, sobretot, en la de Josep Pla travessada per l'escriptura autobiogràfica en la seua totalitat i amb algunes peces força especials, com ara *El quadern gris*, que tot i el seu hibridisme és un exemple de la fecunditat i prodigalitat del gènere.

1. Els primers referents

Puig i Ferrater acosta el relat a la trama novel·lesca i ens presenta, a través dels dos volums de *Camins de França*, les etapes de formació com a individu i com a escriptor. Darrere *Camins...*, trobem petjades de *Les confessions* de Rousseau, amb la seua tendència a mostrar d'una manera directa la intimitat i també amb l'apel·lació referencial que converteix l'escriptura en un assaig de continu exercici persuasiu. També s'hi fa present el món de Gorki amb la mena ben especial de rodavons: poetes austers i vagabunds filòsofs. «Sota tota introspecció», escrivia Michel Leiris en *L'edat de l'home*, «hi ha el gust de contemplar-se i en el fons de tota confessió hi ha el desig de ser absolt». En Puig i Ferrer trobem de forma fefaent —com en quasi totes les obres d'aquesta mena— les dues realitats: introspecció i confessió. Aquesta segona, poc abundant en els autors catalans, donarà pas a la transcripció de capítols vitals d'importància. Per a Puig, «la sinceritat destrueix el ridícul» i «si és autèntica, conté alguna cosa d'heroica». Però, en l'autor de la Selva del Camp, el conjunt d'observacions sobre allò que és la sinceritat d'allò que és la impostació constitueix un bocí ben sucós de reflexions que, ara i ací, no podem comentar com tocaria fer-ho.

Carles Soldevila va publicar la seua autobiografia l'any 1951, en ple franquisme, i esdevé un repàs no només de la seua vida i la seua carrera literària, sinó també del món català dels anys vint i trenta. *Del llum de gas al llum elèctric*, recentment reeditat, aborda, amb una gran capacitat per a fabular (com li reconeixia Josep Pla), el món familiar i l'entorn social: aqueixes dècades de desenvolupament del catalanisme en figures com Prat de la Riba, Eugeni d'Ors, Puig i Cadafalch o Rovira i Virgili. També, però, és un examen de consciència i un conjunt de reflexions ideològiques de primera magnitud. Soldevila hi analitza el tarannà de les passions, n'estudia el caràcter, s'interroga sobre els orígens de les seves inclinacions literàries. Com comenta en un moment determinat, l'autor hi rebutja qualsevol temptació a caure en la «roussonian prujia de confessió», perquè els episodis d'aquest ram, en la seua vida, són «al capdavant vulgaríssims».

Força interessants són les obres de Josep M. de Sagarra i de Gaziell. Sagarra entra més en la descripció del món cultural i literari de la seua època, i en la seva formació com a escriptor. Gaziell, tot i atendre la seua vida personal i familiar, ens explica i s'explica el món social que va conèixer, així com els seus valors ideològics, marcats pel signe ètic, fonamentalment: els valors de la civilització burgesa europea, l'educació acurada, el bon gust, l'alta cultura. Per a l'escriptor que va viure el franquisme com un agent que havia mutilat la seua vida en impedir-li desenvolupar el periodisme, la reconstrucció de les peces del camí vital el porta a concloure que aquest sembla que està escrit en un guió: fem allò que fem anirem a parar al mateix lloc: «tots els camins duen a Roma».

En aquest panorama de l'autobiografia, hi ha dos llibres ben excepcionals en la nostra literatura durant la dècada dels seixanta. Un n'és *Falses memòries de Salvador Orlan* (1967), de Llorenç Villalonga. Amb aquest títol, *Falses memòries de Salvador Orlan*, l'autor mallorquí escenifica la seua visió de l'autobiografia com una modalitat d'escriptura equiparable a la ficció (Salvador Orlan sols és Llorenç Villalonga en el sentit en què Flaubert era Madame Bovary). A

banda de les seues idees sobre la memòria i el record, vistos amb totes les prevencions que la psicoanàlisi ha escampat, Villalonga ofereix una exquisida —vibrant i directa— exposició de l'adquisició de la seua personalitat i de la seua *imago mundi*. El seu món infantil, marcat per la curiositat d'escoltar darrere les portes, es transformarà, amb el pas del temps, en l'afany d'escriure, d'interrogar la vida i d'intentar trobar-ne algun desllorigador. Hem parlat de la prevenció que la psicoanàlisi escampa sobre les percepcions i les autopercepcions que tenim com a subjectes, però per a la psicoanàlisi la veritat, bé que velada, és sempre una realitat present. Villalonga és un escriptor, altrament, d'una producció força autobiogràfica: bona part dels capítols de *Mort de dama*, de *L'àngel rebel*, de *Bearn* i de moltes altres obres en són bons exemples. Escenes i personatges van repetint-se per tal com estan inspirats molt directament de la vida real. Però, sobretot, el llegat de l'autobiografia en l'obra villalonguiana té a veure en la disposició a escriure des de la memòria, perquè com enuncia en el leitmotiv de *Bearn*: «no hi ha més paradisos que els perduts». Aquesta actitud, *per se*, crea una tendència poètica que Baudelaire definia com la «beauté de langueur»: la mirada enyoradissa parenta del lament i de la balada.

L'altre gran llibre de la dècada és *El quadern gris* (1966), de Josep Pla. És clar que el llibre de Pla no és, ben bé, una autobiografia, com tampoc no és un diari ortodox, ni un autoretrat en regla. Hi ha, certament, una mescla d'ingredients que el fan singularíssim, però el rovell de l'ou autobiogràfic —la indagació en la història i en el caràcter de la seua personalitat— s'hi destaca. O és que no trobem en *El quadern gris* les etapes, les experiències i les idees que han construït la seua personalitat? El llibre és un exponent de la maduresa de Pla com a escriptor, una conseqüència de la seua vasta experiència vital i literària. S'explica, així, la seua conspícua observació sobre el món, la societat, l'escriptura, la psicologia humana. Pla és una maquinària filosòfica a escala domèstica.

2. Les peces de la cadena

En la dècada dels setanta, es produeix un esclat de la producció autobiogràfica i memòria-lística. Al ritme d'escriptura *natural* que dona el gènere, per entendre'ns, hem d'afegir la de la gran quantitat d'autors exiliats que publiquen les seues experiències: des de Teresa Pàmies (1971, 1974, 1975), passant per Xavier Benguerel (1971, 1982), Pi i Sunyer (1979), Ferran Soldevila (1972), etc. O autors d'ací que mostren la forma de viure els avatars dels anys 1936-1939, com és ara Maurici Serrahima amb les seues *Memòries de la guerra i de l'exili*, en dos volums. De fet, l'autor havia oferit en un volum anterior una selecció de fragments dels seus diaris, *De mitja vida ençà* (1970), una obra que inevitablement conté elements de l'autobiografia, de les memòries, del bloc de notes on es ressenyen idees i comentaris de volada més general. La sensació de ruptura històrica, produïda pel franquisme, i la voluntat de pal·liar-la, n'és el detonant de la publicació d'aquesta mena de papers segons l'autor, que dona a conèixer una part de la seua febrilment abundosa producció dietarística.

Circumstàncies com ara la guerra del 1936 i l'exili, així com el penós «exili interior», han poblat l'escriptura del jo d'obres abundants dins de la memorialística. Els memorialístics acostumen a ser personatges públics que tracten d'aportar noves realitats sobre el seu medi, solen oferir retrats de celebritats i explicar ressorts secrets que han inspirat les decisions significatives de la història. Caldria, doncs, destriar les memòries, on el relat retrospectiu en la vida d'un individu posa l'accent en aquells fets exteriors, socials i històrics, o bé els relacionats en la seua pròpia carrera, del que són les autobiografies. En aquestes, l'impuls indagador se situa al voltant de la pròpia personalitat. Allò decisiu, en una autobiografia, és explicar la història d'una personalitat. Ara bé, és difícil trobar autobiografies que no continguen una part important de memòries i a l'inrevés. Potser com defensa Lejeune (1975, p. 15-16), les memòries o l'autobiografia no depenen de la proporció de les matèries sinó de l'observació de quina part se subordina a l'altra: la part de memorialisme a l'autobiografia o la part d'autobiografia al memorialisme.

A despit de la seua majoria abassegadora en la dècada dels setanta, no tot es redueix al relat dels fets històrics de la guerra i de l'exili, hi trobem també obres relacionades amb peripècies vitals tan aventureres i atractives com ara les d'Aurora Bertrana (1973, 1975) o les d'Eugeni Xamar (1974). Aquest últim, en els *Seixanta anys d'anar pel món* ens presenta, a través d'unes converses amb Josep Badia i Moret, un recorregut vital que s'enceta en els primers records de la vida. Hi aborda l'experiència de periodista al llarg dels anys lligats a una Europa que ha viscut canvis i revolucions a dojo.

El 1977 apareixia en l'editorial crítica *Memòria personal. Fragments per a una autobiografia* del pintor Antoni Tàpies. L'autor s'hi refereix com un «assaig autobiogràfic», la major part del qual el va escriure entre la primavera i l'estiu de 1966. *Memòria personal* es pot considerar una referència del gènere, amb un llenguatge àgil, una visió aguda dels fets històrics i del camí seguit per la pintura contemporània. Hi ha un grau de reflexió important on s'aborden els grans fets intel·lectuals i històrics de la segona meitat del segle. *Memòria personal* és un llibre de confessions personals, però també d'anàlisi dels corrents de pensament de l'època: de l'existencialisme al marxisme, tot passant per les filosofies orientals. Així mateix, hi ha una poètica argumentada, un discurs explicatiu que dona compte del camí expressiu seguit pel pintor.

La dècada dels vuitanta donarà com a resultat una producció autobiogràfica força intensa. Hi trobem, per exemple, les obres de Maria Aurèlia Capmany *Mala memòria* (1987) i *Això era i no era* (1989). De fet, aquests llibres continuen l'exploració del seu temps iniciada amb *Pedra de toc* (dos volums) publicats uns anys abans i que realitzen un recorregut memorialístic pels anys quaranta i cinquanta del segle xx. En el seu exercici de reconstrucció autobiogràfic, Capmany fa servir diaris d'èpoques pretèrites en un reeixit exercici de minuciosa reconstrucció històrica i de diversificació d'escriptures. Les obres de Capmany s'encaminen a balancejar allò que ha estat la seua vida, en essència, en una línia goethiana de poesia i veritat:⁴

4. *Això era i no era*, p. 22.

La vida de la meua vida és allò que vull captar amb les paraules [...]. Tot el que he escrit, tot el que he contat, tot el que he tractat d'explicar als altres i a mi mateixa és el meu esperit. Tota aquesta narració de la meua vida és l'únic lligam que manté units els infinits instants de la meua existència.

Per a Oriol Bohigas, *Combat d'incerteses. Dietari de records* (1989), el projecte autobiogràfic s'estructura a través del dietari. Així, bocí a bocí, va reconstruint el teixit de la seua vida d'una manera, com ell diu, més temàtica que cronològica segons l'impuls d'una sèrie d'aspectes que apareixen amb una força destacada. Tot això acosta l'exercici de Bohigas a l'autoretrat. D'igual manera, Vicent Andrés Estellés amb tres llibres lleugers però substanciosos: *Quadern de Bonaire* (1985), *Tractat de les maduixes* (1985) i *La parra boja* (1987), ens acosta als centres de la seua existència. L'exercici estellesià té com a seguida una escriptura puntual situada en el present que, ara i adés, recorre al passat en una sèrie de *flash backs* on petits esdeveniments, aparentment insubstancials, es converteixen, amb la mirada del poeta, en signes significatius. La realitat que transposa Estellés en aquesta escriptura el·líptica, aparentment espontània i desordenada, té a veure amb records, amb gestos insignificants, amb mots o imatges instal·lats en la memòria. Una de les ajudes de la memòria serà la geografia. Així, el paisatge exterior o l'interior: les habitacions, mobles, detalls, etc., reben, de colp, una força inusitada en l'escriptura estellesiana. El títol mateix, *La parra boja*, al·ludeix a la parra que plantada en «el corral de la planta dessor, pujava a la galeria i anava enramant motius de bellesa». És un bon exemple de la forma de percebre la realitat del passat i de com la nostra ment selecciona i fixa elements en el record.

L'autobiografia de Jordi Pere Cerdà, *Cant alt* (1988), ens ofereix, per un altre costat, un recorregut per la societat de la Cerdanya durant els anys de postguerra, així com dels agents de la represa catalana del Rosselló durant aquesta època. Un bocí important —central— en l'autobiografia de Jordi Pere Cerdà gira al voltant de la literatura: «la raó d'aqueix exercici es pot resumir en un mot: escriure. Tres qüestions l'acompanyen: Per què escriure? Què escriure? Com escriure?», en el benentès que contestar aquestes fites suposa, per a l'autor, repassar bona part de la seua vida. Però en les pàgines de Cerdà hi ha la crònica de la societat rossellonesa durant els anys de la postguerra i un relat de la gènesi del moviment cultural en català.

Si ho mirem des de l'acollida que despertà en el públic, el gran esdeveniment d'escriptura autobiogràfica durant aquests anys el constitueix Tísner amb els tres volums de *Viure i veure*, el primer dels quals va aparèixer el 1989. Prenent com a punt de partida l'experiència durant la guerra del 1936, Artís-Gener repassa el que ha estat la seua vida amb una escriptura que s'estructura sobre el relat bèl·lic i que dóna pas contínuament a una sèrie de finestres que boten en el temps cap avant i cap arrere. Es tracta d'un procediment narratiu que l'autor ja havia emprat en: *Mèxic, una radiografia i un munt de diapositives*. Aquest recurs —sens dubte, nou— es proposa mostrar els aspectes punyents de tota la seua existència, que esdevé alhora un exemple del món individual però on entra el fet que va trasbalsar col·lectivament els pobles de la península Ibèrica: la guerra del 1936.

La dècada dels noranta continuarà aquest ritme intens de llibres autobiogràfics. Potser un component serà la diversitat de personalitats que participen de l'exercici autobiogràfic. Hi trobem des de l'autobiografia de pintors: *Memòria escrita* (1991) de Jaume Pla; d'economistes: *De tots colors* de Fabian Estapé; metges: *Memòries d'un cirurgià* de Moisès Broggi (ja en el 2001); de periodistes: *La memòria és un gran cementiri*, de Manuel Ibáñez Escofet. I, també, el cultiu d'altres gèneres autobiogràfics, com ara l'autoretrat. Josep M. Espinàs, que havia publicat el 1988 *El nen de la plaça Ballot*, una esplèndida incursió autobiogràfica, el 2001 presentava *Temps afegit*. El llibre és un conjunt d'anotacions en la línia de l'autoretrat. Si l'autobiografia contesta la pregunta «qui sóc?» a través del recorregut «qui he estat», l'autoretrat simplement tracta de donar resposta en present. Si l'autobiografia és un gènere diacrònic, l'autoretrat és sincrònic. *Temps afegit*, altrament, comença amb una informació concreta: «El dia 7 de març de l'any 2000 vaig fer 73 anys» i com que aquesta edat és la mitjana de la població catalana, segons estadístiques, l'autor ho celebra com un regal. A partir d'aquest fet, cada impressió del dia a dia esdevé un acte màgic que descobreix davall de qualsevol cosa insignificant (la finestra amb la llum que travessa la persiana, la primera impressió del dia, el cafè en el bar, observar un rastre de formigues, etc.). Espinàs ens fa veure que no es tracta de descobrir un món extraordinari sinó allò extraordinari que té el món. El món diari i quotidià.

De la dècada dels noranta són: *Els jardins de la malenconia* (1992) de Joan Perucho i *Fragments de memòria* (1997) de Joaquim Molas. Si bé el primer és un llibre de memòries i no una autobiografia, l'índex fa pensar que es tracta del segon: «El meu llinatge», «L'avi patern», «El meu pare», «La meua mare», «La meua infantesa»... El segon, *Fragments de memòria*, ofereix un tast d'alguns textos del diari de Joaquim Molas, prohoms de la cultura catalana i artífex de la «MOLC», una col·lecció que pretén consagrar el cànon literari català. *Fragments de memòria* dona compte d'alguns capítols importants de la vida de Joaquim Molas, com ara la guerra del 1936, la seua etapa escolar o com va descobrir la literatura, però sobretot, se centra en la relació amb les figures de la cultura catalana que ha conegut i tractat: des del mestre Rubió i Balaguer fins als escriptors J. V. Foix, Carles Riba, Salvador Espriu, Mercè Rodoreda o Pere Quart. A l'estil concís, ordenat i metòdic de Molas s'hi afig la carnalitat de les confessions intel·lectuals: «Vaig començar a escriure, no per vocació irresistible ni per salvar l'home dels seus dimonis, sinó per mimetisme». Com enuncia en el títol, es tracta de fragments que l'autor té anotats en un vast diari, alguns trossos del qual dona a conèixer. Darrere de l'escriptura de *Fragments de memòria* trobem l'impuls enèrgic d'un intel·lectual que analitza, amb rigor, el món, les persones i les idees que l'han envoltat i dels quals ens ofereix uns retalls el·líptics, estimulants en tant que interstícis.

3. Algunes traduccions

Però potser l'esdeveniment més important dels darrers anys, juntament amb la producció d'escriptors autòctons, ha estat l'activitat de traducció que ha produït una ingent quantitat d'o-

bres de primera magnitud. Si anteriorment s'havien traduït obres destacades com ara de Jean-Paul Sartre *Els mots* (1965) o de Rousseau *Les confessions* (1985), així com diverses obres de Gorki, durant la dècada dels noranta apareixen les traduccions de Nina Berbèrova, *El subratllat és meu*, de Gerald Brenan, *Una vida pròpia*, o fragments dels diaris d'André Gide o d'Anaïs Nin, les obres dels quals tenen un marcat caràcter d'autobiografia. Ha estat també l'època de les autobiografies de pensadors com Edgar Morin, *Els meus dimonis*, i de George Steiner, *Errata. Una vida a examen*.

Seria massa fàcil engolir-s'ho tot com a producció de primera magnitud, però en aquesta tanda de traduccions, els llibres de Berbèrova, de Brenan, de Stein i de Leiris, per motius diferents, tenen un caràcter de fita ineludible pel que fa a l'escriptura del gènere. L'autobiografia de Berbèrova s'enceta amb una declaració de principis força important:⁵

Aquest llibre no és un llibre de records. És la història de la meua vida, una temptativa de contar-la per ordre cronològic i d'esbrinar-ne el sentit. He estimat i estimo la vida, i no menys que la vida (però tampoc no més) estimo el seu sentit. [...] Parlaré del coneixement de mi mateixa, de la meua alliberació, del descobriment de la meua personalitat, de la maduresa que m'atorga el dret a l'esmentat descobriment, de la solitud dins el formiguer, que sempre ha estat per a mi quelcom més temptador i fructífer que la solitud en un niu.

Les paraules de l'escriptora russa ens encaren, de ple, en el centre del projecte autobiogràfic: una autobiografia no és un llibre de records, sinó el recorregut analític per la vida de l'individu a la recerca del sentit que hom li pot donar. Davant de la voracitat del pas del temps, de la dispersió que provoca l'acció quotidiana, l'autobiògraf lluita per conquerir-ne la unitat bo i dotant-la de sentit. Un sentit que un ha de buscar i que canvia amb el pas del temps. L'autobiografia es basa en el coneixement d'un mateix, tal com exposa l'escriptora i, ben segur, constitueix un alliberament. D'una manera destacada, les paraules de Berbèrova ens situen al bell mig del gest autobiogràfic, perquè es tracta d'una empresa amb una doble intenció: moral i literària. Moral, perquè implica un examen de consciència que només assoleix sentit i plenitud des de la honestat i des de la veritat —la pròpia veritat. I literària, perquè tota acció d'escriptura si vol ser eficaç suposa un exercici que demana una certa originalitat. El doble repte que suposa aquesta realitat fa que l'autobiografia presente aquest caire complex, de difícil caracterització com a gènere literari.

Dins de la tradició de l'autobiografia, cal destacar l'obra de Gertrude Stein *Autobiografia d'Alice B. Toklas* (1933) —traduïda el 1992 al català—, un producte que juga amb les regles del gènere. Stein fa la pròpia autobiografia a través de la seua secretària (Alice) i només al final ens mostra com ella és l'artífex de l'escriptura. En realitat, l'originalitat d'aquest projecte, a banda de l'estil de l'escriptora nord-americana («una rosa és una rosa és una rosa»), se situa en el

5. *El subratllat és meu*, p. 15.

qüestionament dels codis. Precisament és un exemple de l'emergència d'aquest segon component de l'autobiografia, que acabe d'esmentar, el literari. És a dir, la necessitat d'innovar, de sorprendre el lector i, en definitiva, de buscar l'eficàcia comunicativa.

Un escriptor l'obra del qual ha fet canviar enormement el territori de la literatura autobiogràfica és el francès Michel Leiris. El 1992 apareixia traduït un dels seus llibres més coneguts: *L'edat d'home*, un autèntic autoretrat on l'autor es presenta d'una manera directa i complexa:⁶

Acabo de fer trenta-quatre anys, la meitat de la vida. Físicament sóc d'estatura mitjana, més aviat petit. Tinc cabells castanys tallats curts per tal d'evitar que s'ondulin i també per por que no es desenvolupi una amenaçadora calvície.

Si l'ordenació del material en l'autobiografia és cronològic, en l'autoretrat acostuma a ser temàtic. El fet cert és que, sovint, ens trobem amb productes híbrids perquè autobiografia i autoretrat no són categories antitètiques com podem veure, per exemple, en *Els mots* de Jean-Paul Sartre.

M'agradaria acabar aquest recorregut sobre l'autobiografia comentant les pàgines d'una peça ben interessant del gènere com és *Una vida pròpia* de Gerald Brenan, traduïda el 1992 per Sam Abrams. Brenan que ha fet de l'escriptura autobiogràfica el centre de la seua obra, com molts altres companys de generació seguint una tradició de la literatura britànica, ens mostra «la lluita per escapar i adquirir una nova vida pròpia». Fet i fet, ens revela l'essència del tarannà de l'escriptor. L'escriptura només té sentit des de l'aportació de la pròpia personalitat, construïda a partir d'experiències en un procés emancipador de creences i costums socials. A partir d'aquesta premissa, l'escriptor extrau el material de la seua obra a través d'un continuat procés d'autointerrogació. En aquesta tasca, són fonamentals els anys d'infantesa: «Quan un home arriba als vint anys tots els trets rellevants del seu caràcter i temperament ja han aparegut i la resta de la seua vida consistirà a ajustar-los tant com pugui». Escodrintant la infantesa, doncs, assolim un coneixement decisiu de nosaltres. Aquest enunciat, bé que escamotejat o implícit en molts autors, és a la base de tot projecte autobiogràfic.

L'escriptura autobiogràfica es cobreix, així, d'un afany peculiar, ancorat en les profunditats del ser i encaminat a l'alliberament personal. Per això, per alguns autors —com escrivia Serge Doubrovsky— «l'autobiografia més que un gènere literari és un remei metafísic».

4. Bibliografia

ABRAMS, S. (1992). «Pròleg». A: BRENAN, Gerald. *Una vida pròpia*. Barcelona: Destino, p. 9-14.

ALONSO, H. (2001). «La construcció del Jo i la construcció del Tu. Salvat-Papasseit, autobiografia i biogra-

6. *L'edat d'home*, p. 23.

- fia». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 333-340.
- ANOLL, L. (1998). «Escriure: un exorcisme. Les novel·les autobiogràfiques de Jean-Paul Filion». A: GINÉ, M.; SALA-VALLDAURA, J. M. *L'escriptura i la vida*. Lleida: Universitat de Lleida: Pagès Editors, p. 113-136.
- ARQUÉS, R. (1993). «Del jo pragmàtic al jo líric». A: *Creació i crítica de la literatura catalana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 13-54.
- BALAGUER, E. (1995a). «Alguns aspectes de l'autobiografia des de la literatura». *Gradiva* [Alacant], núm. 1, p. 1-17.
- (1995b). «Estructuralisme / subjecte descentrat / autobiografia». *Gradiva* [Alacant], núm. 1, p. 39-53.
- (1997a). «Diaris dietaris. Una ullada a la producció més recent». *L'Aiguadolç*, núm. 23, p. 39-64.
- (1997b). «Recull domèstic, recull líric: apunts sobre l'escriptura de diaris íntims». A: *La diversitat discursiva*. Castelló: Jaume I, p. 109-120.
- (2001a). «Pròleg». A: *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 203-220.
- (2001b). «L'autobiografia en diari. Apunts sobre la prosa memorialística de Vicent Andrés Estellés». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 253-268.
- BALAGUER, E.; BORJA, J.; ESPINÓS, J.; FRANCÉS M. A. [ed.]. (2001). *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes.
- BARTRINA, F. (2001). «Màscara rere màscara: Els discursos autobiogràfics de Víctor Català». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 159-168.
- BOIXAREU, R. (1988). «Introducció». A: *Calaix de sastre*. Vol. I. Barcelona: Curial, p. 9-26.
- BOU, E. (1993). *Papers privats*. Barcelona: Edicions 62.
- (2001). «Mitja vida condormida. Autobiografia, viatge i exili». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 13-30.
- BROCH, À. (1992). «La memòria com a forma literària». *Cultura*, núm. 39, p. 46-48.
- CABALLÉ, A. (1986). *La literatura autobiogràfica en España (1939-1979)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (1987). «Figuras de la autobiografia». *Revista de Occidente*, núm. 74-75 (juliol-agost), p. 103-119.
- (1995). *Narcisos de tinta*. Madrid: Megazul.
- CASALS, G. (1986). «Notes sobre les biografies de Josep Pla». *Els Marges* [Barcelona], núm. 33 (gener), p. 120-130.
- (1987). «La literatura del Jo més que mai». *Llengua & Literatura*, núm. 2, p. 564-567.
- CATELLI, N. (1991). *El espacio autobiográfico*. Barcelona: Lumen.
- (1998). «Zombies o: ¿puede existir una teoría de la autobiografía?». A: GINÉ, M.; SALA-VALLDAURA, J. M. *L'escriptura i la vida*. Lleida: Universitat de Lleida: Pagès Editors, p. 41-50.
- COHON, D. (1981). *La transparence intérieure*. París: Seuil.
- ESPINET I BRUNAT, F. (1991). «Cataluña 1888-1936 a través de las autobiografías». *Anthropos*, núm. 125, p. 65-71.

- (1993). *La gènesi de la societat-cultura de comunicació de masses a través dels egodocuments (1988-1939)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [Tesi doctoral]
- ESPINÓS, J. (2001). «El pes del passat. Memòria i ficció a les darreres novel·les de Ferran Torrent». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 233-242.
- ESTEVE, A. (2001). «Jocs d'escacs: la proposta autobiogràfica de Miquel Martí i Pol». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 371-383.
- GARCÍA, M. (2001). «Del Diario de *Djelfa* i *Antología traducida* de Max Aub a *555 Brigada Mixta* i *Viure i veure* d'Avel·lí Artís-Gener: la construcció del subjecte literari des de la guerra civil i l'exili». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 45-59.
- GUSDORF, G. (1991a). «Condiciones y límites de la autobiografía». *Anthropos, Suplementos*, núm. 29, p. 9-17.
- (1991b). *Les écritures du moi. Lignes de vie I i II*. París: Odile Jacob.
- GAROLERA, N. (1998). *L'escritura itinerant*. Lleida: Pagès Editors.
- GINÉ, M.; SALA-VALLDAURA, J. M. (1998). *L'escritura i la vida*. Lleida: Universitat de Lleida: Pagès Editors.
- HERNÁNDEZ, F. J. (1993). *Y ese hombre seré yo: (La autobiografía de la literatura francesa)*. Múrcia: Universidad de Murcia.
- (1998). «Jean-Jacques Rousseau. La invenció de la autobiografia». A: GINÉ, M.; SALA-VALLDAURA, J. M. *L'escritura i la vida*. Lleida: Universitat de Lleida: Pagès Editors, p. 77-100.
- JARDÍ, E. (1987). «Memorias catalanas de este siglo». *Revista de Occidente*, núm. 74-75 (juliol-agost), p. 120-128.
- JULIÀ, L. (1992). «La forma autobiogràfica en la narrativa de Joaquim Ruyra». *Els Marges*, núm. 45 (gener), p. 27-43.
- «La autobiografía en la España contemporánea». (1991). *Anthropos*, núm. 125.
- «La autobiografía y sus problemas teóricos». (1991). *Anthropos, Suplementos*, núm. 29.
- LEJEUNE, Ph. (1971). *L'auto-biographie en France*. París: A. Colin.
- (1975). *Le pacte autobiographique*. París: Seuil.
- (1980). *Je est un autre: L'autobiographie, de la littérature aux médias*. París: Seuil.
- (1984). «Autobiografia i història literària». *Els Marges*, núm. 32 (setembre), p. 3-23. [Text extret de *Le pacte autobiographique*]
- (1986). *Moi aussi*. París: Seuil.
- LOUREIRO, A. (1991). «Problemas teóricos de la autobiografía». *Anthropos, Suplementos*, núm. 29, p. 2-8.
- (1991). «Bibliografía selecta sobre teoría de la autobiografía». *Anthropos, Suplementos*, núm. 29, p. 137-141.
- MAESTRE, A. (2001). «Llibres de viatges i gèneres autobiogràfics». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 315-330.

- MAN, P. de (1991). «La autobiografía como desfiguración». *Anthropos, Suplementos*, núm. 29, p. 113-117.
- MARTÍ, A. (1998). *J. V. Foix o la solitud de l'escriptura*. Barcelona: Edicions 62.
- MARTÍNEZ, R. D. (2001). «Teoria del simulacre: la construcció del Jo a partir de *Falses memòries* de Salvador Orlan, de Llorenç Villalonga». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 107-122.
- MAY, G. (1982). *La autobiografía*. Mèxic.
- MIRAUX, J. Ph. (1996). *L'autobiographie: Écriture de soi et sincérité*. París: Nathan.
- MOHINO, A. (1998). «La poesia de Rosa Leveroni a la llum de *Confessions i quadern íntims*». *Serra d'Or*, núm. 462 (juny), p. 35-39.
- (2001). «Confessions íntimes de Rosa Leveroni, epistolari íntim d'Elizabeth Lyell». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 281-292.
- MOIX, A. M. (1998). «¿En qué persona mentimos?». A: GINÉ, M.; SALA-VALLDAURA, J. M. *L'escriptura i la vida*. Lleida: Universitat de Lleida: Pagès Editors, p. 149-156.
- MOLAS, J. (1992). «La "Vida secreta" de Dalí, un poema d'amor». A: *Actes del Sisè Col·loqui d'Estudis Catalans a Nord-Amèrica*. Barcelona: PAM, p. 311-331.
- MOLERO DE LA IGLESIA, A. (1998). «Los sujetos literarios de la creación biográfica». A: ROMERÀ CASTILLO, J.; GUTIÉRREZ CARBAJO, F. [ed.]. *Biografías literarias (1975-1997)*. Madrid: Visor, p. 525-535.
- (2000). «Autoficción y enunciación autobiográfica». *Signa* [Madrid], núm. 9, p. 12-41.
- MONDRIA, A. (2001). «Estratègies autobiogràfiques per a la construcció d'un personatge: Josep Pla». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 123-134.
- MUÑOZ MILLANES, J. (1998). «Marià Manent y los placeres de los diarios». A: *Modos y afectos del fragmento*. València: Pre-textos, p. 39-71.
- MURGADES, J. (1974). «Sobre memòries i dietaris: intent de caracterització d'un gènere». *Els Marges*, núm. 1, p. 114-118.
- OLNEY, J. (1991). «Algunas versiones de la memoria / Algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía». *Anthropos, Suplementos*, núm. 29, p. 33-46.
- PLA, X. (1994). «El detall, clau de volta de l'estil de Josep Pla?». *Revista de Catalunya (nova etapa)*, núm. 83 (març), p. 96-106.
- (1997a). «El realisme sintètic de Josep Pla o el problema de la captació de la realitat». *Serra d'Or*, núm. 445 (gener), p. 44-46.
- (1997b). *Josep Pla, ficció autobiogràfica i veritat literària*. Barcelona: Quaderns Crema.
- (2001a). «Del quadern gris a *El quadern gris*. Aproximació al primer dietari de Josep Pla». A: GRANELL, Glòria; PLA, Xavier [ed.]. *Josep Pla, memòria i escriptura*. Actes de l'Any Pla, Universitat de Girona (octubre de 1997). Girona: Universitat de Girona, p. 127-147.
- (2001b). «Autoficció i estratègies de ficcionalització del Jo en l'obra de Josep Pla». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 85-105.
- PRADO, J. del (1998). «El yo como problema: apostillas a la *Autobiografía y modernidad literaria*». A: GINÉ, M.; SALA-VALLDAURA, J. M. *L'escriptura i la vida*. Lleida: Universitat de Lleida: Pagès Editors, p. 13-40.

- PRADO, J. del; BRAVO, J.; PICAZO, M. D. (1994). *Autobiografía y modernidad literaria*. Múrcia: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PUIG, V. (1998). *L'home de l'abric*. Barcelona: Destino.
- (2000). *Diccionari Pla de literatura*. Barcelona: Destino.
- ROMERA CASTILLO, J. (1981). «La literatura, signo autobiográfico». A: *La literatura como signo*. Madrid: Playor, p. 13-56. Vegeu també <<http://www.uned.es/centro-investigación-SELITEN@T/>> i <<HTTP://CERVANTESVIRTUAL.COM/HEMEROTECA/SIGNA/>>
- ROMERA CASTILLO, J.; GUTIÉRREZ CARBAJO, F. [ed.]. (1998). *Biografías literarias (1975-1997)*. Madrid: Visor.
- (2000). *Poesía histórica y autobiográfica (1975-199)*. Madrid: Visor.
- ROMERA, J.; YLLERA, A.; GARCÍA-PAGE Y CALVET, R. [ed.] (1993). *Escritura autobiográfica*. Madrid: Visor.
- SALVADOR, V. (1988). «Paraliterària». A: *La frontera literària*. Barcelona: PPU, p. 201-228.
- SERRANO, D. (2001a). «Pròleg a l'edició de 1946 de K. L. Reig». A: AMAT-PINIELLA, Joaquim. *K. L. Reich*. Barcelona: Edicions 62, p. 7-13.
- (2001b). «De l'autobiografia a la ficció i de la ficció a la reflexió: Joaquim Amat-Piniella». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 73-83.
- SOLDEVILA, Ll. (1993). *Un temps, un país (1888-1939): Antologia de textos memorialístics*. Barcelona: Edicions 62.
- (2001). «Autobiografia i memorialística catalana contemporània (1889-2000): aproximació i balanç». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 203-220.
- TORRAS, M. (2001). «La memòria de l'altre em/ens diu qui sóc/som: història i autografia a l'escriptura periodística de Montserrat Roig». A: BALAGUER, E. [et al.]. *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte*. Alacant; València: Denes, p. 181-190.
- VERDEGAL, J. M.; GUZMÁN, J. R. [ed.] (1996). *Memòria, escriptura i imatge*. Castelló: Universitat Jaume I.
- VILLANUEVA, D. (1991). «Para una pragmática de la autobiografía». A: *Polen de ideas*. Barcelona: PPU, p. 95-114.
- (1993). «Realidad y ficción: la paradoja de la autobiografía». A: ROMERÀ, J.; YLLERA, A.; GARCÍA-PAGE Y CALVET, R. [ed.]. *Escritura autobiográfica*. Madrid: Visor, p. 15-32.
- WEINTRAUB, K. (1993). *La formación de la individualidad. Autobiografía y historia*. Madrid: Megazul.
- ZAMBRANO, M. (1988). *La confesión: género literario*. Madrid: Mondadori.
- ZANONE, D. (1996). *L'autobiographie*. París: Ellipses.

4.1. Memòries i autobiografies catalanes del segle xx

4.1.1. Autors catalans

AMETLLA, Claudi

- (1963). *Memòries polítiques 1890-1917*. Barcelona: Pòrtic.
- (1984). *Catalunya paradís perdut: la guerra civil i la revolució anarco-sindicalista*. Barcelona: Selecta.
- (1985). *Des de l'exili: els primers anys del franquisme*. Barcelona: Selecta.

- ARMANGUÉ, Josefa
— (1981). *Una família en l'exili*. Barcelona: Curial.
- ARTÍS-GENER, Avel·lí
— (1980). *Mèxic: Una radiografia i un munt de diapositives*. Barcelona: Laia.
— (1989-1991). *Viure i veure*. Barcelona: Pòrtic. 3 v.
— (1990). *Tísner revela les interioritats de «El be negre»*. Argentona: L'Aixernador.
- BELLMUNT, Domènec de
— (1975). *Cinquanta anys de periodisme (1923-1975)*. Andorra la Vella: Mirador del Pirineu.
- BENQUEREL, Xavier
— (1971). *Memòries 1905-1940*. Barcelona: Alfaguara.
— (1982). *Memòria d'un exili: Xile, 1940-1952*. Barcelona: Edicions 62.
- BERTRANA, Aurora
— (1973). *Memòries fins al 1935*. Barcelona: Pòrtic.
— (1975). *Memòries del 1935 fins al retorn a Catalunya*. Barcelona: Pòrtic.
- BOHIGAS, Oriol
— (1989). *Combat d'incerteses: Dietari de records*. Barcelona: Edicions 62.
- BOSCH-GIMPERA, Pere
— (1980). *Memòries*. Barcelona: Edicions 62.
- BULBENA, Glòria
— (1976). *Barcelona: Trossos de vida i records de l'ahir*. Barcelona: Pòrtic.
- BROGGI, Moisès
— (2001). *Memòries d'un cirurgià*. Barcelona: Edicions 62.
- CAMBÓ, Francesc
— (1981). *Memòries (1876-1936)*. Barcelona: Alpha.
- CANDEL, Francesc
— (1992). *Crònica informal, sentimental i incompleta (1936-1986)*. Barcelona: Llibres de l'Índex.
- CAPDEVILA, Lluís
— (1976). *De la Rambla a la presó*. Barcelona: La Paraula Viva.
- CAPMANY, Maria Aurèlia
— (1970). *Pedra de toc*. Barcelona: Nova Terra.
— (1979). *Pedra de toc 2*. Barcelona: Nova Terra.
— (1987). *Mala memòria*. Barcelona: Planeta.
— (1989). *Això era i no era*. Barcelona: Planeta.
- CARNER-RIBALTA, Josep
— (1972). *De Balaguer a Nova York passant per Moscou i Prats de Molló*. París: Edicions Catalanes de París.
- CASAS, Joaquim
— (1958). *Cel·luloide ranci*. Palma de Mallorca: Moll.
- CASTELLET, J. M.
— (1988). *Els escenaris de la memòria*. Barcelona: Edicions 62.

CERDÀ, Jordi Pere

— (1988). *Cant alt*. Barcelona: Curial.

CIRICI, Alexandre

— (1972). *Nen, no t'enfilis*. Barcelona: Destino.

— (1973). *El temps barrat*. Barcelona: Destino.

— (1976). *A cor batent*. Barcelona: Destino.

CLOSAS, Antoni

— (1976). *Vells amics i hores passades*. Barcelona: Pòrtic.

COLLELL, Jaume

— (1907). «In ille tempore». A: VERDAGUER, J. *A dos màrtirs de ma pàtria*. Vic: Gazeta Muntanyesa.

[Pròleg]

— (1908). *Memòries d'un noi de Vic*. Vic: Impremta Sant Josep.

— (1920). *Del meu fadrinatge*. Vic: Tipografia Balmesiana.

— (1938). *Efemèrides dels meus 50 anys, seguides, de El Reiet del Taga*. Vic: Tipografia Balmesiana.

[Novel·la pòstuma]

COLOM, Guillem

— (1972). *Entre el caliu i la cendra*. Barcelona: Pòrtic.

COMA I SOLEY, Vicenç

— (1969). *Blanes, Barcelona i Sanremo 1906-1936*. Barcelona: Distribuïdora Balmes.

COROMINES, Pere

— (1974). *Els anys de joventut i el procés de Montjuïc*. Barcelona: Curial.

— (1974). *De la Solidaritat al catorze d'abril*. Barcelona: Curial.

— (1975). *La República i la Guerra Civil*. Barcelona: Curial.

DALÍ, S.

— (1942). *The Secret Life of Salvador Dalí*. Nova York: Dial Press. [Traducció al català, l'any 1981, *La vida secreta de Salvador Dalí*, Barcelona, Edhasa]

EROLES, Emili

— (1970). *Memòries d'un llibre vell*. Barcelona: Pòrtic.

ESCLASANS, Agustí

— (1952). *La meva vida (1895-1920)*. Barcelona: Selecta.

— (1957). *La meva vida (1920-1945)*. Barcelona: Selecta.

ESCOFET, Frederic

— (1973). *Al servei de Catalunya i de la República: La desfeta. 6 d'octubre de 1934*. París: Edicions Catalanes de París.

— (1973). *Al servei de Catalunya i de la República: La victòria. 19 de juliol 1936*. París: Edicions Catalanes de París.

ESPINÀS, Josep Maria

— (1988). *El nen de la plaça Ballot*. Barcelona: La Campana.

— (2002). *Temps afegit*. Barcelona: La Campana.

- ESTAPÉ, Fabián
— (2001). *De tots els colors*. Barcelona: Edicions 62.
- FERRAN DE POL, Lluís
— (1972). *De prop i de lluny*. Barcelona: Selecta.
- FERRER, Joan
— (1961). *De l'Anoia al Sena sense pressa*. [Choisy-le-Roy (Val de Marne): Imprimerie des Gondoles]
- FIGUEROLA, Albert
— (1978). *Memòries d'un taxista barceloní*. Barcelona: Pòrtic.
- GARCIA I SOLER, Xavier
— (1992). *Memòria i confessió*. Barcelona: PAM.
- GARRIGA I MASSÓ, Joan
— (1987). *Memòries d'un liberal catalanista (1871- 1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- GAYA, Miquel
— (1986). *Històries i memòries*. Ciutat de Mallorca: Moll.
— «L'altra vessant de la vida. (Fragments de memòries)», *Randa*, núm. 36, p. 145-157.
- GAZIEL
— (1981). *Tots els camins duen a Roma: Memòries*. Barcelona: Edicions 62: la Caixa.
- GERHARD, Carles
— (1982). *Comissari de la Generalitat a Montserrat (1936-1939)*. Barcelona: PAM.
- GRAU I SABARTÉS, Agustí
— (1974). *La guerra civil, viscuda per un metge novell*. Barcelona: Pòrtic.
- GRAU VIADER, Francesc
— (1978). *Dues línies terriblement paral·leles: Diari d'un combatent de disset anys*. Barcelona: Pòrtic.
- GUAL, Adrià
— (1960). *Memòries: Mitja vida de teatre*. Barcelona: Aedos.
- GUANSÉ, Domènec
— (1944). *Ruta d'Amèrica: (Del carnet d'exiliat)*. Santiago de Xile: Edicions de l'Agrupació Patriòtica Catalana.
- HUGUET, Damià
— (1996). *Les fites netes*. Mallorca: Moll.
- HURTADO, Amadeu
— (1967). *Quaranta anys d'advocat: Història del meu temps (1931-1936)*. Mèxic: Xaloc.
- IBAÑEZ ESCOFET, Manuel
— (1990). *La memòria és un gran cementiri*. Barcelona: Edicions 62.
- LEVERONI, Rosa
— (1997). *Confessions i quaderns íntims*. València: Edicions 3 i 4.
- LLARCH, Joan
— (1982). *Memòria de la fosca nit*. Barcelona: Antoni Picazo.

- MANENT I PESAS, Joan
— (1976). *Records d'un sindicalista llibertari català*. París: Edicions Catalanes de París.
- MARAGALL, Joan
— (1930). «Notes autobiogràfiques». A: *Obres completes*. Vol. V. Barcelona: Sala Parés, p. 17-37. [Edició dels fills]
- MARTÍNEZ I VENDRELL, Jaume
— (1991). *Una vida per Catalunya: Memòries (1839-1946)*. Barcelona: Pòrtic.
- MASSÓ I TORRENTS, Jaume
— (1934). *Cinquanta anys de vida literària 1883- 1946*. Barcelona: Emporium.
- MESTRES, Apel·les
— (1929). *Història viscuda*. Barcelona.
- MISERACH, Xavier
— (1997). *Fulls de contacte: Memòries*. Barcelona: Edicions 62.
- MOLL, Francesc de B.
— (1970). *Els meus primers trenta anys*. Palma de Mallorca: Moll.
— (1975). *Els altres quaranta anys*. Ciutat de Mallorca: Moll.
- MUÑOZ, Xavier
— (1990). *De dreta a esquerra: Memòries polítiques*. Barcelona: Edicions 62.
- NADAL, Josep M. de
— (1965). *Memòries: Vuitanta anys de sinceritats i de silencis*. Barcelona: Aedos.
- OLIVER, Joan
— (1970). *Tros de paper*. Barcelona: Ariel.
— (1991). *Temps, records*. Sabadell: Fundació La Mirada.
- OLLER, Narcís
— (1962). *Memòries literàries*. Barcelona: Aedos.
- PALAU I DULCET, Antoni
— (1935). *Memòries d'un llibreter català*. Barcelona: Llibreria Catalònia.
- PALOL, Miquel de
— (1972). *Girona i jo*. Barcelona: Pòrtic.
- PÀMIES, Teresa
— (1971). *Testament a Praga*. Barcelona: Destino.
— (1974). *Quan érem capitans*. Barcelona: Dopesa.
— (1974). *Va ploure tot el dia*. Barcelona: Edicions 62.
— (1975). *Quan érem refugiats*. Barcelona: Dopesa.
— (2001 [1975]). *Gent del meu exili inoblidables*. Empúries.
- PASSARELL, Jaume
— (1968). *Homes i dones de la Barcelona d'abans*. Barcelona: Pòrtic.
— (1974). *Homes i coses de la Barcelona d'abans*. Barcelona: Pòrtic.
- PATXOT I JUBERT, Rafael
— (1952). *Adéu Catalunya: Guaitant enrera. Fulls de la vida d'un octogenari*. Ginebra. [Edició privada]

- PERUCHO, Joan
— (1992). *Els jardins de la malenconia*. Barcelona: Edicions 62.
- PI SUNYER, Carles
— (1979). *Memòries d'exili: El Consell Nacional de Catalunya 1940-1945*. Vol. I. Barcelona: Curial.
— (1979). *Memòries d'exili: El govern de la Generalitat de Catalunya 1945-1948*. Vol. II. Barcelona: Curial.
— (1986). *La guerra 1936-1939: Memòries*. Barcelona: Pòrtic.
- PI-SUNYER I BAYO, Pere
— (1992). *Del vell i del nou*. Barcelona: Edicions 62.
- PIN I SOLER, Josep
— (1947). *Comentari sobre llibres i autors*. Tarragona: Agrupació de Bibliòfils.
- PLA, Jaume
— (1992). *Memòria escrita*. Barcelona: Edicions de la Revista de Catalunya.
- POBLET, J. M.
— (1941). *Records vells i històries noves*. Mèxic.
— (1976). *Memòries d'un rodamón*. Barcelona: Pòrtic.
- PUIG I FERRATER, Joan
— (1981). *Memòries polítiques*. Barcelona: Proa.
— (1982 [1934]). *Camins de França*. Vol. I i II. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLC)
- RACIONERO, Lluís
— (1988). *Memòries de Califòrnia*. Barcelona: Edicions 62.
- RECASENS, Josep
— (1985). *Vida inquieta combat per un socialisme català*. Barcelona: Empúries.
- RENART, Joaquim
— (1992). *L'Orfeo Català que he viscut*. Sabadell: Ausa.
- REVENTÓS, Joaquim i Joan
— (1974). *Dos infants en la guerra*. Barcelona: Club Editor.
- RIERA I IBERN, Salvador
— (1992). *El triangle Montseny-Corredor-Montnegre: Quadern de caça*. Sant Celoni.
- RIU PORTA, Josep
— (1992). *Records de fa anys (1938-1939-1940)*. Barcelona: PAM.
- ROIG, Montserrat
— (1991). *Digues que m'estimes encara que sigui mentida*. Barcelona: Edicions 62.
— (1992). *Un pensament de sal, un pessic de pebre: Dietari obert 1990-1991*.
- ROIG I LLOP, Tomàs
— (1956). *Girona, arca de somnis: Records d'infantesa*. Barcelona: Publicacions de «La Revista».
— (1975). *Del meu viatge per la vida (1902-1931)*. Barcelona: Pòrtic.
- ROVIRA I VIRGILI, Antoni
— (1976). *Els darrers dies de la Catalunya republicana*. Barcelona: Curial.

- SAGARRA, Josep M. de
— (1981). *Memòries*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa.
- SALVÀ, Maria Antònia
— (1981). *Entre el record i l'enyorança*. Mallorca: Moll.
- SERRAHIMA, Maurici
— (1978). *Memòries de la guerra i de l'exili I (1936-1937)*. Barcelona: Edicions 62.
— (1981). *Memòries de la guerra i de l'exili II (1938-1940)*. Barcelona: Edicions 62.
- SOLDEVILA, Carles
— (1967 [1951]). «Del llum de gas al llum elèctric». A: *Obres completes*. Barcelona: Selecta, p. 1531-1627.
- SOLDEVILA, Ferran
— (1972). *Al llarg de la meua vida*. Barcelona: Edicions 62.
— (1997). *Dietaris d'exili i retorn*. València: Edicions 3 i 4. 2 v.
- TÀPIES, Antoni
— (1978). *Memòria personal*. Barcelona: Crítica.
- TASIS, Rafael
— (1990). *Les presons dels altres: Records d'un escarceller d'ocasió*. Barcelona: Pòrtic.
- TRUETA, Josep
— (1978). *Fragments d'una vida*. Barcelona: Edicions 62.
- VERDAGUER, Màrius
— (1976). *La ciutat esvaïda: Memòries d'un soci del cercle mallorquí*. Mallorca: Moll.
- VIDAL, Plàcid
— (1934). *L'assaig de la vida*. Barcelona: Estel.
— (1972). *El convencionalisme de la vida*. Barcelona: Tipografia Emporium.
- VILLALONGA, Llorenç
— (1973). «Testimonis de la guerra». *Lluc* [Palma de Mallorca], núm. 628 (juliol-agost), p. 20-21.
— (1982). *Falses memòries de Salvador Orlan*. Barcelona: Club Editor.
- XAMAR, Eugeni
— (1974). *Seixanta anys d'anar pel món*. Barcelona: Pòrtic.
- XIFRA I RIERA, Narcís
— (1973). *El 19 de juliol de 1936 al monestir de Montserrat*. Barcelona: Pòrtic.
- YATES, Rossend
— (1969). *Trenta anys de vida catalana*. Barcelona: Aedos.
— (1971). *Ésser català no és fàcil*. Barcelona: Aedos.
- YNGLADA, Pere
— (1959). *Records i opinions de...* Barcelona: Aedos.

4.1.2. Autors valencians

ANDRÉS ESTELLÉS, Vicent

- (1985). *Quaderns de Bonaire*. Barcelona: Empúries.
- (1985). *Tractat de les maduixes*. Barcelona: Empúries.
- (1987). *La parra boja*. Barcelona: Empúries.

BAYARRI, Josep Maria

- (1965). *Bayarri autoviogràfic a trenq de 80 anys*. València.

JOAN I ARINYÓ, Manuel

- (1988). *Les nits perfumades*. Barcelona: Edicions 62.
- (1991). *Com la flor blanca*. Barcelona: Edicions 62.

SÀNCHEZ-CUTILLAS, Carmelina

- (1976). *Matèria de Bretanya*. València: Edicions 3 i 4.

SEVA, Antoni

- (1982). «El terror». A: *Quaderns d'oci*. València: Edicions 3 i 4, p. 79-107.

TORRENT, Ferran

- (1993) *Gràcies per la propina*. Alzira: Bromera.

4.2. Autobiografies i autoficcions traduïdes al català, dècades vuitanta i noranta

BERBÈROVA, N.

- (1995). *El subratllat és meu*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLU)

BRENAN, G.

- (1992). *Una vida pròpia*. Barcelona: Destino.

COCTEAU, J.

- (1989). *Diari 1942-1945*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLU)

DE BEAVOIR, S.

- (1990). *Una mort molt dolça*. Barcelona: Proa.

DURRELL, G.

- (1988). *La meva família i altres animals*. Barcelona: Empúries.

FILION, J. P.

- (1993). *Del cap de Tempesta al cap de Joia*. Lleida: Pagès Editors.

GIDE, A.

- (1993). *Diari: Anys 1924-1918*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLU)

GRAVES, L.

- (2000). *Una dona desconeguda*. Barcelona: Proa.

ISHERWOOD, C.

- (1992). *Adéu a Berlín*. Barcelona: Columna.

- LEIRIS, M.
— (1992). *L'edat d'home*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLU)
- MORIN, E.
— (1995). *Els meus dimonis*. Barcelona: Proa.
- NABOKOV, VI.
— (2000). *Parla, memòria*. Barcelona: Edicions 62.
- NIN, A.
— (1992). *Henry i June*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLU)
- ROUSSEAU, J. J.
— (1985). *Les confessions*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLU)
- SARTRE, J. P.
— (1965). *Els mots*. Barcelona: Proa.
— (1989). *Els mots*. 4a ed. Barcelona: Club de Butxaca.
- SPENDER, S.
— (1991). *El temple*. Barcelona: Columna.
- STEIN, G.
— (1993). *Autobiografia d'Alice B. Toklas*. Barcelona: Edicions 62: La Caixa. (MOLU)
- STEINER, G.
— (1999). *Errata: Una vida a examen*. Barcelona: Proa.
- XUKRI, M.
— (1990). *El pa de cada dia*. Alzira: Bromera.

La llengua i la literatura, la paraula i l'escrit, són conceptes que solen anar generalment units o íntimament relacionats. I, tanmateix, la relació del poeta amb la paraula o amb la llengua sol ser ambigua o ambivalent en el millor dels casos. «Contra la llengua» és probablement el text que tot escriptor conscient de la seua profunda vinculació a l'escriptura voldria escriure en alguna ocasió, encara que probablement mai no l'escriga: una mena d'hipotètica venjança contra l'instrument (im)prescindible al caprici i a les imprecisions del qual es veu sotmés de manera constant. No es tracta, com és obvi, d'una llengua particular, la catalana, l'espanyola o la francesa, per exemple; l'oposició, el «contra» d'aquest títol imaginari, es refereix precisament a tot el sistema, es refereix al discurs, sobretot, que en el fons no és més que una manera —l'única, potser, d'altra banda— d'establir el vincle social, de plantejar una relació entre els subjectes que, al mateix temps, se'ns revela superficial, insuficient i, en el fons, impossible o marcada per la impotència.

Això no obstant, allò que realment ens interessa com a parlants és determinar la nostra relació tant amb un discurs concret com amb el discurs en general, perquè és de tot punt evident que els nostres actes de parla i els nostres coneixements només poden arribar a tenir sentit dintre d'un discurs o en el context d'uns discursos que estan preestablerts, que tenen una estructura determinada i diferenciada, que van canviant amb el transcurs del temps. Perquè allò que caracteritza aquest conjunt d'enunciats dependents d'una mateixa formació discursiva —tal com Michel Foucault considerava el discurs— és el fet de ser un fragment d'història, una unitat i discontinuïtat en la mateixa història, «que planteja el problema dels seus propis límits, dels seus talls, de les seues transformacions, dels modes específics de la seua temporalitat, més que del seu sorgiment repetitiu en mig de les complexitats del temps» (1970, p. 192).

El discurs, tal com han mostrat Michel Foucault o Jacques Lacan, per exemple, des de posicions que en alguns moments poden resultar semblants però que no són generalment gaire coincidents, és molt més que un discurs entès de manera convencional i va molt més enllà que un simple acte de parla. Per tal de comprendre i fixar tot allò que és inherent al fet mateix de parlar, Lacan, tot i tenir-les sempre present, s'aparta en alguns aspectes de les

nocions bàsiques de la teoria de la comunicació, com ho són l'emissor, el receptor, el codi, etc.; el fenomen del discurs és per a ell molt més complicat, perquè suposa necessàriament, ja des de la mateixa base, un desencontre estructural. Un desencontre que —convé tenir-ho present— els poetes sempre han intuït d'alguna manera, parcialment si més no. És el cas tan simptomàtic, per posar un exemple ben insigne i notori, d'aquells versos ben coneguts de la setena de les *Elegies de Bierville* (1942), de Carles Riba, quan, en referir-se de manera directa a les possibilitats alliberadores de la poesia, ens presenta el fracàs inicial del subjecte amb la paraula:

Entre nosaltres, humans,
déus! els mots són només per a entendre'ns i no per a
entendre'ls:
són el començament, just un senyal del sentit.
Sembles precedir-nos camí del misteri i ens deixen
foscos davant d'un brocat, tristos a un eco que fuig.
Cal la secreta clau: un record que ve de vosaltres,
déus! I que no ens ateny fins que ja hem arribat.

Anys després, Joan Vinyoli reprendria en el seu *Passeig d'aniversari* (1984) una idea no gaire diferent en uns versos que, a partir d'una dicció característicament vinyoliana, són molt semblants en el fons a la formulació de Carles Riba, tot remarcant pel seu compte el caràcter irreconciliable entre el que ell designava com el «Mai-més» i el «Sempre» aplicats a la vida humana, la sempre present propietat d'inassolible que es presenta necessàriament lligada al desig, el profund desacord entre el subjecte mateix i la mateixa paraula a pesar dels intents de traspasar la seua aparent transparència, el profund desacord també del subjecte amb ell mateix:

Mai-més i Sempre són germans
irreconciliables, de naixença, en l'home.
En va cerquem, en va trobem:
allò
que és assolit esdevé sempre, a l'acte,
mai més, com engolit per una
boca voraç.
[...] Tot és un jeroglífic cada cop
més complicat de desxifrar; fascina,
però, com mirar el foc o el mar o la boirosa
planura dels records.
Els mots, en veritat,
no són sols per entendre'ns pel que signifiquen,
sinó per descobrir el que, transparents, oculten.

En realitat, quan el subjecte parla, a més d'articular unes paraules i unes frases, esdevé objecte d'un procés molt complex en el qual apareixen relacionats de manera simultània els tres coneguts registres lacanians: l'imaginari, que és el lloc de les il·lusions del jo i que implica totes les pressuposicions de l'acció; el simbòlic, que és allò que es fa llei i ens determina, allò que apareix marcat i definit directament pel llenguatge, i el real, que és per al parlant «allò que es perd en algun lloc», tot el que es perd en «la relació sexual», tal com ja ho va mostrar Freud; un «real que no té res a veure amb cap realitat», el real «com allò impossible d'expressar, en tant que allò real és simplement l'impossible», que té la seua plasmació en el gaudi, entès en el ple i definitiu sentit lacanià de camí cap a la mort i, en conseqüència, com a «discurs sobre el masoquisme» (Lacan, 1991, p. 17). Probablement no estem massa lluny d'allò mateix que intuïa Mallarmé quan afirmava: «Vaig sentir símptomes molt inquietants pel sol acte d'escriure». Maurice Blanchot remarca com en aquesta confessió «es percep alguna cosa extrema que té per camp i per substància el "sol acte d'escriure". L'escriptura es presenta com una situació extrema que suposa una inversió radical». I encara més en unes altres paraules del mateix Mallarmé: «Dissortadament, aprofundint el vers en direcció a aquell punt, he trobat dos abismes que em desesperen. Un és el No-res [...], és a dir, l'absència de Déu —tal com ho manifesta el comentari de Blanchot—, «l'altre és la seua pròpia mort» (1955, p. 32).

Concebut en el flux aquestes reflexions, el discurs no pot ser en absolut el desenvolupament majestàtic d'un subjecte que sap, pensa i s'expressa per a un altre o per a uns altres, sinó, ben al contrari, una totalitat en la qual la fragmentació i dispersió del subjecte, així com la seua pròpia discontinuïtat, apareixen pràcticament determinades. Una totalitat que molt bé podem relacionar en alguns aspectes amb els límits del que Blanchot considera com la força de «dispersió de l'Afora» o el «vertigen de l'espaiament». O potser també, des d'un altre punt de vista, amb aquell «pensament dels afores», tal com el concep Foucault en les seues reflexions sobre Blanchot. Potser per això Dreyfus i Rabinow afirmen en el seu estudi sobre el pensament foucaultí que el discurs ve a ser en realitat una *exterioritat* en la qual es desplega una xarxa de llocs marcadament diferenciats (1982, p. 54-55). Així, doncs, podem ben bé considerar des d'aquesta perspectiva un discurs determinat com un conjunt de seqüències significants en les quals el significat ha de ser constantment plantejat i replantejat segons les diverses situacions i els llocs ocupats per aquelles seqüències, un significat que ha d'estar sempre negociat i construït en una estructura descentrada (Laclau, 1988, p. 254).

Només en part, els mots són, doncs, per a «entendre'ns pel que signifiquen» i, també, per a «descobrir el que, transparents, oculten». Només en part, dic, perquè, molt probablement, com afirma Lacan, parlar significa en el fons no ser entès o, en el millor dels casos, córrer el risc de no ser entès del tot. Una vegada més ens és crucial el recurs a l'antiga i profunda saviesa de la poesia; en un poema d'*El vendaval* de Pere Gimferrer, titulat «Exili», de manera gairebé exacta, se'ns mostra aquesta dificultat o impotència que caracteritza el subjecte en la seua relació amb el món, que —en la formulació del poeta— no es basa ni tan sols en la relació amb les paraules, en la relació amb els signes, sinó en la relació amb la pell del so dels signes:

Clavats a la paret, el signe Rossinyol,
el signe Cadenera, noms d'un batec, d'un crit,
o l'Estornell, el passatger dels boscos,
una claror d'imatges en un moment verbal:
la llum en simulacre, el so del mot fet mot. Hem dit la tarda groga
o la caputxa de l'hivern, la conca
de plom del riu que esmola el glaç del cel,
la desafecció del mot i el món visible:
diem mots, però no diem el món. Impur, el vespre ens crida
amb un penell de llum al cel estrangulat de vermelleses,
la cacera dels signes i dels mots falconers.
I ni tan sols de signes vivim: del so dels signes,
no la vida del mot, sinó la pell del so.
L'entelament del món a l'obaga dels mots.

Aquesta part ombrívola de les paraules a la qual ens dirigeix el poema de Gimferrer és la marcada pel llenguatge poètic: aquells mots que en el poema de Vinyoli són «per descobrir el que, transparents, oculten», els mots que són per a entendre'ls, tot i que, com deia Riba, són «just un senyal del sentit». Mallarmé distingia en aquell «sol acte d'escriure» al qual m'he referit abans un «doble estat de la paraula, brut o immediat ací, essencial allí», definits tots dos per una mateixa característica: el silenci. Silenci de la paraula com a intercanvi, perquè res no s'intercanvia, perquè és paraula nul·la i pura absència. La paraula *arbre* no té lloc en el bosc, ni vola pel cel la paraula *ocell*; ni tan sols la paraula *rossinyol, cadenera o estornell*, signes només «clavats a la paret». Silenci, doncs, també, de la paraula poètica que evoca en la pròpia absència l'absència de tot, pura ficció que ve del silenci i ens retorna al silenci (Blanchot, 1955, p. 32-33).

Per a Mallarmé, com en el poema de Gimferrer, les paraules, les llengües, no tenen la realitat que diuen expressar; són estranyes a la realitat de les coses, pertanyen a una «realitat fictícia que és la del món humà, separat del ser i útil per als sers» (Blanchot, 1955, p. 34). La característica, tanmateix, d'aquella paraula bruta, la paraula habitual, és que —a pesar del silenci al qual ens remet com diu Mallarmé, a pesar del desencontre estructural que està en la seua base, segons Jacques Lacan— està concebuda per a ser compresa; perquè «la comprensió», tal com afirma el mateix Blanchot, «forma part de la seua naturalesa» (1955, p. 45), cosa que els humans, molt probablement, només aconseguim en un grau ben poc significant.

La paraula essencial, la paraula poètica, l'escriptura, s'oposa al discurs; l'escriptura comença precisament quan la paraula esdevé impossible. I aquesta paraula, *impossible*, cal entendre-la, segons Roland Barthes, amb el mateix sentit que se li dona quan s'aplica a un nen malcriat i insuportable. Blanchot parla també, per la seua banda, de la inviabilitat i la falta de sentit del discurs, que dona lloc a l'aparició de l'escriptura. Per a ell el llenguatge, en «l'espai literari», en l'escriptura, és el llenguatge sense sentit. «El poeta és aquell que entén un llenguatge sense sentit.» És un llenguatge que parla, però no remet a un començament o a alguna cosa concreta, no

remet a alguna cosa que diga o ens diga, a alguna cosa que pugui garantir el sentit d'aquell llenguatge. Allò que cal entendre és aquesta paraula «neutra» —diu Blanchot—, que inclou allò que ja fou dit, que no pot deixar de dir-se i que no pot ser entès. De manera ben clara, doncs, «la necessitat interior d'escriure està lligada a la proximitat d'aquell punt on no es pot fer res amb les paraules, des d'on arranca la il·lusió de què si es manté el contacte amb aquest moment, però tornant al món de la possibilitat, “tot” podrà fer-se, “tot” podrà dir-se» (Blanchot, 1955, p. 45-46).

En aquest «entelament del món a l'obaga dels mots», «escriure és participar de l'afirmació de la soledat on amenaça la fascinació. És entregar-se al risc de l'absència de temps on regna el recomençament etern. És passar del Jo a l'Ei, de manera que el que em passa no li passa a ningú, és anònim perquè em concern, es repeteix amb una dispersió infinita. Escriure és disposar el llenguatge sota la fascinació, i per ell, en ell, romandre en contacte amb el medi absolut, allà on la cosa torna a ser imatge, on la imatge, d'al·lusió a una figura esdevé al·lusió al que és sense figura, i de forma dibuixada sobre l'absència, es converteix en la informe presència d'aquella absència, l'obertura opaca i buida sobre el que és, quan ja no hi ha món, quan encara no hi ha món» (Blanchot, 1955, p. 27).

És evident que la literatura es basa en la paraula, però, per a l'escriptor, la paraula i la llengua són imperfectes; per això deia Mallarmé que «la poesia compensa la imperfecció de les llengües». L'escriptor empra la llengua, tradueix a un llenguatge codificat —tant si és el llenguatge habitual com el llenguatge literari format per la tradició— el seu món i els seus fantasmes; aquesta traducció la fa de manera conscient en molts casos i en d'altres de manera inconscient, però sempre usa uns mecanismes que, tot i ser semblants als de l'elaboració onírica —tal com mostrà Freud en *La interpretació dels somnis* (1900)—, es basen indefectiblement en la paraula. No deixa de ser curiós que el poema «Exili», de Gimferrer, estiga dedicat al lingüista Fernando Lázaro Carreter. Per al lingüista totes les llengües són perfectes, perquè poden traduir-se; per a Mallarmé totes són imperfectes, però aquesta mateixa imperfecció és la que fa que la poesia siga possible, tal com ens ho recorda Octave Mannoni (1994, p. 21). A l'altre costat del discurs, més enllà de la paraula, és on se situa el llenguatge poètic, l'escriptura que naix, com ja ha estat dit, quan el discurs esdevé impossible. Potser, per això la relació amb la paraula, la relació amb la llengua, sempre és ambivalent en l'escriptura; potser per aquell caràcter instrumental que en el fons tenen les paraules, la matèria que cal dominar —com el marbre en mans de l'escultor— per a uns propòsits que se situen fins i tot abans de les paraules.

Referències bibliogràfiques

- BARTHES, Roland (1982). *L'obvie et l'obtus: Essais critiques III*. París: Éditions du Seuil.
- (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós. [Edició en espanyol de l'obra de 1982, traducció de C. Fernández Medrano]

- BLANCHOT, Maurice (1955). *L'espace littéraire*. París: Gallimard.
- (2000). *El espacio literario*. Barcelona: Paidós. [Edició en espanyol de l'obra de 1955, traducció d'Anna Poca]
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutic*. Chicago: University of Chicago Press.
- FOUCAULT, Michel (1970). *La arqueología del saber*. Mèxic: Siglo XXI.
- LACAN, Jacques (1991). *L'envers de la psychanalyse*. París: Éditions du Seuil.
- (1992). *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós. [Edició en espanyol de l'obra de 1992]
- LACLAU, Ernesto (1988). «Metaphor and social antagonisms». A: NELSON, C.; GROSSBERG, L. [ed.]. *Marxism and the Interpretation of Culture*. Basingstoke: Macmillan.
- MANNONI, Octave (1994). «Un Mallarmé para los analistas». A: *(El) trabajo de la metàfora: Identificación/Interpretación*. Barcelona: Gedisa.

Les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) han afectat tots els sectors de la societat, i molt especialment el de l'ensenyament. La utilització de la Xarxa, com és evident, implica una millora pel que fa a les possibilitats dels suports educatius però, a més, suposa un trasbals dels conceptes bàsics de l'ensenyament i les seves finalitats. Com és de suposar, aquests canvis —tant pel que fa als recursos com als conceptes— també afecten de ple l'ensenyament de la literatura catalana a la Internet. És per això que considerem necessari començar aquest article tot analitzant l'ensenyament a nivell general. Així, en primer lloc, puntualitzarem algunes qüestions cabdals pel que fa a les conseqüències de la implantació de la Internet en l'ensenyament en general. En segon lloc, plantejarem la situació de la literatura catalana en l'educació en reflexionar sobre els continguts curriculars i els possibles canvis suscitats, en part, per la presència d'Internet. Finalment, examinarem tres llocs web dedicats a l'ensenyament de la literatura catalana, cadascun d'aquests és representatiu d'un concepte molt diferent d'educació.

1. L'ensenyament a Internet

L'allau informativa que circula per la Xarxa —i per totes les TIC en general— ha facilitat força l'educació paral·lela i també l'autoaprenentatge en comparació amb aquella oficial i reglada en què cal, almenys, la tutorització d'un professor. Gràcies a Internet, el sistema d'educació continuada s'ha fet possible en molts sectors laborals. És segurament en part per aquesta accessibilitat, que les empreses exigeixen cada vegada més una formació constant dels seus treballadors. Però, aquí no parlarem d'aquest tipus d'educació sinó, més aviat, de com Internet ha afectat l'ensenyament reglat, tant l'obligatori —a l'ESO—, com el facultatiu —al batxillerat i estudis superiors.

La societat occidental ha après a conviure amb la diversitat de cultures i grups ètnics que conflueixen en els països europeus. Actualment, aquest moviment migratori es fa ben evident en els Països Catalans, les escoles dels quals assumeixen la integració de l'immigrant com un valor clau a transmetre, tenint en compte la diversitat cultural dels alumnes. En un marc educatiu en què

sobresurt la diversificació per damunt de qualsevol unitat de grup, l'ajut d'Internet pot esdevenir clau per a aconseguir els objectius curriculars. Si bé els suports multimèdia ja acomplien aquesta funció, amb la Xarxa s'aconsegueix totalment adaptar el recurs didàctic al nivell concret de cada estudiant. Tanmateix, tot i que Internet pot ser útil per a anivellar un grup d'alumnes com més va més dispers, també la nova tecnologia reforça el desequilibri social existent en la nostra societat occidental (Ballester, 2002). És evident que almenys la generació d'alumnes actual creixerà amb uns coneixements d'Internet molt desiguals. Com planteja Manuel Castells, Internet no és solament una tecnologia sinó que és «l'instrument tecnològic i la forma organitzativa que distribueix el poder de la informació, la generació de coneixements i la capacitat de connectar-se en xarxa en qualsevol àmbit de l'activitat humana»⁷ (Castells, 2001, p. 298). Estar fora de l'òrbita d'Internet —és a dir, no estar connectat o bé estar-ho superficialment— suposa la marginació social, ja que això implica estar fora del «sistema reticular global» (Castells, 2001, p. 298). És ben sabut que una de les finalitats de les escoles —almenys pel que fa a les públiques— és oferir la possibilitat d'assumir un grau de cultura bàsic per a tots els àmbits de la societat, i per tant lluitar contra les desigualtats socials. Sota aquests paràmetres, les escoles haurien de pretendre també anivellar la diferència d'habilitats a l'hora de navegar en la Xarxa, cosa que de segur afectarà molt directament el futur laboral de cada alumne. Però, la presència d'un ordinador a casa i també el possible ajut que pugui tindre l'alumne per part dels pares amb un cert nivell educatiu per a orientar-lo en la xarxa d'Internet marca una clara diferència (Castells, 2001). Tot i que des de l'Estat s'intenta reforçar l'aprenentatge de les noves tecnologies en el sistema curricular per tal de pal·liar —com ja hem comentat— les desigualtats entre els alumnes, el ben cert és que existeixen actualment grans deficiències en les escoles pel que fa a l'adquisició del material informàtic. A aquestes mancances —amb què es palesa també la diferència entre unes escoles i unes altres—, cal afegir-hi les dificultats del professorat de reciclar-se al nou llenguatge de l'hipertext i les seves possibilitats. Les deficiències, evidentment, no vénen solament causades per aquell professor que no té la voluntat suficient d'obrir-se a un nou món, sinó que sobretot són un clar reflex de l'esforç econòmic que fa el Govern per a actualitzar uns recursos humans sovint absolutament analfabets en el món d'Internet o, en el millor dels casos, autodidactes.

A la divisòria social que pot suscitar la implantació d'Internet, s'hi afegeixen els problemes motivats pels mateixos procediments educatius. No hauria de ser suficient el fet d'incorporar una assignatura sobre noves tecnologies, sinó que caldria assimilar les TIC al nivell del sistema d'ensenyament, i per tant, fer-ne ús en qualsevol assignatura, tot aprofitant al màxim les seves possibilitats. I tampoc no s'hauria de considerar Internet solament com una eina de suport a unes finalitats escolars fixades des de l'ensenyament tradicional, sinó que l'ús de la Xarxa ja ha començat a provocar un canvi pel que fa al concepte de *ensenyament*. En l'educació tradicional s'ha tendit a transmetre uns coneixements aparentment estables que quedaven com a veritat

7. La traducció es meua.

absoluta al llarg de les nostres vides. La incorporació de les TIC ha alterat de ple el concepte estable de la veritat i, com a conseqüència, també ha calgut plantejar-se una nova manera d'ensenyar en un món canviant constantment. De la finalitat tradicional de l'educació, que era la d'aprendre uns coneixements determinats, passem a la finalitat educativa dintre de la galàxia Internet, que és la d'aprendre a aprendre (Suárez *et al.*, 2001). Abans de l'existència d'Internet, en els mètodes educatius tradicionals espanyols, hom no emfasitzava una qualitat que considerem extremadament important com és el fet d'ensenyar a esdevenir un estudiant autònom —com ara tenir habilitats per a poder aconseguir el material bibliogràfic amb certa eficàcia o per a poder elaborar una bibliografia correctament. Aquestes mancances, ben evidents en l'educació tradicional espanyola, esdevenen inviabilitats en l'era d'Internet. L'allau d'informació que es troba a l'abast de qualsevol alumne fa que els coneixements tradicionals transmesos a classe pel professor esdevinguin inútils. Per tant, el professor haurà d'assumir la funció de tutor i orientador més que no pas la del personatge que aporta el saber absolut (Martín-Moreno, 2002). Haurà doncs d'ensenyar a aprendre, a ser crítics dins un món en què la informació es troba a l'abast de tothom i no solament d'una elit.

Formar l'alumne perquè pugui reflexionar sobre la informació que té al seu abast suposa, en part, preparar-lo per combatre el pensament únic. Els mitjans de comunicació de masses —sobretot la televisió— redueixen el pensament social a un nivell molt elemental i totalment controlat per l'Estat. La llibertat d'expressió que s'aprecia en el món d'Internet —almenys de moment—, suposa un enriquiment ideològic perquè possibilita també l'expressió dels grups més minoritaris. És, per tant, imprescindible formar els alumnes perquè siguin capaços de seleccionar allò que més els interessa d'entre tota la informació.

Capacitar l'alumne perquè sàpiga destriar la informació és una necessitat absoluta en l'era d'Internet; Però la finalitat educativa hauria d'anar més enllà: caldria també que els alumnes aprenguessin ells mateixos a produir informació i no limitar-se a ser simples navegants. Amb un comportament participatiu en la Xarxa, es pot aconseguir millorar la creativitat de l'alumne i sobretot la seva motivació. A més a més, també l'ús actiu de la nova eina permet reforçar la identitat cultural de l'alumne. Tanmateix, perquè la implicació en la Xarxa sigui eficaç per a l'ensenyament, cal tenir en compte la importància que assumeix la direcció del professor. Amb un bon governament de l'ensenyant, els alumnes poden aportar uns continguts ben significatius i rellevants. Això suposa, entre d'altres, una redefinició de la funció del professor, cosa que, en certs casos, pot assumir un cert nivell de transcendència.

2. La literatura catalana en l'educació

Pel que fa als continguts curriculars, en general, s'evidencia un menyspreament important de la literatura a favor de l'aprenentatge de la llengua catalana. A l'ESO —etapa en què cada centre assumeix gairebé per complet els continguts curriculars de cada assignatura—, la literatura

pot, com a molt, omplir una tercera part del temari. Al batxillerat, aquesta etapa es troba completament abocada a la preparació dels alumnes per a la prova d'accés, examen el temari del qual no inclou mai cap qüestió de literatura. Com és evident, els departaments dels centres de secundària organitzen els continguts curriculars sobre la base d'aquesta prova d'accés, i per tant, la literatura desapareix per complet del temari de l'assignatura Llengua i literatura. Potser algun centre introdueix algun tema de literatura en el primer curs de batxillerat, però el que és segur és que, en segon curs d'aquesta mateixa etapa, tots els departaments ajusten el temari a aquell exigít en les proves d'accés. A la universitat, l'oferta d'assignatures de literatura no és més abundant. Com en els altres nivells d'educació, a la universitat, la literatura també esdevé gairebé inexistent en comparació al gruix d'assignatures referents a la lingüística.

Amb aquest panorama decebedor pel que fa a l'estat de l'ensenyament de la literatura catalana, alguns professors interessats en literatura, han aportat una solució personal al problema. En el projecte europeu titulat Euromedia Project, del qual el professor de la Universitat de València Ricard Huerta n'és l'investigador representant de l'Estat espanyol, es tracten aquestes qüestions. Euromedia Project és el resultat d'una sèrie d'entrevistes a professors de secundària que imparteixen l'assignatura Valencià: llengua i imatge. Alguns d'aquests entrevistats han exposat la dificultat d'introduir la literatura catalana en un currículum centrat exclusivament en lingüística. L'opció que han pres alguns ha estat incorporar textos literaris catalans en l'assignatura Valencià: llengua i imatge. Amb això, els professors han aconseguit que els alumnes que assisteixen a les classes continuen, almenys un poc, vinculats a la literatura catalana. A més, aquesta iniciativa ha implicat també un canvi important pel que fa a l'ensenyament del contingut de la literatura catalana. Com bé ha demostrat Ricard Huerta, els professors han hagut de triar textos que es troben a Internet i que, a més a més, interessin als alumnes. Aquests textos estan focalitzats principalment en el gènere poètic, tant siguin poemes com cançons (Huerta, 2002).

3. Internet: la diversitat d'ensenyament de la literatura catalana

Per tal d'examinar amb més deteniment els espais en línia dedicats a l'ensenyament de la literatura catalana a Internet, centrarem la nostra anàlisi solament en tres webs. Si bé el corpus d'estudi és reduït, cada lloc web representa un nivell distint pel que fa a l'ensenyament de la literatura catalana a Internet. En primer lloc, analitzarem una proposta oficial, la de la Generalitat de Catalunya dedicada a l'ensenyament, anomenada Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC); després reflexionarem sobre les aportacions d'un lloc web més independent, produït pel grup de teatre de magisteri de la Universitat de les Illes Balears, i finalment, comentarem les iniciatives dels professors d'universitat que pengem el material a la Xarxa, en concret analitzarem el projecte de presentar en xarxa l'assignatura Història de la llengua catalana impartida a la Universitat Jaume I.

Mitjançant la XTEC (<http://xtec.es>) el Govern català pretén, d'una banda, coordinar una sèrie d'actuacions sobre l'educació i, de l'altra, potenciar aquelles activitats que considera imprescindibles per a aconseguir una educació completa i eficaç en l'era d'Internet. Aquest projecte va començar el 1988 utilitzant els serveis de comunicacions que existien en aquella època, fins que, el 1995, es va incorporar de ple en el sistema Internet (Ruiz, 1999). A través de la XTEC, la Generalitat facilita l'accés del professorat a Internet amb tres objectius fonamentals: la formació permanent —amb la possibilitat de gestionar qüestions de tipus administratiu-educatiu des de la mateixa Xarxa—, l'activitat acadèmica amb els alumnes i la investigació educativa. També la XTEC facilita un espai per a tot professor que vulgui penjar una pàgina web, tant si aquest prové d'un centre públic com d'un privat. I és que, des de la Generalitat de Catalunya, es pretén estimular l'educació cap a una participació activa en la xarxa Internet. Amb aquesta mateixa intenció, la XTEC proporciona una sèrie d'adreces de correu electrònic als centres d'educació, des d'on els administren adequadament i els proporcionen als alumnes quan aquests ho necessiten per a fer alguna activitat didàctica concreta. Des d'aquest mateix organisme, també s'incentiva la creació de pàgines web fetes pels alumnes, en les quals es desenvolupen treballs temàtics concrets. Aquesta iniciativa ha possibilitat el concurs anual de webs de ciència que existeix des del 1996 (Ruiz, 1999). La XTEC aborda també l'ensenyament de la literatura catalana, tot seguint aquestes mateixes línies directrius de gestió de la informació i de motivació a la participació a Internet.

En la secció de recursos, s'hi pot trobar una guia interactiva de la literatura catalana amb textos literaris acompanyats amb pautes de lectura i exercicis de comprensió: aquesta secció s'anomena *Biblionet*. Aquí també es poden consultar les diverses propostes didàctiques que fan els centres educatius per a ensenyar la literatura catalana. A més a més, s'hi pot trobar també una bibliografia específica. En la secció d'Escola Oberta també es tracta la literatura catalana. Hi ha un apartat dedicat a la literatura juvenil i infantil des d'on se'ns ofereix la possibilitat d'accedir al catàleg de literatura infantil i juvenil en català, així com també s'hi dedica un espai important a les fitxes dels llibres, a les mediateques i als llibres penjats a Internet. Tot i que, en aquest lloc web, s'aprecia un interès per l'aprenentatge de la literatura catalana, la seva presència queda molt difuminada en situar aquest contingut enmig d'una gran quantitat d'informació que generen les assignatures dels altres temes.

Com hem vist, la XTEC és una de les plataformes que té el Govern de la Generalitat de Catalunya per a oferir uns serveis al sector de l'educació. Això explica que es dediqui un espai relatiu a la literatura catalana, equiparable a la importància que s'assigna en els continguts curriculars oficials. Tot i ser conscients que la literatura catalana no assumeix un paper important en aquest espai, cal valorar positivament sobretot la innovació educativa que s'aprecia en el tractament de totes les assignatures proposades. I és que la XTEC no és solament un portal que té com a finalitat informar, sinó que aconsegueix engendrar noves iniciatives sobre l'educació. Són aquest tipus d'iniciatives les que faciliten l'adaptació de l'educació a l'era d'Internet.

En un altre àmbit, el lloc web produït pel col·lectiu Magisteri Teatre Mag Poesia (<http://www.mallorcaweb.com/magpoesia/>) es genera amb unes finalitats menys oficials. Les iniciatives d'apropar la poesia a l'escola que activa aquest grup s'emmarquen en unes propostes alternatives a l'ensenyament tradicional. Ja el 1968, Antònia Viñas, en el mateix centre de Magisteri de la Universitat de les Illes Balears, va iniciar una sèrie d'activitats teatrals en considerar més important l'educació i la formació que la instrucció rònega (<http://www.mallorcaweb.com/magpoesia/>). Des de fa més de trenta anys, aquest col·lectiu intenta impulsar la sensibilitat pel teatre, pels titelles, pel cinema i, posteriorment, per la poesia. En crear el lloc web, en un principi, es pretenia solament informar dels muntatges teatrals i recitals poètics organitzats per Magisteri Teatre Mag Poesia, però finalment es va decidir també incitar la participació de l'alumne. Aquest col·lectiu és ben conscient de l'escassa incidència que té el gènere poètic en l'educació, i dels gairebé inexistents materials amb què compten els docents. Dedicava així una secció de la seva pàgina al gènere poètic en les escoles, per tal d'acostar els alumnes a la poesia, i fins i tot incentivar-los a la creació. Magisteri Teatre Mag Poesia —que va començar amb la iniciativa d'acostar la poesia a l'escola el 2000— proposa, entre d'altres, una antologia de poemes catalans adaptada a cada nivell escolar. També, per completar la lectura, aquest col·lectiu ofereix una programació didàctica en línia per a l'ensenyament primari amb propostes d'exercicis adaptats als nivells inicial, mitjà i superior. S'hi insisteix sobretot en la dicció, els muntatges poètics i les figures poètiques.

Així, el col·lectiu Magisteri Teatre Mag Poesia, amb una gran voluntat didàctica, pretén, entre d'altres, ajudar a tot professor que estigui interessat en propostes alternatives a l'ensenyament més oficial. Amb altres intencions ben distintes, s'hi troben les pàgines web d'assignatures, creades pels professors que les imparteixen. En aquest cas, la informació no va pas dirigida al professorat sinó tot al contrari, als alumnes. Com a exemple, ens centrarem en la proposta del projecte impulsat pel professor Vicent Salvador de la Universitat Jaume I de Castelló amb què s'ha sol·licitat una ajuda de millora educativa i en què s'implica tot un equip de docents, investigadors i estudiants. Part de la iniciativa es basa en la creació d'una pàgina web per a l'assignatura història de la llengua catalana. Durant els primers mesos de l'elaboració de la pàgina, s'hi mantindrà un diàleg continu amb els alumnes, així com també s'hi preveuen unes fases de prova i d'experimentació per a assegurar la màxima operativitat de la pàgina. El que es pretén bàsicament és elaborar un material docent que pugui ser consultat pels alumnes d'aquesta assignatura. Per a completar el gruix de la iniciativa, també s'oferiran altres informacions, com ara es posaran a l'abast dels alumnes algunes correccions d'exàmens per a orientar-los en les qüestions més pràctiques.

Fins ara, hem presentat una opció bàsica pel que fa a la concepció de les pàgines web d'assignatures. Tanmateix, el que trobem interessant d'aquest projecte és que l'assignatura Història de la llengua catalana servirà d'eix vertebrador per a completar, també, el material docent de les altres assignatures afins. Això implica haver de fer un bon ús del llenguatge de l'hipertext i alhora aplicar una visió àmplia del que significa la història de la llengua, tot incorporant no solament

la interpretació diacrònica de la llengua sinó també una mirada sincrònica. Aquest projecte haurà servit per a facilitar a l'alumne l'aprenentatge de l'assignatura, però també per a proposar-li una mirada transversal d'aquesta, i les possibles connexions amb les assignatures afins. També, no hem d'oblidar, que la creació de les pàgines web d'assignatures exigeix un replantejament del programa que, en molts casos, suposa una millora educativa considerable.

Així doncs, hem vist, en un primer moment, com l'ensenyament està sotmès a un procés d'adaptació en assumir que la nostra societat es troba dintre de l'era d'Internet. També hem apuntat les dificultats actuals que pateix l'ensenyament de la literatura catalana i de quina manera, hi ha certes iniciatives particulars de professors que aprofiten les opcions curriculars més vagues per a introduir textos de literatura catalana. Finalment, hem proposat l'anàlisi de tres llocs web que assumeixen distintes finalitats. Hem partit de l'opció oficial en què es pretén formar i orientar el professor dintre del contingut curricular de la matèria, hem continuat per analitzar la iniciativa particular d'un col·lectiu que es preocupa d'aportar recursos per a l'ensenyament d'un gènere literari en procés de desaparició. Finalment, hem inclòs també l'exemple d'una opció ben concreta però també molt generalitzada, la dels professors que fan ús de la Xarxa per a millorar la seva docència.

Per tant, hem volgut demostrar que Internet no és solament una eina més per a ensenyar un contingut similar o igual al que s'ha ensenyat fins ara, sinó que el mateix concepte de *Xarxa* exigeix un replantejament a fons, no solament dels continguts, sinó també del sistema d'ensenyament. Això, evidentment, sempre és benvingut, tanmateix, repensar l'educació dins l'era d'Internet implica un possible perill de desorientació tant per part del professorat com dels alumnes en sotmetre l'ensenyament a una situació de canvis constants on queden parcialment difuminades les fronteres entre l'educació, el treball, la cultura i l'oci.

4. Referències bibliogràfiques

- ALAMON, F. (2002). «Literatura en Internet en la enseñanza secundaria». *Filología en Internet: Cuadernos de Filología*, núm. 4, p. 67-82.
- BALLESTERO, F. (2002). *La brecha digital: El riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información*. Madrid: Fundación Retevisión.
- BARRETT, N. (1998). *El estado de la cibernación: Consecuencias culturales, políticas y económicas de la Internet*. Madrid: Flor del Viento.
- CANDELA, M. (inèdit). *Literatura i Internet: Aplicació a la literatura catalana*. [Treball d'investigació del curs 1998/1999]
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DEDE, C. [ed.] (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Barcelona: Paidós.
- HUERTA, R. (2002). «Euromedia Project: enseñando los media en secundaria». *Comunicar*, núm. 18, p. 157-161.

- MAJÓ, J.; MARQUÉS, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Praxis.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2002). «E-learning como recurso didáctico en “la escuela de opciones múltiples”». A: *Virtual educa 2002: IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías (Valencia)* [en línea]. <<http://www.virtualeduca.org>>
- RUIZ, F. (1999). «Red Telemática Educativa de Catalunya». A: *Educación e Internet: Documentos del 1er Congreso Educación e Internet Educnet 99*. Madrid: Santillana.
- SUÁREZ, J. M. [et al.] (2001). «La integración de las TIC en la educación. Reflexiones en torno a un tema central a la luz de la experiencia en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana». A: *Virtual educa 2001: IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías (Madrid)* [en línea]. <<http://www.virtualeduca.org>>

SESSIÓ 4

Didàctica de la llengua i la literatura

Presentació

Joan Andreu i Bellés
Universitat Jaume I

Fer una anàlisi, ni que siga aproximada, de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura en el context del nostre sistema educatiu és una tasca difícil d'abordar per la gran quantitat de punts de vista que s'hi generen i que estan condicionats. D'una banda, per la introducció de les noves tecnologies en el procés d'ensenyament-aprenentatge en una societat multicultural que canvia dia a dia i on els efectes de la mundialització es noten de manera substancial en la transmissió de la informació i de la formació; i d'una altra banda, perquè hem de ser conscients que estem ensenyant una llengua i una literatura minoritzades, menystingudes encara en el propi territori, on la incomprensió, si no l'oposició, de les mateixes autoritats responsables del procés d'ensenyament, és palesa dia a dia.

L'ensenyament de la llengua i la literatura en el nostre sistema educatiu planteja diverses línies de reflexió; algunes són les que desenvolupen els autors d'aquests articles, que en fan un tast ben profitós des dels seus àmbits d'especialitat. El resultat és crític i constructiu, innovador i documentat.

La formació lingüística i literària del català no es pot descontextualitzar de la societat actual; l'estudi de la tradició literària no és incompatible amb l'anàlisi dels nous llenguatges que genera la societat de la tecnologia, és més, és una necessitat de supervivència: hem de conèixer-los per poder entendre'ls, hem de conèixer-los, també, per poder gaudir-los i estimar-los.

Els nostres escolars tenen a l'abast una quantitat de missatges i de codis impensables fa només vint anys i el professorat, consegüentment, es veu obligat a actualitzar el seu coneixement de la societat actual, de l'alumnat, dels corrents pedagògics més avançats, de la tecnologia aplicable a l'ensenyament...

Però això, a parer de Miquel Nicolás, no és la tònica general del sistema educatiu actual, cosa que es constata amb l'obsolescència dels comentaris de text que es fan a la major part d'escoles del nostre àmbit.

El comentari de text permet avaluar si l'ensenyament-aprenentatge lingüístic s'ha fet de manera eficaç; però la realitat actual del nostre sistema educatiu, i de bona part del professorat que hi treballa, a parer de Nicolás, no es distingeix precisament per aplicar una metodologia

comunicativa al comentari de text, sinó per mantenir, amb una terminologia renovada, l'antic mètode estructuralista que considera el text des d'un punt de vista estrictament lingüístic i aïllat de la realitat en què ha estat creat.

Els nostres escolars, doncs, són capaços de descobrir totes les figures retòriques d'un text i d'aplicar-hi disciplinadament un guió —sempre el mateix—, però potser no n'entendran el contingut ni sabran argumentar una opinió crítica o expressar els sentiments que el text els haja pogut produir.

Així doncs, l'actual sistema educatiu entén, de manera majoritària, el comentari de text com un mer mètode d'avaluació, no com un vehicle d'ensenyament que permet millorar la pròpia expressió lingüística, a més de permetre una aproximació a altres àmbits de coneixement no vinculats a la llengua o la literatura.

Partint d'aquesta constatació, Miquel Nicolás aplica, de manera oberta i oposant-s'hi, una anàlisi pragmàtica —la més important—, una textual, una oracional i una lèxica, al comentari de textos periodístics (fragments de noticiaris, textos de premsa...).

L'estudiant, d'acord amb el seu nivell de coneixements i d'experiència personal, ha de poder formular els comentaris oportuns que relacionen el contingut del text amb el seu coneixement del món. I ens dóna una mostra que exemplifica la seua proposta de renovació dels tradicionals, i obsolets, plantejaments que el sistema educatiu sol aplicar als comentaris de text.

Els textos periodístics (orals, escrits, visuals...) es troben presents en les nostres vides permanentment, representen la nostra connexió amb l'exterior, amb la realitat de la societat més pròxima, però també, gràcies a les noves tecnologies, amb el món més llunyà; i obviar-los, ignorar-los com a material base sobre el qual fonamentar els nostres comentaris de text, és una gran irresponsabilitat, si més no, del professorat, que té per objectiu formar les noves generacions de ciutadans.

Si Miquel Nicolás, en el seu article, parteix del comentari de textos escrits com a via d'assoliment de coneixements lingüístics, Isabel Ríos posa de manifest que el treball amb textos conversacionals també és una base més, i ben sòlida, de l'ensenyament-aprenentatge, en aquest cas, a l'educació primària.

Isabel Ríos, en primer lloc, recull les aportacions teòriques més rellevants pel que fa a l'ensenyament de la llengua escrita, entre d'altres, la consideració que l'aprenentatge de la llengua escrita és una activitat social que ha de compartir l'infant no sols amb el mestre, sinó també amb els companys, amb els pares, etc.

Després de fer un repàs als diferents corrents teòrics que expliquen la funció de l'aula en el procés d'ensenyament-aprenentatge, Isabel Ríos, partint d'una orientació etnogràfica, defineix l'aula com un marc social d'activitats, una àgora on es comparteixen sabers i on es genera un discurs que vehicula l'adquisició de coneixements. Aquest discurs, com també deia Nicolás, ha de tenir en compte el context en què es genera: la «dependència contextual del discurs a la classe».

Isabel Ríos fa evident, amb un exemple pràctic amb infants, que a partir de textos orals-conversacionals produïts en el context d'una aula es poden assolir coneixements lingüístics, concretament, de lectura i d'escriptura. Però més encara, l'estudi reflexiu de les diferents situa-

cions didàctiques permet obtenir un doble rendiment: un a l'estudiant, que aprèn, i un altre al professor, que millora la metodologia i augmenta el repertori de recursos didàctics.

L'accés massiu de la població, i també del sistema educatiu, a Internet ha permès incorporar a l'ensenyament-aprenentatge de llengües eines telemàtiques i recursos informàtics, inimaginables fa només uns anys, que han comportat un canvi substancial en el concepte tradicional de docent i discent.

L'ús d'aquests recursos, i d'altres, de manera individualitzada permet aprofundir en la idea de l'autoaprenentatge: l'aprenent, en aquest cas l'aprenent de llengües, fixa els seus objectius, elabora el seu pla de treball i n'avalua els resultats.

Maria Josep Soldevila ens introdueix en el concepte d'autoaprenentatge de llengües: l'aprenent, ara autoaprenent, segons les pròpies necessitats i interessos, decideix quins aspectes de la llengua vol aprendre i com fer-ho; l'assessor, abans professor, li ha de facilitar els recursos i les orientacions necessàries perquè pugui, a més d'aprendre llengua, aprendre a aprendre.

L'autora de l'article també fa una descripció dels recursos que, a través de la Xarxa, permeten a l'aprenent assolir, de manera autònoma, els coneixements lingüístics de català que desitja i fa palesa la mancança bàsica que presenten encara algunes d'aquestes eines tecnològiques: no s'hi treballen destreses bàsiques com la comprensió i l'expressió orals. Per tant, el treball reflexiu que naix de la relació que estableixen un alumne i un professor, i l'aprenentatge que aquesta relació comporta, no pot ser substituït per einaçes maquinàries i programàries, almenys ara com ara en el cas del català.

Dominar els mecanismes de comprensió i d'expressió d'una llengua és molt important, no sols com a finalitat d'un programa qualsevol d'ensenyament de llengua, sinó com a mitjà per assolir de la manera més rendible i eficaç els coneixements d'altres àrees no precisament lingüístiques, però, a més a més, els continguts de les diferents matèries que s'imparteixen en els centres educatius ajuden a millorar el coneixement lingüístic dels estudiants —i la terminologia n'és un exemple—; Montserrat Ferrer ho resumeix de manera molt gràfica: «tot professor és professor de llengua». Cal, doncs, buscar els mecanismes que permeten la transferència i l'aprofitament dels recursos de totes les disciplines impartides en un centre per a la consecució d'un aprenentatge lingüístic eficaç.

Això, però, no està suficientment valorat per les instàncies administratives que gestionen els programes escolars i, en l'article, Montserrat Ferrer posa en evidència la necessitat de suplir aquestes mancances: elaboració de programacions integrades de llengües, disseny de programes d'immersió lingüística tardana, actualització del personal docent pel que fa a incorporar a l'ensenyament les aportacions de les noves ciències del llenguatge, reconeixement de la importància de l'ensenyament en el procés de normalització lingüística, etc.

L'article de Montserrat Ferrer conclou amb una severa crítica a la Generalitat Valenciana perquè aprofita l'ensenyament de la llengua per entrebancar la normalització lingüística amb dues estratègies ja antigues: no reconèixer explícitament la unitat de la llengua i fomentar un estàndard valencià diferenciat del català general.

L'aprenentatge de la llengua i de la literatura no pot obviar la interdependència d'una i de l'altra: si la llengua és el codi que la literatura empra per expressar-se, sense l'elaboració que comporta la creació literària i l'ús que implica, qualsevol llengua té el futur hipotecat.

Adolf Piquer, després de fer una introducció diacrònica al conte, explica com, a partir dels relats curts i aprofitant els recursos que ens ofereix la Xarxa, es pot aprofundir en l'estudi de la literatura; els contes de Pere Calders en serveixen d'exemple. Els enllaços hipertextuals permeten obtenir gran quantitat d'(in)formació literària i enciclopèdica d'acord amb els interessos dels estudiants, i els objectius d'aprenentatge que s'hi haja fixat el professor.

L'aproximació de l'estudiós a l'obra literària, com també deia Miquel Nicolás en el seu article sobre el comentari de text, ha d'anar més enllà del text estricte i assumir el context com un altre element d'anàlisi; i més encara, ara, gràcies als recursos d'Internet i a l'hipertext, es pot, de manera autònoma —autoaprenentatge—, d'acord amb els propis interessos, ampliar els coneixements sobre el contingut d'un text, sobre l'autor, sobre el gènere literari, sobre el context històric, etc.

Com en el cas de l'autoaprenentatge, la figura del professor tradicional ha de ser modificada: l'alumne pot accedir a través de la Xarxa a més informació de la que disposa el professor, el qual ha de fer més aviat de guia o orientador que de professor magistral. Aquesta figura, en el treball amb l'hipertext, resulta fonamental, ja que la desorbitada quantitat d'informació —no sempre de qualitat acceptable— que l'aprenent pot obtenir de la Xarxa pot provocar-li un col·lapse; és ací on el professor, el guia —l'assessor, en autoaprenentatge de llengües—, dirigeix l'aprenent als enllaços hipertextuals que més rendibilitat formativa poden proporcionar.

La seua comesa, doncs, és ajudar l'estudiant a passar de la fase informativa (recollir documentació) a la formativa (seleccionar els materials i treballar-hi).

Però, per si es podia deduir que amb Internet ja n'hi hauria prou de material —i massa!—, Adolf Piquer s'afanya a explicar la complementarietat per a l'ensenyament de la literatura que hi ha entre la navegació per la Xarxa i el treball de recerca a les biblioteques. Cal tenir molt clar quin és l'objectiu d'estudi, abans de deixar-se engolir per les profunditats de la Xarxa. Els objectius d'aprenentatge del professor i dels alumnes a partir de l'estudi mitjançant hipertext d'un conte, per exemple, pot ser que no coincidisquen; al capdavall, el professor haurà de fer que les diverses aportacions, producte de la recerca per la Xarxa, resulten complementàries i enriquidores per a tots. L'aprenentatge es produeix, per tant, no sols en el procés de busca, sinó en la necessària posada en comú de les diferents línies d'estudi que cada alumne haja decidit investigar.

El resultat final, el text (oral o escrit) obtingut, no serà definitiu, se li podrà aplicar la mateixa tècnica hipertextual i esdevindrà una baula més de la infinita cadena de textos.

En definitiva, les qüestions sobre les quals s'ha reflexionat en aquests articles, ens porten a concloure que, en aquest món en constant evolució, la llengua, la literatura i els mètodes que permeten que generació rere generació es puguin fixar fites, lingüístiques i literàries, no es poden veure interrompudes per actituds immobilistes que impedisquen l'accés a les noves tecnologies aplicades a l'ensenyament i al guiatge d'un *nou* professor i un aprenent més actiu i autònom.

1. La noció d'autoaprenentatge de llengües

Tot aprenentatge té un component d'autonomia, d'autoaprenentatge, ja que és l'aprenent qui ha d'aprendre per si sol, és a dir, ningú no pot aprendre per ell.

Amb el terme *autoaprenentatge*, ens referim al fet que l'aprenent siga el responsable del seu propi aprenentatge, que siga ell qui definisca els objectius, les estratègies i els continguts per a assolir-los, que ho faça amb els materials més adients al seu estil d'aprenentatge i al seu propi ritme. L'autoaprenent ha de ser capaç, també, d'avaluar el seu procés d'aprenentatge i de reconduir-lo segons les seues necessitats.

Els centres d'autoaprenentatge de llengües són els llocs adequats per a dur a terme tot aquest procés d'autoaprenentatge. El Centre d'Autoaprenentatge de Llengües de la Universitat Jaume I disposa dels mitjans per a aconseguir que els aprenents arriben a convertir-se en autèntics autoaprenents: materials autocorrectius i materials d'orientació que faciliten la reflexió i l'autoavaluació. A més a més, l'aprenent pot comptar amb el consell de l'assessor, que l'ajudarà a realitzar l'anàlisi de necessitats que determinarà la concreció dels objectius per a confeccionar el pla de treball que haurà de seguir, amb els materials que el duran a la consecució d'aquests objectius.

No obstant això, la intervenció de l'assessor només es donarà en la mesura que l'aprenent la sol·licite. L'objectiu és que aquesta intervenció siga cada vegada menor a mesura que l'aprenent esdevinga més autònom i es vaja fent més responsable del seu aprenentatge. Podríem dir que l'assessor és una figura clau, junt amb l'aprenent, en el procés d'aprendre a aprendre.

Actualment hi ha una aposta clara a favor del foment d'autoaprenentatge en tots els camps, no només en el de les llengües, i en totes les modalitats: ensenyament presencial, ensenyament semipresencial i ensenyament virtual. Centrant-nos en aquesta última modalitat, a continuació veurem una petita mostra del que ens ofereix Internet per a l'autoaprenentatge del català.

2. Aprenentatge del català a través de la Xarxa

Els avanços científics i tecnològics han fet que abundin els suports i recursos per a l'aprenentatge del català. L'aprenentatge a través d'Internet s'ha anat imposant com una de les possibilitats més innovadores, ja que ofereix un gran ventall de possibilitats, com ara, la facilitat i flexibilitat d'accés o la diferència amb els suports tradicionals que el fan més atractiu per a l'usuari. Un altre avantatge és que la majoria dels programes permeten fer pràctiques i consultes teòriques, escollir el nivell més adequat, a més d'autoavaluar-se, la qual cosa indica ràpidament els progressos que fa l'aprenent o li mostra els aspectes que li presenten més dificultat i que encara ha de superar.

Seguidament descriurem alguns dels programes per a l'aprenentatge del català que podem trobar a la Xarxa.

3. Programa d'Ensenyament de la Llengua Catalana (PELC)

Aquest programa ha estat elaborat per la Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears en col·laboració amb el Consorci per al Foment de la Llengua Catalana i la Projecció Exterior de la Cultura de les Illes Balears. S'adreça a les persones que ja tenen una certa competència en llengua catalana i que tenen interès per a adquirir nous coneixements relacionats, sobretot, amb els usos formals. S'hi pot trobar el nivell elemental, mitjà i el superior, que és encara en construcció.

Tots els nivells presenten una distribució bàsica dels continguts en dos grans blocs: *Coneixements gramaticals* i *Marc històric i social*. Cadascun d'aquests blocs se subdivideix en diferents aspectes de llengua: *ortografia, morfologia, sintaxi i lèxic*, que alhora inclouen diferents unitats que engloben temes específics tant des del punt de vista teòric com del pràctic.

S'hi pot accedir des de l'adreça <http://pelc.uib.es/recursos/index.html>. La primera vegada que s'hi accedeix, l'usuari haurà d'emplenar una fitxa amb les dades personals, la qual cosa li permetrà fer un seguiment de les activitats i de les visites a les pàgines de teoria i d'exercicis. El programa també ofereix la possibilitat d'autoavaluar els coneixements.

4. Servei d'Autoformació en Llengua Catalana (SALC)

La Universitat Pompeu Fabra (UPF) posa a disposició dels usuaris que estiguen interessats en l'aprenentatge del català aquest web que permet treballar diversos aspectes de la llengua, com ara: ortografia, morfosintaxi, lèxic, fonètica i dictats. Aquests aspectes s'hi poden treballar en el nivell elemental, mitjà i avançat, amb la possibilitat de consultar la gramàtica o el diccionari en l'enllaç de l'ajuda.

Per als qui accedeixen per primera vegada i vulguen determinar el seu nivell de partida, disposen de proves de nivell; aquestes proves també permetran en el futur anar avaluant els pro-

gressos que s'hi vagen fent, tot i que les activitats són autocorrectives per a poder fer l'autoavaluació immediatament. A més a més, es pot controlar el treball fet mitjançant una fitxa de seguiment personal.

S'hi accedeix des de l'adreça: <http://www.upf.es/gl>.

5. Plans de treball de la Universitat Politècnica de Catalunya

El Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) presenta aquests plans de treball que inclouen el nivell inicial, l'elemental, el de suficiència i el de proficiència.

En el nivell inicial es treballen continguts i activitats de morfosintaxi i de vocabulari, a més de les habilitats de comprensió oral i escrita, distribuïts en deu unitats.

El nivell elemental consta de dos mòduls dividits en deu unitats cadascun. Es treballen continguts d'ortografia, morfosintaxi, lèxic i l'habilitat d'expressió escrita. Al final del segon mòdul hi ha una prova de mostra.

El nivell de suficiència està dividit també en dos mòduls amb deu unitats cadascun, en les quals s'aborden continguts i activitats d'ortografia, morfosintaxi, lèxic i, a més, la pràctica de diversos tipus de textos en l'habilitat d'expressió escrita. Al final del segon mòdul, també hi ha una prova de mostra.

El nivell de proficiència consta de vuit unitats amb continguts i pràctiques d'ortografia, morfosintaxi, lèxic i expressió escrita. Al final, també apareix la prova de mostra.

Tots aquests plans de treball contenen enllaços al Servei d'Autoformació en Llengua Catalana (SALC) de la UPF i al Fitxer Lingüístic de la UPC.

L'avantatge indiscutible d'aquests plans de treball és l'estructura que presenten les unitats per a treballar tots els continguts que comprenen els diferents nivells, tot i que, com a material d'autoaprenentatge, no preveu l'autoavaluació al final del procés, però sí que permet autoavaluar-se després de cada activitat. Això pot ser degut al fet que, aquests plans de treballs estan adreçats a la comunitat universitària de la UPC i es poden seguir en diferents modalitats: en règim d'autoaprenentatge amb l'ajuda de l'assessor lingüístic i els materials de la biblioteca, a través d'Internet amb el seguiment de l'assessor lingüístic a través del correu electrònic i, finalment, com a complement de cursos semipresencials.

S'hi pot accedir a través de la següent adreça: <http://www.upc.es/slt/didactica/portada.htm>.

6. Curs d'Autoformació de Grau Superior de Coneixements de Valencià a través de la Xarxa

Aquest curs s'adreça a la comunitat universitària de la Universitat Jaume I i està pensat per a totes aquelles persones que no tenen temps d'assistir a un curs presencial en un horari fix. Es

basa en el sistema de l'autoformació, amb materials autocorrectius que permeten l'autoavaluació en el mateix moment de la realització de les activitats.

El curs consta de disset unitats, en les quals es treballen continguts i activitats d'ortografia, morfosintaxi, lèxic i expressió escrita. Aquestes activitats es presenten en fitxes de treball, elaborades al Centre d'Autoaprenentatge de Llengües (CAL) de la Universitat Jaume I, i amb la connexió a diferents webs que ofereixen eines per a l'aprenentatge del català, com ara, el Servei d'Autoformació en Llengua Catalana (SALC) de la UPF i el Fitxer Lingüístic de la UPC. En aquest curs, s'ofereix als membres de la comunitat universitària de l'UJI la possibilitat de rebre assessorament i de donar a corregir a l'assessora les activitats d'expressió escrita i les activitats obertes.

Al llarg del curs es proposen tres proves autoavaluatives per a comprovar la progressió que s'hi va fent. La primera prova es realitza, una vegada acabada la unitat sis, mitjançant un programa informàtic (Examinator) que permet l'autoavaluació; la segona s'ha de fer després de la unitat dotze, amb una prova de nivell avançat de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià, i, després de la unitat disset, es realitza la prova final al CAL de l'UJI, prova que confecciona l'assessora de català i que, si és aprovada, dóna dret a l'obtenció d'un certificat de nivell superior de coneixements de valencià que expedeix el Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat Jaume I.

S'hi accedeix des de l'adreça: <http://sic.uji.es/serveis/slt/cursos/supxarxa.html>.

7. Curs d'aprofundiment i perfeccionament del català estàndard

Aquest curs elaborat per David Casellas ofereix informació sobre la diversitat dialectal del català i l'estandardització. Inclou informació teòrica i exercicis autocorrectius de gramàtica de nivell avançat, a més de tractar diversos aspectes conflictius de la gramàtica del català.

Encara que no permet autoavaluació després del procés d'aprenentatge, es pot fer l'autoavaluació immediatament després de les activitats gramaticals (bàsicament ortografia i morfosintaxi).

S'hi accedeix a través de: <http://www.geocities.com/Athens/Agora/6491/cc6.html>.

8. Intercat

Intercat és una iniciativa dels serveis lingüístics de nou universitats catalanes, de la Direcció General d'Universitats, cofinançada per la Unió Europea i el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació i les universitats públiques catalanes.

Sota el nom Intercat es recullen una sèrie de recursos per a l'aprenentatge del català, com ara: l'*SpeakCat* i la *Guia de conversa universitària*.

A banda, conté informació sobre la situació de la llengua a Catalunya i sobre els programes d'acollida cultural i d'intercanvi de llengües que ofereixen les universitats catalanes.

SpeakCat - Curs de català de supervivència. Curs adreçat als estudiants d'intercanvi o estudiants que provenen de la resta de l'Estat de parla no catalana.

Consta d'un seguit d'exercicis i activitats que permeten conèixer la gramàtica i el vocabulari bàsic per a iniciar-se a parlar en català.

Si se segueix el curs es pot optar per un itinerari establert o un de lliure. L'itinerari establert té deu unitats, dins de cadascuna es descriuen els objectius i figuren les fórmules i expressions de comunicació bàsiques. Hi ha la possibilitat de consultar el diccionari i un quadre gramatical.

També apareix una opció que es diu *context* que està dividida en deu temes amb activitats que treballen vocabulari bàsic: alfabet, preguntes auxiliars, nombres, telèfons, etc.

La *Guia de conversa universitària*. Ha estat elaborada pel Servei de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona amb la finalitat de proporcionar als estudiants estrangers una eina que els done recursos per a la comunicació i que els facilite la integració en la comunitat universitària per poder aprofitar tots els serveis que aquesta els ofereix.

La guia està concebuda en dotze temes sobre lèxic relacionat amb les situacions comunicatives quotidianes centrades en l'àmbit universitari. Quan s'hi accedeix, s'ha de clicar damunt del tema preferit i apareix el recull lèxic; clicant damunt de cada mot s'hi pot escoltar la pronúncia. També hi ha un enllaç per a consultar la gramàtica i els vocabularis.

La guia apareix en les versions:

- Anglès/català - català/anglès: <http://www.intercat.gencat.es/guia/indexang.html>
- Alemany/català - català/alemany: <http://intercat.gencat.es/guia/alemany/index.htm>
- Castellà/català - català/castellà: <http://www.ample24.com/slc/castella/index.htm>
- Francès/català - català/francès: <http://www.ample24.com/slc/frances/index.htm>
- Portuguès/català - català/portuguès: <http://www.ample24.com/slc/portugues/index.htm>

9. Conclusió

De l'anàlisi feta a totes aquestes opcions per a l'aprenentatge del català que ens ofereix la Xarxa, podem concloure que totes ens donen la possibilitat d'aprendre català d'una manera més o menys autònoma. Es poden seguir cursos amb itineraris fixats o no, es poden triar els continguts o vénen ja marcats, es poden escollir les activitats o ja estan dissenyades prèviament. Això és degut al fet que gran part dels cursos (PELC, SALC, els Plans de treball de la UPC i el Curs d'Autoformació de l'UJI), encara que són d'accés lliure, estan adreçats a la comunitat universitària, la qual té l'opció de posar-se en contacte amb un assessor que l'aconsejarà i l'orientarà en el seu procés d'aprenentatge.

D'altra banda, també observem que aquests cursos o plans de treball aborden l'aprenentatge pràcticament de tots els aspectes lingüístics i gramaticals (ortografia, morfosintaxi, fonètica,

lèxic i vocabulari), però en desatenen uns altres, fonamentals, per al domini de qualsevol llengua. Aquests aspectes són els que es refereixen a les habilitats lingüístiques, tret de l'expressió escrita —que apareix en algunes ocasions—, però en cap dels cursos es treballa la comprensió escrita, la comprensió oral ni, per descomptat, l'expressió oral.

Pensem que, amb els mitjans amb què comptem, deu ser una qüestió difícil de resoldre tecnològicament. Però si es fa res per a resoldre-la i s'ofereixen uns productes on s'integren totes les destreses amb tots els aspectes lingüístics, només s'estarà oferint l'aprenentatge parcial de la llengua.

1. Propòsit

L'objectiu d'aquesta comunicació és doble. En primer lloc s'hi presenta una reflexió elemental sobre els antecedents, les possibilitats i els límits del comentari de textos en l'ensenyament preuniversitari, tot contrastant-ne les finalitats teòriques, el desenvolupament majoritari i les expectatives de canvi. En segon lloc, com a complement de la reflexió, s'hi ofereix una proposta de model teòric i d'anàlisi aplicada al comentari de textos periodístics, proposta que ha estat experimentada amb estudiants de primer cicle universitari, tot i que per la seua relativa simplicitat es pot fer servir al batxillerat.

2. Els orígens del comentari de textos com a pràctica escolar

El comentari de text és una pràctica escolar que es troba al nostre país, després d'una dècada d'implantació de l'ideari LOGSE, en una situació contradictòria. D'una banda, és un procediment de treball omnicomprensiu, que integra les diverses habilitats cognitives i lingüístiques dels alumnes, en uns exercicis de producció textual que impliquen la comprensió i la crítica de la realitat social del llenguatge. El comentari permet, doncs, l'avaluació global de la competència comunicativa dels alumnes, per tal com integra les destreses d'ús i les de reflexió metalingüística. D'altra banda, però, la pràctica docent del comentari ha esdevingut en la majoria dels contextos educatius una pràctica docent en gran part devaluada i molt sovint rutinària.

Les raons d'aquesta pèrdua de sentit en la realització de comentaris escolars són múltiples i complexos. Revisar-les equivaldria a reconstruir amb un criteri pluridisciplinari l'evolució a la baixa que ha sofert l'educació lingüística en els últims anys. Tot i la impossibilitat d'escometre ara i ací una tal anàlisi, em permetré d'apuntar-hi alguna idea, que no deriva de la fàcil imputació del desconcert d'educadors i alumnes a causes sociològiques externes al sistema educatiu. Sense negar la incidència efectiva de l'entorn social en tot allò que s'esdevé a l'aula, hi ha alguns biaixos

del treball escolar que depenen fonamentalment de les tradicions acadèmiques consolidades dins d'unes estructures educatives on funcionen, inevitablement, les jerarquies i els principis d'autoritat. El que s'ha esdevingut amb el comentari de textos n'és un exemple paradigmàtic.

En efecte, prescindint ara dels antecedents històrics, que ens farien remuntar a la influència de l'escola francesa reinventada en l'època de Jules Ferry, la pràctica escolar del comentari de textos es consolida a casa nostra durant el tardofranquisme, dins les previsions de la Llei general d'educació impulsada pels ministres Villar Palasí i Martínez Esteruelas. En aquest context, l'any 1971, Fernando Lázaro Carreter i Evaristo Correa Calderón publicaven *Cómo se comenta un texto literario*, un manual clar i entenedor que esdevindria el referent teoricometodològic de diverses generacions d'alumnes i ensenyants. Els autors hi propugnaven un procediment de comentari per nivells lingüístics a partir d'una idea bàsica: el comentari no podia ser mai un pretext per a anar més enllà d'uns presumptes i mai no definits límits del text, entès exclusivament com a literari. Calia comentar els textos literaris en tant que productes lingüístics tancats, explicables des de dins d'una tradició filològica que bevia sobretot de les fonts de la retòrica i l'estilística, convenientment filtrades i depurades de la càrrega ideològica.

L'immanentisme de la lingüística estructural, capficada a aïllar una realitat del llenguatge autònoma i autoreferencial, s'hi conjugava així amb l'asèpsia crítica. L'escriptura literària s'hi desentranava, a tot estirar, com un joc d'instàncies subjectives dels autors, que s'hi pressuposaven carregats de bones intencions literàries. No es pot negar que en les propostes de Lázaro i Correa, els autors —els escriptors— vivien immersos en un entorn social, amb el qual, però, tan sols mantenien una mediació estètica. La literatura no era un assumpte social, sinó una pràctica estètica produïda per individus singulars, que actuaven dins comunitats de creadors tancades.

3. De l'estilística positiva al positivisme textual

El mètode de Lázaro i Correa tenia els avantatges i inconvenients de l'estilística positiva, atenuada pels plantejaments estructuralistes, dins la qual s'inseria. Ara bé, la nostra crítica no es dirigeix a les bases conceptuals ni pretén negar-ne el valor propedèutic. El mencionat manual va contribuir a sistematitzar els procediments impressionistes basats en el bon gust i en la difusió dels encerts de l'estilística historicista i de les diverses poètiques formalistes i fou el punt de partença de molts treballs d'orientació semblant. El problema no és que el mètode de Lázaro-Correa reflectís un esperit d'època, ni que haja servit, amb totes les reserves que hom puga adduir-hi, per a entendre la formació lingüística i literària en uns termes molt més descriptius que interpretatius. El problema és que l'esperit d'aquest mètode, la immanència —la «intranscendència», en l'estrictament sentit etimològic de la paraula— es manté vigent en les actuals coordenades educatives.

L'ideari LOGSE va representar, certament, un canvi notable en la concepció ideològica, en els pressupòsits teòrics i en la metodologia pràctica amb què es va redefinir l'ensenyament de la llengua i la literatura. D'una visió reduccionista i estàtica de la llengua s'avançava cap a la comprensió

del llenguatge com un fet comunicatiu multidimensional. De fixar l'inventari desarticulat dels nivells lingüístics es passava a reproduir la diversitat textual de la interacció lingüística efectiva. I d'un ensenyament basat en el reconeixement i la mimesi d'estructures s'anava a una formació centrada en la capacitat de produir textos orals i escrits, adequats a les necessitats de comunicació.

Els plantejaments genèrics representen un avanç indiscutible. Ara bé, en el contrast entre aquest ambició disseny i la realitat de les aules, la pràctica del comentari amb prou feines s'ha desenganxat de l'autosuficiència lingüística que propugnaven dues dècades abans Lázaro i Correa. Tant els programes institucionals dels nivells preuniversitaris, com les proves d'accés a la Universitat i bona part de l'oferta editorial de llibre de text imposen un tipus de comentari que s'ha revestit d'una terminologia nova, però conserva, si fa no fa, la idea que només és lícit parlar del llenguatge de portes endins. Podríem dir que, en la pràctica, ara es fa servir una mena de positivisme textual que en certa manera reproduceix les limitacions dels comentaris estilístics.

El comentari de text de tipus textual reproduceix el principi que separa el subjecte cognoscent de les produccions lingüístiques pròpies o alienes. Es pressuposa que el subjecte observa un text que pel fet de constituir un fragment retallat s'allunya del context d'enunciació en què s'inscriu. La visió dominant de la comunicació lingüística que afavoreix la manera de concebre el comentari prima la dimensió informativa —passiva— del llenguatge en detriment de la dimensió interactiva —dinàmica—, on paraules i subjectes fundats lingüísticament construeixen la realitat social, interactuant sense solució de continuïtat. Ara, sota els principis de l'enfocament comunicativotextual, el reconeixement dels fenòmens, l'etiquetatge, la taxonomia, l'elaboració d'inventaris i la descripció de les formes continuen tenint molta més importància que el descobriment de la constitució lingüística del subjecte, la identificació de les funcions socials del llenguatge o la crítica dels paranys verbals en què els individus incorrem cada dia, especialment sota l'influx omnipotent dels mitjans de comunicació de massa.

La noció de comentari suscita immediatament la d'esquema o guió. Sembla que no es puga comentar un text si no es disposa d'un esquema previ suggerit, o més aviat imposat, per una autoritat educativa. Fa l'efecte que els professors de llengua, a mesura que el nostre treball s'institucionalitzava —alguns en diuen «professionalització»—, hem anat dimitint la nostra capacitat individual d'adaptació i de crítica i ens hem reclòs en l'aparent seguretat que atorga la remissió a una instància superior o a la coartada de la productivitat, mesurada pel percentatge d'alumnes que accedeixen als estudis superiors. La conseqüència és que l'esquema de comentari, lluny de ser un suport o una ajuda per a organitzar les dades fragmentàries que s'extrauen dels textos, es converteix en una mena de plantilla, que s'aplica mecànicament, en un exercici rutinari i molt poc creatiu.

A còpia de buidar-lo de les possibilitats d'incidir en la realitat social, el comentari de text es redueix sovint a un tràmit educatiu més dins del conjunt de simulacres de realitat en què ha derivat l'ensenyament. Els textos proposats poden ser excel·lents reflexos del dinamisme i de les tensions inherents al fet de viure en societats com la nostra, on conflueixen de manera conflictiva tot de codis i repertoris verbals i no verbals. Tanmateix, sovint l'alumne interpreta que l'assaig de comentar textos —que per a ell poden no ser gens suggestius— és una mena de

passatemps innocu, siga l'encreuat, que permet enllaçar mots dins una graella tancada, siga el joc dels errors, on l'alumne rellegeix el fragment a la percaça de les paraules clau, resoltes exclusivament en el nivell de la semàntica lèxica. En aquestes condicions, qualsevol pot jugar a comentar un text, encara que no n'haja entès ni un borrall. La situació s'agreuja si el professor, a causa del desgovern en què s'ha convertit l'acció docent, o en algun cas per imperícia, no encerta a redreçar el malentès i no és capaç de transmetre un mínim d'entusiasme davant del repte que cada comentari representa.

Hi ha encara un problema afegit. A força d'inculcar la idea que els textos s'han de comentar amb eines textuais, i que l'operació d'aïllar-ne els fonaments no pot donar peu a expansions subjectives, hem aconseguit inhibir bona part de la capacitat individual de situar-se davant un text amb totes les conseqüències. Els alumnes s'avesen a comentar els textos coralment, buscant l'assentiment del professor que sovint premia la previsibilitat i rebutja tot allò que no encaixa en el guió. Curiosament aquesta manera de procedir contradiu els postulats de la reforma, que postulaven un ensenyament més versàtil, capaç d'estimular la imaginació personal i d'harmonitzar-la amb els interessos del grup. Entesa en el sentit més restrictiu, la noció de text s'oposa a la fragmentarietat i caoticitat dels intercanvis lingüístics. Tal com es practica segons els textos, el comentari de text sembla més interessat a ocultar les fissures teòriques de la lingüística del text que no a propiciar la discussió creativa.

Fet i fet, podríem concloure que hem millorat el context educatiu, si més no en els supòsits bàsics i en les prescripcions generals, però estem lluny d'haver fet del comentari de textos la pedra angular de la formació lingüística. És més, si s'accepta que el comentari és la pràctica de treball i d'avaluació que valida l'eficàcia de l'ensenyament-aprenentatge lingüístic, i si es coincideix en el diagnòstic poc favorable que acabe d'esbossar, el balanç que es pot fer d'una dècada llarga d'implantació de la reforma educativa no resulta gaire afalagador.

Sóc conscient que l'afirmació pot semblar excessiva i injusta, per tal com no està avalada per un treball empíric sobre mostres tabulades de producció textual. És cert. Ara bé, tampoc no s'hi pot argüir que partisca del desconeixement o de la provocació gratuïta. El meu judici es sustenta en la continuada experiència com a corrector de proves d'accés a la universitat, en l'opinió compartida i contrastada amb companys en trobades educatives i seminaris i en una anàlisi documental, limitada a materials escolars produïts arreu del domini lingüístic català.

4. Prolegòmens per a la revitalització del comentari de textos

Com insinuava adés, qualsevol revisió dels nostres hàbits de treball convida a una discussió més àmplia sobre l'abast i els límits de l'educació lingüística, que desborda de bon tros les previsions d'aquest article. No em puc estar, però, de suggerir només una consideració, que em sembla el punt de partida inexcusable per a un debat ulterior. Em referesc a la tensió implícita en tot procés de transmissió de coneixements entre dues exigències contradictòries. D'un cos-

tat, l'exigència didàctica de màxima simplicitat; d'un altre, l'assumpció epistèmica de la complexitat i la inconsistència relativa, en el sentit lògic del terme, que comporta tot coneixement i particularment el saber científic (Nicolás, 1994). Dit en altres paraules: l'activitat de comentar textos no consisteix tant a buscar la conformitat assertiva com a indagar en el sentit dels missatges, a interpel·lar els enunciadors i a inquirir en la naturalesa dels enunciaris.

Aquesta actitud sembla *a priori* incompatible amb la natural propensió dels escolars a reduir la glossa textual a quatre fórmules estereotipades. Fórmules en les quals repeteixen els llocs comuns d'un manual o d'un llibre de text, entès en qualitat de receptari. Cal dir, d'altra banda, que comentar textos requereix un bagatge d'informacions i experiències que no es pot improvisar. De vegades, perdem la perspectiva i oblidem els principis més elementals. Recuperar l'evidència pot comportar un llarg procés en què anem alliberant el llast de les pràctiques supèrflues per retornar al que és primordial. No es pot pretendre que tots els alumnes d'un grup classe s'interessin per la crítica del llenguatge i menys encara que siguin capaços de produir bons comentaris amb un nivell d'eficiència que només un filòleg assolirà, si tot va bé, després d'una adequada maduració intel·lectual.

El comentari de textos s'ha d'entendre, doncs, com un punt d'arribada, que requereix un entrenament més o menys dilatat. Això implica, traduint-ho a la pràctica docent, que probablement s'hauria d'abordar després d'un treball d'activitats de preescriptura, algunes de les quals he desenvolupat en un altre lloc (Nicolás, 2002), dins del que Daniel Cassany (1999) ha anomenat «escriptura extensiva». Fins que l'alumne puga arribar algun dia a elaborar comentaris crítics, ben organitzats i d'una factura acceptable, cal recórrer tots els esglaons intermedis i assajar, en la proporció adequada i dins els límits que imposa l'acció docent, tota mena de propostes, de temptatives parcialment reeixides i d'esquemes de comentari, fins i tot a risc que s'apliquen com a plantilles. L'eclecticisme s'imposa també en aquest camp com l'opció concreta més assenyada.

Per tal d'il·lustrar aquest esperit de contemporització entre el desig i la realitat, entre allò que volem i el que podem dur a terme, exposem tot seguit una experiència contrastada de comentari de textos. Es tracta d'un model d'anàlisi del llenguatge periodístic que els últims anys hem posat en pràctica amb estudiants de primer i segon curs dels estudis de periodisme de la Universitat de València. Val a dir que, vists el nivell de dificultat del comentari, la competència efectiva dels alumnes i la situació sociolingüística i educativa general, tant el model teòric com, sobretot, el tipus de pràctica, es podria traslladar sense gaires correccions a un context de batxillerat humanístic.

Les pràctiques de comentari de premsa es plantegen com un element indispensable en el currículum dels futurs informadors. Es parteix del principi que la capacitat d'anàlisi és el complement —i en algun sentit l'avantsala— de la redacció periodística. De fet, les pràctiques de composició de textos informatius ocupen un espai preeminent en les classes i consegüentment en l'avaluació. Tot i això, val a dir que les pràctiques de comentari mereixen encara poca atenció en la bibliografia específica orientada a la didàctica de la premsa escrita (López i López, 2002).

D'altra banda, les pràctiques d'anàlisi i comentari de textos contribueixen a diversificar el tipus d'estratègia compositiva. La redacció de comentaris sobre notícies permet que, sense

abandonar el registre formal, el to d'escriptura s'acoste en alguns extrems als gèneres interpretatius, en particular al to editorialitzant. Els comentaris es proposen amb la pretensió de superar en algun aspecte les ja apuntades limitacions del comentari positivista. En aquest sentit, s'adverteix als estudiants que, si bé el comentari és l'expressió de la capacitat metalingüística d'anàlisi i, com a text autònom que és, ha de tenir una estructura circular, no s'esgota ni es tanca en si mateix. Ans al contrari, el comentari de text és, en les antípodes del que defensaven Lázaro i Correa, una mera excusa per a comprendre i crear sentit.

El comentari no pot ser mai «intranscendent», sinó que ha de transcendir el text proposat. Els futurs periodistes s'han de valer dels rudiments bàsics de l'anàlisi lingüística, però el seu objectiu no és produir metallenguatge, sinó fer un bon ús —un ús conscient, crític i expressiu— del llenguatge ordinari. En això coincideixen amb qualsevol jove que aspira a revalidar la seua formació bàsica en el moment d'accedir als estudis superiors. L'única diferència que pot haver-hi entre els altres universitaris i els futurs informadors és que els periodistes es formen per a ser professionals de la paraula i d'ells depèn en gran part el futur de les llengües de cultura.

5. L'anàlisi de la llengua periodística: els nivells de l'escriptura informativa

Per a l'elaboració dels comentaris es proposen fragments de noticiari televisiu o textos de premsa, la lectura i l'explicació analítica dels quals es verifica a classe, tot seguint el guió que es reproduïx tot seguit.

Nivell pragmàtic:

- Mitjà, gènere i contextos d'enunciació
- Pressuposicions informatives i enciclopèdia compartida
- Inserció de les informacions en un marc genèric
- Perspectiva d'enunciació: objectivitat i modalització
- Varietat/s lingüística/ques: registres, dialectes i idiolectes
- Eficàcia comunicativa
- Quant a la persuasió: credibilitat informativa (antecedents, testimonis, opinions autoritzades...)
- Quant a la recepció: claredat, concreció, fluïdesa i ritme

Nivell textual

- Composició de la seqüència
- Alternança de veus discursives
- Marcadors textuais: enllaços intraoracionals i extraoracionals

Nivell oracional

- Complexitat sintàctica: tipus d'oracions dominants
- Aspectes normatius remarcables

Nivell lèxic

- Tipus de lèxic dominant: denotació i connotació
- Usos fraseològics: locucions i frases fetes
- Interferències lèxiques: castellanismes i anglicismes

Val a dir que, en congruència amb el que s'ha defensat més amunt, es tracta d'una llista de possibles tòpics de comentari. En absolut es pretén que es convertesca en una plantilla o un formulari que se superposa mecànicament a qualsevol text. No es tracta, doncs, d'identificar en el text proposat cadascun dels ítems del guió, sinó de seleccionar-ne aquells que resulten més pertinents per a una caracterització elemental de la notícia. Cal subratllar l'adjectiu «elemental», perquè el comentari que es demana és, com veurem tot seguit, bastant senzill, malgrat l'aparent complexitat del guió. Per a afavorir la simplicitat i la claredat expositives es proposa que el comentari s'ajuste tant com es pugui a una extensió estàndard de dos mil cent caràcters (trenta ratlles per setanta caràcters/ratlla). A més, s'emfasitza la idea que *comentar* no vol dir establir una nòmina de fenòmens lingüístics, sinó saber identificar les relacions entre formes i continguts, entre textos i funcions socials de la comunicació.

Això vol dir que no ens ha de preocupar la compleció de l'inventari formal, sinó la identificació del sentit textual. O per ser més precisos, la identificació del sentit que aquell text té per a nosaltres en un temps i un espai concret. Un comentari és una interpretació d'un fragment del continuïum lingüístic. Podrem fer un comentari si descobrim almenys una relació, una analogia, una idea... algun element textual que connecte el contingut del text amb la nostra experiència vital, amb el nostre coneixement del món. Una sola idea pot ser una palanca suficient per a bastir un petit comentari que creix en tant que s'explora aquesta intuïció bàsica. Per contra, es poden lligar un bon grapat d'oracions i fins tot de paràgrafs, alçant acta del que es creu detectar en l'interior del text —normalment una paràfrasi poc eloqüent— sense arribar a entrar en el moll de la qüestió, és a dir, es pot comentar sense dir quasi res de significatiu. Per aquesta raó s'insisteix força que el comentari ha d'anar encapçalat per un títol adient al contingut de la informació o a l'aspecte lingüísticotextual del fragment proposat que s'estime més rellevant.

El nivell que reclama més atenció és el pragmàtic. És el que implica un grau de conceptualització i de coneixement experiencial més gran. És, per tant, el que planteja més dificultats d'investigació. En contrapartida, quan l'estudiant hi ha descobert el lligam pragmàtic entre el context d'enunciació i les dades concretes del fragment, el canemàs textual comença a alliberar l'extensa xarxa de relacions semiòtiques. Tractant-se de notícies analitzades per periodistes, el nivell pragmàtic es relaciona amb la configuració de l'agenda informativa (*agenda setting*), mirant d'integrar-hi el màxim de conceptes que puguen resultar familiars a l'alumne. Així, la configuració de l'agenda informativa, és a dir, la conformació del que cada dia els mitjans de comunicació ens presenten com a notícies, obeeix als paràmetres següents:

- Els factors de selecció de la informació.
 - epistèmics: oposició ficció/realitat

- lingüístics: les dimensions de la dixi (espai, temps, persona)
- textuals: narració vs. argumentació
- La seqüència informativa: els subgèneres i els marcs temàtics.

En aquest segon bloc s'exploren les relacions inclusives entre les seccions d'un mitjà de periodisme escrit o audiovisual (internacional, nacional, opinió, societat, successos, ciència, cultura i espectacles, esports, economia, agenda, televisió...), els gèneres discursius, els grans marcs temàtics vinculats unilateralment o transversalment a les diverses seccions i les sèries de notícies que genera cada marc temàtic.

En contra del que podria semblar, els estudiants de periodisme no es mostren més sensibles a l'anàlisi ideològica dels productes comunicatius que la resta dels universitaris. A tot estirar poden subscriure idees vagues i elementals sobre la confrontació política que informa el mercat mediàtic, però rarament dominen unes eines conceptuals mínimes per a formalitzar aquesta intuïció. A diferència del que s'esdevingué a la darreria dels anys vuitanta del segle passat (Imbert, 1990), la manca d'estudis que associen la creació de símbols socials amb l'espai de la comunicació i amb les coordenades sociopolítiques contribueix decisivament a aquesta anomia del jovent, que pot mobilitzar-se contra la mundialització de l'economia o els conflictes bèl·lics contemporanis, alhora que eludeix la crítica de l'entorn més immediat.

Per sota del nivell pragmàtic, els nivells de descripció lingüísticotextual de la notícia ofereixen una dificultat menor. Tot i això, atès l'interès relatiu que un comentari lingüístic en tota regla suscita entre els futurs periodistes, se'ls proposa examinar l'articulació i progressió textuals a partir de dues constatacions bàsiques: l'arquitectura verbal del text, vinculada a la discriminació factitiu/constatatiu, i el reconeixement dels camps lexicosemàntics que informen les oposicions significatives bàsiques. Aquestes generalment presenten en un primer nivell una polarització dual homogènia, si bé una anàlisi cognitiva més subtil revelaria una organització categorial molt més complexa.

6. Un exemple de notícia comentada

Tot seguit oferim un text informatiu, acompanyat d'una proposta de comentari. S'ha triat una notícia d'economia estreta del diari *Avui* (22.10.2002) per a defugir el tipus de text expositiu argumentatiu amb què habitualment se sol treballar. La intenció és posar en relleu la feblesa de les fronteres tipològiques i mostrar com els mecanismes argumentatius funcionen més aviat en el nivell de les pressuposicions subjacents, on s'estableixen representacions ideològiques que gaudeixen d'un ampli consens social (Anscombe i Ducrot, 1994). Aquests principis bàsics, de naturalesa cultural i sociopolítica, governen al seu torn les categories conceptuals que organitzen el discurs. Les estratègies que aquest adopta poden ser, com en aquest cas, indirectes: sota l'aparència d'una crònica de l'activitat econòmica (narració) actuen les instàncies més poderoses de la persuasió indiscutible i gairebé indiscutida. La lògica del mercat no es fa explícita, sinó que forma part de les regles tàcites d'un gran joc, amb infinitat de taulers i escenaris (Muñoz, 1999).

Zara s'alia amb el grup Stockmann per entrar al mercat de Rússia

La matriu Inditex inverteix 200 milions per créixer a Europa

Redacció
MADRID

El grup tèxtil Inditex ha firmat un acord de cooperació amb la companyia finlandesa de distribució Stockmann per introduir la cadena Zara a Rússia i obrir dues noves botigues a Finlàndia. La primera botiga Zara a Rússia estarà situada al Mega Shopping Mall de Moscou i obrirà les seves portes la primavera que ve. El Mega Shopping Mall és un projecte desenvolupat pel grup suec Ikea en una superfície de 150.000 metres quadrats, cosa que el converteix en el centre comercial més

gran de Rússia. La botiga de la cadena d'Inditex comptarà amb 1.800 metres quadrats.

La col·laboració entre l'empresa gallega i Stockmann va començar al mes d'abril amb l'obertura de la primera botiga Zara a Hèlsinki. El pròxim pas d'aquesta aliança, a part de l'entrada en el mercat rus, serà l'augment de la presència en territori finlandès, ja que aviat s'obrirà un establiment a la ciutat de Turku i al centre comercial Itäkeskus, a l'est de la capital finlandesa. Totes dues tindran uns 1.200 metres quadrats de superfície, segons va informar ahir l'empresa.

De fet, el nord d'Europa no

és un mercat desconegut per a Inditex, ja que té una botiga Zara a Copenhaguen (Dinamarca), un establiment Massimo Dutti a Oslo (Noruega) i cinc botigues més d'aquesta última marca en diferents ciutats sueques (Estocolm, Göteborg, Helsingborg, Kungsbacka i Malmö).

De cara a l'exterior

L'any passat, el grup —que a més de Zara i Massimo Dutti engloba les marques Pull & Bear, Bershka, Stradivarius i Oysho— va anunciar un ambició pla d'inversions per créixer a Europa. Del total de 402 milions pressupostats fins al

2005, la meitat anaven destinats a l'estranger. Actualment, Zara és present en 30 països amb una xarxa de més de 500 botigues. Les vendes d'aquesta marca de roba jove representen entre el 75 per cent i el 80 per cent del total de vendes del grup. Al tancament del primer trimestre de l'any, Inditex era present en 41 països mitjançant 1.337 botigues i registrava unes vendes de 850,4 milions, un 28% més que durant els primers tres mesos del 2001.

Per la seva banda, Stockmann va obtenir l'any passat un volum de negoci de 1.282 milions i un benefici net de 35 milions. La seva principal activitat se centra en els grans magatzems i en té sis a Finlàndia, un a Moscou i un altre a Tallinn (Estònia). El 1989 es va convertir en el primer grup occidental de distribució que es va introduir en el mercat rus.

7. El progrés imparabile del mercat: anàlisi d'una notícia de fusió empresarial

Desaparegut el model econòmic dit del «socialisme real», l'economia planetària s'ha desenvolupat amb l'expansió definitiva del capitalisme com a únic sistema possible i amb el mercat com a àmbit exclusiu per a l'intercanvi de béns, capitals i informacions. L'avanç econòmic es considera imparabile i exigeix la concentració progressiva de grans empreses, que ultrapassen les fronteres tradicionals. Aquestes coincideixen amb els límits d'estat, però avui els grups transnacionals difuminen les divisòries polítiques, culturals i idiomàtiques. Aquest és el context en què s'inscriu la notícia que comentem. La pressuposició pragmàtica és que tota gran fusió empresarial resulta noticable *per se*. La paraula *créixer*, continguda en la frase que serveix de *lead* de la notícia, en sintetitza el biaix persuasiu.

La notícia s'insereix, doncs, en una sèrie discontinua d'informacions sobre el creixement indefinit de l'activitat econòmica. La notícia alterna la narració —què ha passat—, amb la predicció —què passarà— i l'explicació —en quina proporció ha passat i passarà. Per això s'hi combinen les formes verbals objectives —perfet perifràstic— amb les que hi actuen modalitzant subjectivament el discurs — presents i futurs, sobretot. La notícia s'articula estructuralment en dos blocs marcats per l'epígraf intern que s'hi destaca tipogràficament amb negreta. El primer bloc integra tres paràgrafs. El primer paràgraf concentra la càrrega informativa de la notícia i és de tipus narratiu/predictiu. Els altres dos paràgrafs tenen un caire narratiu/explicatiu i hi aporten els antecedents immediats i els més remots de l'esdeveniment narrat.

El segon bloc de la notícia concentra les dades numèriques, que poden interessar els lectors especialitzats. Aquest bloc quedaria remarcat en l'enunciació televisiva per la commutació de veu i imatge. La inserció de la notícia en el marc pragmàtic ja referit confirma el principi de concreció informativa, el qual permet passar de dades generals a particulars amb molt poca

connectivitat (només els nexes *de fet*, que uneix el segon i el tercer paràgrafs, i *per la seva banda*, que vincula els paràgrafs quatre i cinc).

El pressupòsit pragmàtic ja al·ludit es correspon amb la configuració lexicosemàntica del text. S'hi alternen dos grans blocs lèxics: el relatiu a la macroeconomia i el de la microeconomia. El primer desenvolupa les nocions específiques del mercat: *creixement, cooperació, distribució, col·laboració, aliança, pla d'inversions, pressupost, projecte, creixement, vendes, volum de negoci, benefici...* Al nivell microeconòmic o d'economia d'empresa pertanyen termes com: *matriu, grup, companyia, cadena, botiga, centre comercial, magatzem, grans magatzems, establiment, empresa, xarxa de botigues, marca...* El conjunt d'aquestes característiques lingüístiques denota que, a diferència del que s'esdevé en altres dominis informatius, en el de l'economia, les bones notícies no són les dolentes sinó les que confirmen el pressupòsit ideològic de partida: la inqüestionable expansió del mercat.

8. Cloenda

No cal dir que aquesta és sols una de les possibles interpretacions d'aquest text informatiu. En conseqüència, el comentari que l'acompanya s'ha d'entendre com una simple temptativa d'aproximació, que segurament està molt lluny de satisfer del tot l'exigència de renovació en els plantejaments del comentari de text que hem estat defensant fins ací. Com s'esdevé sovint, la consciència dels límits propis no garanteix l'encert en l'anàlisi ni en la recerca de solucions. Ara bé, tampoc no ens eximeix d'examinar els resultats obtinguts i d'intentar noves dreceres.

9. Bibliografia

- ADAM, J. M.; BONHOMME, M. (2000). *La argumentación publicitaria: Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.
- ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- CASSANY, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- IMBERT, G. (1990). *Los discursos del cambio: Imágenes e imaginarios sociales en la España de la Transición (1976-1982)*. Madrid: Akal.
- LÓPEZ CUBINO, R.; LÓPEZ SOBRINO, B. (2002). *La prensa en el aula*. Barcelona: Praxis.
- MUÑOZ, B. (1999). «Ideología y dominación simbólica en el modelo cultural post-industrial: para un proyecto teórico y temático de semiología crítica». *Anthropos*, núm. 186, p. 57-72.
- NICOLÁS, M. (1994). «Sobre les possibilitats i els límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament». A: CUENCA, M. J. [ed.]. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, p. 37-57.
- (2002). «Del gènere acadèmic a la reflexió personal: Una proposta d'exercitació de l'escriptura al batxillerat». *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 26, p. 73-86.

Ben entrats en l'era digital, quan a les terres valencianes encara bufen vents que provoquen marejols locals com ara les decisions polítiques sobre l'ensenyament de la nostra literatura, no podem estar de plantejar-nos si aquest ferum de resclosit té algun sentit en el món global al qual ens aboca la connexió electrònica. Comptat i debatut, la cultura de la Xarxa supera els encotillaments locals i obri noves vies a l'aprenentatge de la literatura.

Els vaticinis sobre el futur de l'ensenyament diuen que l'accés al coneixement literari des de les aules acabarà per convertir-se en una petita aportació d'ajuda i guiatge, una mena de brúixola per a aquells que vulguin solcar les aigües literàries per l'univers electrònic. És, doncs, a hores d'ara quan la literatura catalana ha de llençar les veles al terç per modernitzar el coneixement i afermar la seva presència en el globus. Des d'aquest paràmetre hom diria que estem molt pròxims a una *Weltliterature* com la concebia Goethe, en el sentit que les fronteres s'han fet més febles i la velocitat a la qual viatja la novetat literària és molt alta.

Tot i això, l'era electrònica afavoreix, com François Lyotard ja havia intuït (1989), que els llaços entre el text escrit i la seva linealitat comencin a afluixar-se. Les possibilitats d'anar fent tasts literaris diversos a partir de l'ordinador trenca amb les velles formes ordenades de presentació de textos i de coneixements que tan sovintegen a les nostres aules. La disposició lineal dels currículums tradicionals entra en crisi i demana d'una preparació encaminada cap a la immersió en el nou ordre electrònic.

Entenem, per tant, que les noves experiències didàctiques hauran de tenir molt en compte la informàtica i les relacions d'aquesta amb la literatura. Des de l'assumpció d'un canvi de tanta transcendència hem passat a la pràctica d'ensenyament de la literatura amb els nous suports i l'hem aplicada a un gènere que creiem molt escaient per desfermar les relacions intertextuals i hipertextuals: el conte.

1. El conte com a pretext

A ningú escapa que, en tractar-se d'una unitat narrativa plena (Ruiz Pérez, 1996, p. 192) la seva brevetat i significació proporcionen una extensió que afavoreix l'acte únic de lectura. A

la manera com es feia fa segles, el conte omple un bocí temporal indistintament a la vora del foc, en un trajecte de metro o en un moment dels alumnes al voltant del mestre. El ritual de la lectura o de l'audició demana l'atenció de forma intensiva al temps que gira el pany de la porta de la imaginació, de la por, de l'adoctrinament, del desconegut o, simplement, de la reflexió que descansa sobre la ficció mateixa.

D'altra banda, les arrels del conte cal buscar-les en una tradició que al seu moment també va ultrapassar fronteres. Si examinem la seva genealogia ens adonarem que tant el conte popular, com la llegenda, fins i tot el mite, s'ancoren en una tradició oral que tenia molt a veure amb l'aprenentatge. La funció etiològica o explicativa dels mites, per exemple, era la que propiciava l'accés a una justificació de la fenomenologia a la qual no podia arribar el *logos*. Aquí caldria plantejar-se si des del conte contemporani podríem arribar a qüestions que afecten la literatura de l'antiguitat, si podem seguir el fil del progrés de la literatura i esbrinar els lligams històrics i literaris del conte actualment. Aviat tindrem una resposta.

També la funció reiterativa i apologètica formen part d'aquesta tradició, sovint oral, que han compost els contes. Les faules, els contes populars, fins i tot l'anomenada literatura culta, han begut sovint de la mitologia i de l'oralitat difosa entre els pobles. Pensem, per exemple, en la presència de la mitologia nòrdica en els relats populars recollits pels germans Grimm o en la de mites cèltics a la literatura cavalleresca. També podríem parlar de la utilització de motius literaris d'origen popular en l'anomenada narrativa culta. Així, Maxime Chevalier (1982), ha fet un recorregut molt detallat per la presència del conte popular en alguns clàssics espanyols: Lope de Vega, Cervantes, *Lazarillo de Tormes*, entre d'altres.

Com veiem, la xarxa de relacions interculturals, entre oralitat i escriptura, entre textos escrits, entre mites i contes, es disposa d'una forma no gaire ordenada com a camp propici on ampliar el coneixement. De manera anàloga podríem acostar-nos a les relacions que s'estableixen entre els textos narratius breus a partir de la presència d'un seguit d'informacions que trenquen la linealitat de la lectura. La localització d'un punt d'interès significatiu fa que el lector s'aturi puntualment sobre ell i anoti, reflexioni o bé hagi de consultar un altre text amb el qual troba analogies. Aquesta unitat significativa es considera una *lexia*.

Aquest punt d'aturada, de reflexió en l'anàlisi del text narratiu curt, ens porta sovint a una reflexió metaficcional que és l'ànima de l'esperit d'estudi crític del relat breu. Quan ens plantegem qüestions sobre el significat de determinats contes contemporanis s'obren un munt d'interrogants que ens desplacen més enllà del text on ens hem centrat en un principi i ens obren les portes a altres camps del coneixement que descansen en altres llocs, en altres textos.

En el conte contemporani es presenten infinitat de possibilitats de treball de recerca i d'ensenyament a l'aula a partir d'aquestes interrelacions entre el text d'origen i els altres que hi tenen quelcom en comú. Els punts d'informació o lexies que sovint es troben en un text de partida (ací, text A) ens remetent a un altres texts on hi trobem la mateixa lexia (text B). Vegem un exemple concret a partir d'un conte de Pere Calders:

En el conte titulat «Les influències dels astres» (*Un estrany al jardí*, 1985), un personatge es troba amb una sirena, de la qual s'enamora. Fruit d'aquest amor apareix el desig de matrimoni i, conseqüència de la militància catòlica del pescador, la demanda d'una butlla papal perquè el matrimoni pugui celebrar-se. Tot i la modernitat dels contes de Calders, no podem negar que la presència de la sirena es converteix en un punt d'ancoratge de cert interès pels lligams que manté amb una tradició literària anterior. Automàticament comencem a pensar en aquest com a lexia i ens adonem que el motiu literari de la sirena ens porta a la mitologia grega, i a tot un seguit de textos com ara els recollits per Alcover, Amades, els d'Adolfo Coelho a Portugal, el conte d'Andersen i, fins i tot, al castellanenc Pascual Tirado i el sentiment que desperta l'ésser meravellós en Tombatossals.

D'entrada, caldria discutir sobre l'imaginari col·lectiu que atribueix a les sirenes mig cos femení i mig cos de peix. Trobaríem punts de contradicció en autors com ara Ovidi i Apol·loni, que les acosten a l'univers de les aus. De fet, es conta que les muses, amb els cants de les quals van voler competir, els van arrencar les plomes. De tota manera, estan lligades més als relats que tenen a veure amb el món del mar. Cal recordar la seva intervenció per atreure els mariners a l'*Odissea* o l'actuació providencial d'Orfeu per vèncer l'atenció dels argonautes. Entre els segles VII i VIII, el monjo Aldhelm de Malmesbury les descrivia seguint el tòpic assumit actualment: mig dones, mig peixos.

Ja tenim, per exemple, un motiu sobre el qual anar fent anotacions de tipus intertextual. Remuntar-nos a la imatge homèrica dels mariners embogits pels cants dels éssers fantàstics no sols alimenta les analogies sinó que marca algunes diferències que també proporcionen material d'estudi, com ara els canvis que s'operen en el seu tractament amb el pas dels segles. És a dir, des de l'apreciació de la lexia suara proposada, ens acostem a un estudi de tipus historico-tematològic. La mitocrítica, per tant, s'obre com un camp d'exploració al qual hauríem entrat per una esclatxa.

Però no ens aturem exclusivament en una línia operativa. Aquest és un nexa entre diversos textos que posa en funcionament una xarxa de coneixements literaris. L'hipertext mental s'estableix quan aquests, com diu Gemma Lluch (1998, p. 144), s'incorporen a una enciclopèdia cultural que va més enllà dels suports escrits convencionals. Efectivament, el lector no té perquè conèixer l'ancoratge comú de tots aquests mites, autors i compiladors de rondalles, però segurament tindrà alguna noció d'algun d'aquests sigui a través del cinema, de la televisió o d'altres lectures. El conte citat es manifesta com a una de les alteracions de la temàtica lligada a les sirenes. Ens interessa també, com veurem més endavant, l'efecte distorsionador, tan sovintejat en el conte contemporani, que provoca la inclusió d'un element com ara el desig de matrimoni entre un humà i un ésser meravellós seguint els cànons i les convencions catòliques.

En definitiva, amb l'aparició de la lexia «sirena», ens hem pogut apartar del text de Calders per trobar-nos amb altres. És a dir, hem trencat el discurs lineal per seguir un fil de la xarxa d'analogies. La unitat d'informació proporcionada per un text ens aboca a un camp més ampli de coneixements, no literaris exclusivament, que es veuen reflectits en altres textos.

Resulta evident que en el transcurs d'un comentari de text això, sobretot a l'aula universitària, es produeix manta vegada. El professor sol fer un incís o una digressió a propòsit de la lexia. És a dir, també en l'aplicació didàctica del text trenquem la unitat i ens desviem cap a altres terrenys del coneixement. El seguiment d'aquests fils que propicien les lexies no està ordenat ni regulat, no existeix cap mena de linealitat per seguir-lo. Les lexies apareixen en un text i ens porten a un altre (B), i de l'altre a un altre (B.). És a dir, el caos aparent que permet la navegació en la xarxa de coneixements implica cert grau d'autonomia d'aquell que, des del comentari o des de l'ordinador, va petjant sobre els ancoratges que creu més interessants i va descobrint nous aspectes temàtics d'interès.

El descobriment del món literari, l'activitat cognitiva, en aquest sentit, es desenvolupa d'una manera molt semblant a com l'ésser humà va descobrint i es va relacionant amb l'entorn. A més, també en aquest desordre aparent trobem concomitàncies amb els viaranys diversos que pren el discurs oral. Com diu Walter Ong (1982), els ordinadors ens han portat a un nou estadi oral —secundari— que s'assembla a l'oralitat primària anterior a l'escriptura: mística de la participació, cura del sentiment comunal i la concentració temàtica en el moment present, fins i tot en l'ús de fórmules.

Possiblement aquesta mística de la participació a la qual es refereix Ong és un dels punts de major interès per desenvolupar l'activitat didacticoliterària. Si des de la didàctica sovint se'ns ha esperonat cap a la interacció a l'aula, ara trobem un element que l'afavoreix d'una manera extraordinària. L'ordinador es converteix en una finestra oberta al món, però ja no està dirigida com la televisió, sinó que permet una orientació molt diferent segons les estratègies per les quals opta aquell que hi guaita. L'aparició d'un tema d'interès per a un alumne concret esdevé una mena de provocació cap a la indagació i cap al comentari.

Si abans hem vist com des d'un conte concret es trobaven referències a altres texts amb el mateix nexa mitològic, haurem de pensar que es pot establir un fil de la xarxa d'estudi de l'imaginari comú en què els éssers fantàstics com ara l'unicorn, els centaures o el pegàs entren en relació. Aquests, al seu torn, caben dins d'una tradició fantàstica de la literatura que pot lligar elements tan distants com els animalons que apareixen en les aventures del famós Harry Potter amb els dels contes de *Les mil i una nits*. En definitiva, la lectura, amb l'ajut de les xarxes que relacionen aspectes diversos de la literatura, ens aboca a un ampli coneixement que va més enllà de les pròpies fronteres, de les de la lletra impresa, de les geogràfiques i de les lingüístiques.

D'altra banda, la tria del conte, del text que es pot dominar des del segment cronològic d'una classe o dues, propicia que el lector no s'hagi de desplaçar per territoris menys abastables del text, cosa que sí ocorre amb la novel·la. El veïnatge entre microtextualitat i conte presenta unes circumstàncies idònies per a l'adaptació al context educatiu tal com l'entendem ara. L'activitat educativa fonamentada en el treball amb un text breu facilita el seguiment de nous viaranys.

Per tant, som davant d'un univers literari autònom a partir del qual anirem establint relacions més enllà del que l'alumne coneix *a priori*. És a dir, com en l'exemple assenyalat, el text escrit que cau a les mans de l'alumne esdevé punt de partida, pretext per a l'ampliació del coneixement.

ment quan va seguint els fils diversos que conformen la xarxa. Aquí, és clar, apareix el risc de perdre's dins de l'univers de coneixements i passar a altres temes distants d'allò que consideràrem literatura, embolicar-se en una espiral sense sortida.

2. El domini de l'eina hipertextual

George Landow advertia dels canvis que l'hipertext implicaria en el camp de l'ensenyament, sobretot pel que fa al paper del docent (Landow, 1992, p. 157):

El hipertexto didáctico redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene el potencial para hacer que el enseñante sea más un entrenador que un conferenciante, que sea más un compañero mayor y con más experiencia que un líder reconocido. Huelga decir que no todos mis colegas reaccionan con gritos de regocijo y cantos de alegría ante esta posibilidad.

Pero, antes de que algunos lectores hagan la maleta para el viaje a Utopía y que otros decidan que la enseñanza asistida por ordenador resulta tan peligrosa como pensaban desde el principio, debo insistir en que los sistemas del hipertexto tienen mucho que ofrecer al enseñante en todo tipo de instituciones de enseñanza superior.

Les al·lusions al lideratge del professor ens fan pensar en quines són les funcions de guiatge que hem d'assumir a l'hora d'adequar la nostra tasca. Fet i fet, hi ha un moment en què es podria posar en entredit la funció del docent com a intel·lectual transformatiu, tal com l'entén la pedagogia crítica (Giroux i McLaren, 1990). Certament, l'afaiçonament intel·lectual de l'alumnat queda —afortunadament— en mans del mateix alumnat. És a dir, és l'alumne qui pot contrastar punts de vista a través dels seus diversos accessos a tota mena d'informació literària. El pensament crític envers la figura totèmica del professor tradicional queda garantit. No per això es posa en entredit la perspectiva transformativa sinó més aviat surt reforçada en la mesura que afavoreix el pensament flexible, llunyà del dogmatisme que han imposat algunes escoles de les nostres universitats. La tasca del professor serà diferent, més aviat de guiatge que no pas d'alliçonament doctrinari. Tot i això, hi haurà la necessitat de formar metodològicament, territori molt sovint abandonat en la formació superior.

La disposició d'un hipertext afavoreix l'acumulació de dades i d'idees que el professor té emmagatzemades i que per raons de temps no pot oferir a l'aula. El recull d'aquest material, moltes vegades procedent de cursos anteriors i d'aportacions de caràcter perifèric sobre el tema que es desitja centrar són, tanmateix, lexies a partir de les quals es pot ampliar el coneixement en altres direccions. Des del MEMEX (programa de memorització i accés a les dades ideat per Vannevar Bush) fins a les actuals formes hipertextuals, el reforçament de l'eina d'acumulació de dades ha anat afavorint l'ampliació de les possibilitats de construcció d'un univers de coneixements que el professor pot emmagatzemar.

Ara bé, caldrà dir que aquest cúmul d'elements necessita d'una racionalització. Enfront del desordre al qual ens pot abocar l'hipertext, Raymond Colle ha proposat un seguit de criteris de guiatge per a navegants que permeti orientar-se en els boscos confusos del coneixement i, alhora, treure rendiment d'aquest procés aparentment caòtic. Per arribar a ordenar l'aprenentatge i el coneixement a partir dels enllaços ha proposat la construcció estratègica del coneixement, en la qual hi ha la importància de la construcció de mapes conceptuals com ara els diagrames de flux, en els quals s'intenta reproduir el sistema de la memòria o els esquemes jeràrquics on les idees més importants ocupen un espai superior en el mapa i aquelles que se'n deriven, un espai inferior.

Sigui com sigui, aquesta idea de representar gràficament el pensament per gestionar el coneixement pot resultar de gran profit per a aquells que volem ordenar i programar l'aprenentatge literari. George Landow (1992) ja va assenyalar la importància de l'hipertext com a eina per al lector i per a l'escriptor. És a dir, en aquest sentit podem derivar els coneixements sobre els textos cap a la construcció de nous textos i, per tant, afavorir les tècniques d'expressió. I ara ja no ens referiríem a la creació literària en exclusiva sinó més aviat a la redacció o l'exposició que l'alumne necessita per mostrar els seus coneixements.

L'estratègia d'utilització de la nova tecnologia haurà de partir, per tant, de l'establiment de lexies, continuar per l'ampliació temàtica —disposició de dades i referències bibliogràfiques annexes— i arribar a una síntesi amb voluntat expositiva. D'això deduem que la relació hipertextual es fonamenta en un punt clau com ara la lectura o el plantejament d'una lexia sobre la qual desenvolupar les relacions. Pensem, per un moment, que els nostres alumnes es troben davant d'un text escrit que no han vist mai i del qual en demanem un comentari. D'ací que, si el text és breu i permet una lectura ràpida, aviat ens adonarem de la diversitat d'aportacions que sorgeixen.

Retornant a un dels nostres autors favorits, Pere Calders, mostrem un seguit de línies que els nostres estudiants van anar obrint a partir de la lectura de determinats contes de *Cròniques de la veritat oculta*. «El problema de l'Índia», per exemple, juga amb el xoc cultural que suposa que en aquell país les vaques siguin considerades animals sagrats. El narrador del conte es troba amb una que se li menja en repetides ocasions unes flors que anava a oferir a una senyoreta. Escarmentat pel fet, el nostre narrador es decideix a comprar dos rams, un de més barat que donarà al remugant per menjar i el car que acomplirà la funció d'obsequi. Quan això és observat per un policia, considerant que amb l'acció es menysté l'animal, els problemes del narrador s'agreugen.

A partir d'aquest exemple se susciten un seguit de reflexions. En alguns estudiants es desvetlla interès per l'exotisme del conte. Aviat s'adonen que aquesta narració no és l'única de l'autor que els porta a països remots i que hi ha autors europeus que, com aquest, tendeixen a ambientar les seves ficcions en un punt geogràfic tan remot. Se suggereix un nom: Kipling. L'interès de l'alumnat es desvia cap a aquest altre autor i cap a la manera de veure Àsia dels escriptors europeus. No triguem a plantejar una possibilitat d'estudi suggestiva: com la relació entre cultures pot influir la literatura. Aprofitem l'avinentsa per suggerir un mètode que ens

sembla escaient, la consideració del fet literari en contextos on hi ha cultures dominants i cultures satèl·lits, l'aplicació de les teories d'Even-Zohar sobre els polisistemes. No cal dir que el capbussament bibliogràfic que això suposa necessita, de nou, de l'orientació o dels apunts concrets del professor. La bibliografia que afavoreixi l'ampliació de les perspectives crítiques haurà de jugar un paper complementari.

Arran de les reflexions produïdes per aquestes teories, alguns manifesten la consciència del domini cultural anglosaxó en la literatura dels nostres dies. Cal plantejar, tanmateix, que el domini lingüístic i cultural és vist des d'òptiques diferents segons el cantó des del qual es miri i convidem amablement a comparar-ho amb les literatures de les llengües minoritzades.

Al cap i a la fi, hem partit d'un text breu per abocar-nos a una qüestió molt més complexa. La lexia que havia proporcionat el concepte *contrast* o *conflicte* de cultures ens ha endinsat en temes més complexos com ara la producció de la literatura en coherència amb determinats contextos lingüístics, polítics, etc. Fins i tot ens aboca a unes altres consideracions que deixem per als diversos graus d'especialització de l'alumnat: són els casos dels problemes de traducció, de determinades relacions intertextuals o de la juguesca literària de la sorpresa en l'horitzó d'expectatives del lector.

Enllaçant amb aquest darrer element, prenem de nou com a referent un conte de Pere Calders, «Raspall» de *Cròniques de la veritat oculta*. Els hem donat les dades de l'autor i del recull de contes. Una de les accions que en derivarà serà consultar la Xarxa a la recerca de dades sobre l'escriptor i sobre la seva obra. A partir d'aquí s'inicien un seguit de visites a les pàgines electròniques que tenen a veure amb l'autor. Alguns s'aturen en una que els sembla molt completa: la pàgina que la Universitat Oberta de Catalunya ofereix. Els nexes des d'aquesta pàgina són molt variats, cada un dels alumnes pot triar-ne diversos. Aviat ens trobem, però, que cada individu segueix un camí. Uns trien els trets biogràfics, d'altres consulten la bibliografia, d'altres passen a articles de l'autor i sobre ell; uns altres es decanten per obtenir dades que el situen en un context històric, literari, grupal i cultural concret. Com veiem, malgrat haver fet un disseny del començament de l'activitat, els camins d'accés al coneixement parcial s'han diversificat i els interessos d'estudi també. Progressivament avancen en línies diferents de navegació i van aprofitant els nexes per acostar-se a altres autors i a altres moments de la literatura catalana.

La pretensió havia estat que cadascun dels alumnes disposés d'un seguit de dades per poder elaborar els seus propis materials. És evident que amb les dades obtingudes a través de l'ordinador no n'hi haurà prou, per això a través de la Xarxa han pogut obtenir una informació adjacent com ara els elements bibliogràfics que els poden servir de suport per ampliar els seus coneixements. I aquí cal apuntar que la informació guiada des de l'electrònica no està barallada amb el treball de recerca en biblioteques. Res més complementari: amb una selecció bibliogràfica prèvia els alumnes ja poden saber on trobar aquells elements que els interessin. En el cas de l'autor que hem escollit alguns troben l'adreça d'informació bibliogràfica sobre llengua i literatura catalana elaborada des de la Universitat Autònoma de Barcelona, *Traces*, on hi ha abundant bibliografia sobre l'autor i fins i tot apareixen breus resums dels continguts.

Els camins de treball són molt diferents els uns dels altres. Cal incidir que, com ja va assenyalar Landow (1992), el treball a partir de l'hipertext *descentra*; és a dir, exerceix una mena de força centrífuga que té l'ull de l'huracà en la lexia que serveix de punt de partida. Tot i això, la construcció racional del coneixement descansa en les possibilitats que li donem a l'hipertext per orientar les lexies dels texts B en relació amb la primera. Comptat i debatut, lluny del terreny de la divagació en què arrisquem d'endinsar-nos quan emprenem les relacions hipertextuals, no haurem de perdre de vista els orígens de la nostra trajectòria, no pel que fa al coneixement sobre Calders en exclusiva, sinó pel que toca a un tipus de relació literària en la qual l'obra de Calders és un graó més de l'escala.

Així, disposant de tots els fils d'unió dels quals ens podem aprofitar, anirem construint estratègies d'accés al coneixement. Passem a exemplificar-ho.

3. Línies d'accés al coneixement literari

Sobre el text que s'havia assenyalat abans, «Raspall» de Pere Calders, enfrontem la tasca de veure fins a quin punt hi ha nexes que ens interessin per submergir els alumnes en una línia de treball concreta. Anem localitzant motius que instiguen a l'excursió literària: el conte fantàstic, el conte infantil, l'anomenat *realisme màgic*, la biografia de l'autor, les relacions amb altres autors de la literatura catalana, els influxos d'autors d'altres literatures...

De la lectura del conte naix l'interès per acostar-se a uns altres contes, altres textos que manifestin alguna mena d'analogia amb allò que els alumnes preveuen. D'entrada, la dificultat de fer coincidir dins del domini del model realista un raspall amb la funció «foragitar un lladre de casa» sembla ser l'origen dels primers problemes. L'alumne creu que aquesta possibilitat traeix els principis de versemblança. Aquí les relacions hipertextuals deriven cap a un punt clau en la història de les literatures contemporànies. Es tracta de veure fins a quin punt aquest component fantàstic és propi del segle XX i en quina mesura manté relació amb la literatura fantàstica que l'havia precedit.

Com en el conte comentat amb anterioritat, aquest efecte sorpresa derivat de la lectura ens fa pensar en altres autors de contes contemporanis i en la tendència a jugar amb els elements fantàstics en aquest sentit. A la pàgina dedicada per la UOC a l'autor podem trobar alguns nexes que ens ajudin a entendre el fenomen. Trobem reproduït l'article «Animalogia i ironia en el Realisme Màgic: a propòsit de Pere Calders» (Piquer i Salvador, 1999). De la seva lectura passem a plantejar algunes qüestions que hi apareixen: el concepte d'*ironia romàntica* amb què s'intenta explicar la tendència a la fantasia del conte del XIX i la modernització que aquest criteri va suposar en la història del gènere. En aquest punt apareixen noves referències bibliogràfiques, entre les quals alguna ens ajuda a entendre la utilització d'aquest concepte (Ballart, 1994; Behler, 1997; Jordan, 1998).

Arribats en aquest punt cal visitar altres nexes, desplaçar-se a llocs d'informació sobre altres contistes contemporanis. Entre ells, els iberoamericans s'han ocupat d'una manera espe-

cial del gènere. Els treballs d'Anderson Imbert (1991), les aportacions de Cortázar, Borges i d'altres, acaben d'arrodonir la idea de modernitat literària que descansa sobre el conte contemporani. Veiem com la tendència a sorprendre el lector amb elements inesperats que incloguin la meravella o que se situen en el terreny ambigu entre la meravella i la realitat sovintegen. Aleshores reapareix un terme que defineix aquesta tendència: *realisme màgic*.

Des de l'expressió *realisme màgic* anem seguint la genealogia de tan particular concepció de la literatura i ens adonem que no és un terme que s'empri exclusivament en la literatura iberoamericana, sinó que compta amb uns precedents europeus. Fins i tot retornem sobre l'article de l'animalogia en Calders i en trobem part de l'explicació. El treball de Franz Roh sobre els pintors postexpressionistes va ser el punt de partida que aviat, el 1927, es va veure reproduït a la *Revista de Occidente*, a l'Estat espanyol. Altres publicacions, com ara *El reino de este mundo* d'Alejo Carpentier, ens ajuden a seguir la genealogia de l'expressió i a veure en quina mesura s'hi volen marcar les diferències entre el realisme màgic europeu i l'iberoamericà.

Com veiem, hem guiat l'alumnat per un seguit de camins que porten del text específic a la comparació a un nivell intertextual i contextual. Encara cabria la possibilitat de buscar les influències de l'avantguardisme en tot aquest context, però creiem que hem anat apuntant uns materials sobre els quals cap la possibilitat de treball. Cal, això sí, posar ordre a tot el seguit d'idees que han anat surant, enllestir una tasca mitjançant la qual arribar a una transposició didàctica. És a dir, aconseguir que l'alumnat amplii, racionalitzi i exposi els coneixements adquirits.

Arribem al punt en què l'hipertext dóna pas a un nou text, a una forma d'expressió —oral o escrita— construïda com a conseqüència d'allò que s'ha après. Es tracta de conformar linealment el seguit d'idees que han anat apareixent al llarg del procés de recerca-aprenentatge descrit fins ara.

El que pretenem amb aquest exercici és, d'una banda, avaluar el nivell de coneixements adquirits; d'altra banda, potenciar les habilitats lingüístiques en els exercicis de debat, posada en comú, resum i esquema, expressió oral i escrita perquè són els fonaments sobre els quals hauria de descansar l'exposició del coneixement, no sols l'humanístic, sinó també l'anomenat *científic*.

4. Construcció i comunicació del pensament metaliterari

En tot el procés que revisem hi ha una idea que ha anat surant al llarg de les pàgines anteriors i que es planteja com una aparent paradoxa. D'una banda, l'hipertext ens empeny cap al desordre, cap a l'eliminació de la linealitat. De l'altra, el punt d'arribada que pretenem és el de l'ordenament del pensament metacrític i l'arribada a l'expressió coherent d'idees sobre els autors i els textos que s'analitzin. Això s'expressa en dues línies operatives —4.1 i 4.2 en l'enumeració que segueix— que contrasten i que, tanmateix, resulten complementàries.

4.1. *Hipertext*

- Caos aparent.
- Similar a la cognició natural.
- Efecte centrífug a partir d'una lexia.
- Dispersió de les línies d'actuació i ampliació del coneixement sense jerarquia.

4.2. *Racionalització del coneixement literari*

- Fixació d'objectius: selecció de lexies A. Tematització.
- Determinació de lexies B. Reforç informàtic.
- Reforç documental: biblioteca virtual, selecció bibliogràfica, lectura de textos i selecció d'idees. Relacions paratextuals i intertextuals.

4.3. *Activitat a l'aula*

- Elecció de la lexia i tematització.
 - Aportacions de nous coneixements: selecció de punts de contacte entre lexies A i B.
 - Resum de les idees aportades per textos B.
 - Esquema d'exposició. Jerarquització; relacions entre el tòpic i els comentaris.
- Conclusions prèvies
- Exposició oral o escrita.
 - Interacció, posada en comú - debat. Conclusions.

El procés suara descrit marca la manera com es pot treballar a partir de la tria de lexies. Si l'alumnat n'elegeix una per desenvolupar un tema, el nostre treball consistirà a posar en funcionament els mecanismes que el condueixin a les lexies B. D'aquí se'n derivarà una selecció de noves idees que ampliaran les dades ofertes a través de 4.1. El treball següent està orientat a determinar les relacions jeràrquiques entre les diverses aportacions de tipus 4.2, l'organització de les idees segons uns criteris racionals que porten a esquematitzar i prioritzar uns comentaris a propòsit del tema. Després d'aquesta categorització resta l'exposició, la conversió en text de tots els elements recollits al llarg de la navegació entre les lexies B i, en definitiva, la construcció d'un nou text (4.3). Aquest text, afavorit pels avantatges de reescriptura que la informàtica ofereix, té un caràcter provisional. Tant l'exposició oral com l'escrita queden obertes a noves aportacions i correccions, de tal manera que hi caben alternatives aportades des de la interacció entre l'alumnat i entre l'alumnat i el professor, que ens porten a l'establiment d'un nou text fruit de la posada en comú.

La provisionalitat dels textos que sorgeixen d'aquests fòrums de discussió acadèmica és com la de qualsevol altre treball científic, sotmès a remodelacions futures. Els coneixements adquirits pels alumnes ho són en la mesura que ells poden ampliar voluntàriament i individual aquells que considerin oportuns. Més encara, els resta l'accés a noves formes de coneixement que vagin enfortint la seva competència literària.

A més, ja ho hem dit, el disseny de l'hipertext resta pendent d'una constant renovació. És a dir, no es tracta únicament d'obrir les línies d'aprenentatge literari en el discent, sinó també d'enfortir i transformar les de preparació professional o docent.

5. Bibliografia

- ANDERSON IMBERT, E. (1991). *El realismo mágico y otros ensayos*. Caracas: Monteávila.
- BALLART, P. (1994). *Eironia: La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona: Quaderns Crema.
- BATH, A. (1987). *Pere Calders: Ideari i ficció*. Barcelona: Edicions 62.
- BEHLER, E. (1997). *Ironie et modernité*. París: Presses Universitaires de France. [Trad. al francès d'O. Mannoni]
- CHEVALIER, M. (1982). *Cuentos españoles de los siglos XVI y XVII*. Madrid: Taurus.
- COLLE, R. [en línia]. <<http://www.facom.udp.cl/CEM/grl/creacion/aprenhip/construir.htm>>
- GIROUX, H.; MC LAREN, P. (1990). «La educación del profesor y la política de reforma democrática». A: GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: El Roure, p. 209-227.
- JORDAN, M. E. (1998). *La narrativa fantástica: Evolución del género y su relación con las concepciones del lenguaje*. Madrid: Iberoamericana.
- LANDOW, G. (1992). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LLUCH, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma; Universitat de València: Universitat Jaume I.
- LYOTARD, F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- ONG, W. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PIQUER, A.; SALVADOR, V. (1999). «Animalogia i ironia en el Realisme Màgic: A propòsit de Pere Calders». *Zeitschrift für Katalanistik*, núm. 12, p. 17-30.
- RUIZ PÉREZ, P. (1996). «La historicidad del discurso: el carácter oral del cuento no literario». A: FRÖHLICHER, P.; GÜNTHER, G. [ed.]. *Teoría e interpretación del cuento*. Berna; París; Frankfurt; Viena: Peter Lang, p. 191-219. (Letras Hispánicas)

El discurs a l'aula com a eina de construcció de sabers lingüístics. Anàlisi d'una conversa

Isabel Ríos
Universitat Jaume I

L'anàlisi del discurs a l'aula ha tingut en els darrers 20 anys una gran preponderància en els diversos camps de la lingüística, la sociologia i l'educació. Pel que fa a la situació escolar, els diferents corrents han influït en aquells treballs que pretenien esbrinar què passa en les interaccions lingüístiques i no lingüístiques mentre es treballa en l'aula.

En aquesta contribució pretenem mostrar com la conducció de la conversa en una situació de lectura i escriptura pot afavorir l'aprenentatge.

No ens ocuparem, per tant, de problemes relatius als objectius educatius, als materials o a l'organització escolar, sinó a una qüestió més subtil: la conversa didàctica com a eina d'ensenyament de la llengua.

Per tant, l'objecte d'estudi d'aquest treball és la interacció verbal entre la mestra i els xiquets de 5 anys, en situació escolar i mentre es porta a terme una tasca concreta: la lectura i l'escriptura d'un text —una nota informativa— de forma col·lectiva.

L'interès per saber què passa en les aules, com s'ensenyava a escriure i quines activitats sustenten aquest ensenyament ens porten a aprofitar per a la recerca situacions reals de classe (Ríos, 2000; Altava *et al.*, 2000, 2002).

1. Els estudis sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura i sobre l'anàlisi del discurs

El prestigi social i escolar de l'alfabetització en el món occidental, i també l'acceptació que una bona competència lingüística en els alumnes els ofereix possibilitats intel·lectuals i socials, obliguen el sistema educatiu a interessar-se pels recursos d'ensenyament que es deriven de la investigació en didàctica de la llengua oral i escrita.

D'altra banda, malgrat la comprensió cada vegada major entre els docents de la importància que tenen les activitats socials i significatives per aprendre a llegir i escriure, i també dels processos inherents a l'acte de lectura i composició de textos, ens sembla que hi ha aspectes que han de ser encara objecte d'investigació i, en tot cas, de transferència a la pràctica en les aules.

A més, el nostre interès per la formació inicial i permanent dels mestres contribueix a la recerca d'eines per relacionar les activitats reals de les aules amb la investigació educativa. En aquest sentit, aquest treball és una mostra de com aprofundir en els factors que incideixen en les situacions escolars i en les condicions per ensenyar. S'insereix, doncs, en un camp que necessita encara, per una banda, d'explicacions sobre els mecanismes que empren els aprenents per apropiari-se dels coneixements discursius útils per construir i llegir textos; per l'altra, d'explicacions sobre quines estratègies, i les concepcions que les sustenten, utilitzen els mestres en la seua activitat d'aula per ensenyar llengua.

Una revisió ràpida als diferents corrents investigadors que han pogut contribuir, en part, a la creació d'un esperit renovador sobre l'ensenyament de la llengua escrita, ens porta a reconèixer algunes arrels precursors de la situació actual.

En primer lloc, i gràcies a les aportacions dels darrers vint anys sobre les idees dels nens al voltant del sistema d'escriptura —l'adquisició del codi i els processos implicats—, principalment d'E. Ferreiro i A. Teberosky, és acceptat, per un gran nombre de mestres i educadors, que s'ha d'acompanyar els nens i les nenes en l'itinerari particular d'apropiació del codi. Aquest reconeixement ha estat parell de la idea que les activitats didàctiques, que tenen major sentit per aprendre a escriure i aprendre les propietats de la llengua escrita, són aquelles relacionades amb l'ús social dels textos (Fons, 1999; Wells, 1988).

D'altra banda, les contribucions sobre els models de redacció que empren els escriptors i les operacions implicades en les tasques d'escriptura (Bereiter i Scardamalia, 1987), han permès comprendre alguns mecanismes útils per al disseny d'activitats didàctiques, que encara no han estat adoptats de forma consistent pels mestres ni pels formadors de formadors.

Pel que fa a la lectura, els processos implicats i les estratègies que empren els lectors per apropiari-se dels coneixements necessaris per llegir, tenim entre nosaltres treballs que han contribuït a aclarir no pocs aspectes tant cognitius com didàctics (Camps i Colomer, 1990; Tolchinsky, 1990; Solé, 1987).

En segon lloc, en els darrers anys comprovem com s'ha anat elaborant un marc teòric i conceptual sobre l'ensenyament de la llengua escrita que pot servir de referència a la recerca en els diferents àmbits que preocupen els investigadors i els professors (Camps, 1994; Camps, Milian, Guasch, Ribas, 1997; Tolchinsky i Simó, 2001). Aquestes aportacions han anat configurant un model, derivat en part de les tesis vigotskianes, que considera l'aprenentatge de la llengua escrita com una activitat social, constructiva, que influeix directament en el desenvolupament intel·lectual i social de l'aprenent. A partir d'aquesta consideració es pretén formular un model de caire sociocognitiu que abaste per tant perspectives cognitivistes i d'interacció social de forma integrada, que considere les activitats d'aprenentatge com a elements d'una acció globalitzada i que establisca relacions entre els aprenentatges i la necessitat social de realitzar-los.

En aquesta darrera línia esmentada, el treball que mostrem vol contribuir a l'establiment de pautes didàctiques que afavoreixen l'apropiació de l'objecte de coneixement «text escrit» (Griffin i Cole, 1984) per part dels aprenents, tot posant de manifest les dificultats i els proces-

sos pels quals passen el mestre i els nens en el desenvolupament de la tasca. Dit d'una altra manera, contribuir al coneixement de les intervencions didàctiques que més afavoreixen l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, centrant-se específicament en aspectes no relacionats amb el codi, sinó amb l'aprenentatge del discurs escrit diferenciat de l'oral.

L'estudi detallat del procés de construcció col·lectiva del text i el seu significat i també les diferents estratègies que la mestra emprava per guiar els aprenents són els dos eixos per analitzar les interaccions. En aquestes situacions grupals ens adonem que l'atenció a la diversitat, la gestió de les aportacions dels nens i el maneig dels coneixements esdevé una tasca complexa i plena de dificultats, un interès per a la recerca i la clau per a la didàctica de la llengua.

En tercer lloc, considerant la parla com un instrument de mediació per a la transmissió i construcció del coneixement a l'escola, el discurs instruccional a l'aula esdevé un objecte de gran interès per aproximar-se al funcionament de la intervenció de l'adult per conduir l'acció didàctica. Situem aquesta perspectiva en la línia de les aportacions de Vigotsky (1979) que defensava la idea que els processos mentals superiors són funcions de l'activitat mediada. Els instruments que possibiliten l'activitat mediada són tres: els instruments materials, els instruments «psicològics» i les altres persones. Els instruments «psicològics» apareixen gràcies a la utilització col·lectiva d'instruments materials, d'utensilis. És per això que una activitat didàctica conduïda en grup i que utilitza instruments i materials didàctics diversos possibilita l'aparició i el desenvolupament d'instruments «psicològics», com a mostres de l'activitat mental de l'individu.

La consideració dels dos plànols vigotskians, el plànol «interpsicològic» i el «intrapicològic» en relació amb el paper de mediació d'altres persones en l'aprenentatge, ens fa pensar que en les situacions col·lectives d'ensenyament-aprenentatge, l'activitat grupal i els sabers compartits —també els de la mestra— possibiliten un primer «aprenentatge», un primer desenvolupament d'una nova funció —plànol interpsicològic, entre persones—, per passar posteriorment a ser part del bagatge individual de l'aprenent, en el plànol intrapsicològic de l'aprenent.

D'altra banda, el paper mediador de l'adult en l'activitat d'escriptura, permet als nens adonar-se d'aspectes inicialment sense significat per a ells, els permet accedir a funcions del llenguatge no dominades encara, a aspectes de la llengua escrita no descoberts, a aprendre, en definitiva.

És per això que aquest estudi es basa en l'anàlisi del discurs educacional, tenint en compte els elements contextuals que ajuden a un major aprofitament didàctic dels coneixements dels nens. Els recursos verbals del professor per ajudar-los en la seua tasca d'escriptura contribueixen també a l'aprenentatge de cada individu del grup. A través de la verbalització podem aproximar-nos al procés de gènesi del text quan els nens aprenen a escriure i, especialment, al procés de negociació que el professor condueix per llegir i escriure.

Totes aquestes consideracions no farien possible el coneixement dels fenòmens educatius que passen dins de l'aula si no tinguéssim a l'abast les metodologies aportades pels estudis d'anàlisi del discurs que ens han obert un camí interessant per l'aproximació als fenòmens d'ensenyament-aprenentatge.

És necessari, per tant, partir dels estudis que s'han aproximat a les activitats dels docents, verbals o no verbals, per a conèixer el funcionament de l'aula i les repercussions que tenen en la tasca conjunta d'ensenyar-aprendre.

Els enfocaments han estat diversos en raó dels objectius i les perspectives amb les quals s'han abordat els fenòmens lingüístics de l'aula.⁸ Aquests estudis van des de les orientacions de l'anàlisi del discurs, fins a les aproximacions amb finalitat educacional d'enfocaments pròxims a la sociologia, l'antropologia i l'etnografia. A més, en les diferents perspectives incideixen treballs de tipus quantitatiu i qualitatiu. Es tractarà de donar una visió sintètica de les múltiples maneres de veure la qüestió.

Les primeres aportacions daten dels anys setanta i se centren en l'àmbit de l'*anàlisi del discurs* amb un enfocament, per tant, lingüístic. Sinclair i Coulthard (1975) proposen en la seua obra *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and Pupils* un esquema per analitzar i categoritzar l'estructura de la parla de l'ensenyament-aprenentatge en les aules d'educació primària. Aquests autors diferencien diversos nivells en el discurs: consideren, en primer lloc, les *lliçons*; aquestes s'estructuren en *transaccions*, i finalment, de forma jeràrquica, en *intercanvis*, *moviments* i *actes*.

L'interès d'aquests estudis no era específicament educacional; tanmateix, altres autors han seguit, i superat, les aportacions de Sinclair i Coulthard, amb una orientació més *aplicada*, com per exemple M. Stubbs, qui va defensar, al seu moment, aquest tipus d'estudis com «l'única base satisfactòria per a una anàlisi sistemàtica de la parla a la classe» (Stubbs, 1984).

Una altra línia de caire més *psicològic* és representada per la investigació *educacional*. La metodologia emprada naix amb el psicòleg social Bales en els anys cinquanta per estudiar processos d'interacció grupal en reunions de negocis. Els primers treballs centrats en les aules són deguts a Flanders (1970) i en els anys vuitanta es desenvolupa el projecte ORACLE per analitzar seixanta classes d'ensenyament primari britànic (Galton, Simon i Croll, 1980). Aquest tipus d'estudi realitza observacions de les interaccions a l'aula amb la finalitat de codificar-les i categoritzar-les per descriure una sèrie de conductes. Per a la perspectiva adoptada en aquest treball, aquest tipus d'anàlisi és insuficient, atès que no preveu el discurs de forma global, sinó que utilitza les dades obtingudes fora del context en què s'han produït.

Un altre tipus d'investigació *educacional* anomenada *observació intuïtiva* ha estat representada per Douglas Barnes (1971, 1976), qui pretén de forma general en els seus treballs establir una relació entre les observacions de la classe i els processos d'aprenentatge dels alumnes. La seua orientació, més aviat pròxima a l'etnografia i a la sociologia, mostra una preocupació pels processos interactius i les formes de compartir el coneixement. Es revela així com a precursor de moltes de les idees que sobre el paper de la interacció són avui assumides per la majoria dels professors i investigadors. Les seues paraules de 1976 en són una mostra:

8. Per a una síntesi més completa d'aquests treballs sobre l'anàlisi del discurs de l'aula vegeu el capítol 2 de *El conocimiento compartido*, d'Edwards i Mercer, i especialment Edwards, 1996.

[...] la millor descripció que es pot fer de l'aprenentatge en classe és la d'una interacció entre els significats del mestre i els dels seus alumnes, de manera que allò que ocorre en el procés d'ensenyament-aprenentatge és en part compartit i en part únic en cadascun d'ells. (p. 22)

Entre els treball de tall sociològic i antropològic per estudiar el discurs de l'aula, uns enfocaments com els d'A. D. Edwards (1980) intentaven descobrir les estratègies dels mestres per controlar el que aprenen i fan els alumnes a la classe; uns altres tractaven de demostrar com la vida de la classe comporta relacions de poder existents en la vida social, de manera que l'ús predominant del llenguatge a l'escola pretén aconseguir que l'experiència dels nens reproduïska i reflectisca l'ordre social. Havia nascut, amb aquestes orientacions, la sociologia de l'educació vinculada des de 1971 a la publicació de *Knowledge and Control*, de M. Young.

En els anys vuitanta un important grup d'investigadors (Hammersley, 1980; Woods, 1987) van desenvolupar dins de l'antropologia social nombrosos estudis sensibles a la cultura, el context i la construcció conjunta del coneixement relacionats amb el discurs de l'ensenyament. Els seus treballs permeten l'accés a una visió de l'escola que contextualitza els fenòmens i que posa l'èmfasi en la metodologia qualitativa. També es manifesten partidaris d'una recerca en mans dels mateixos mestres subjectes i objectes del treball de l'escola. Les contribucions d'aquest grup d'etnògrafs, especialment de P. Woods, consideren els materials provinents de l'activitat directa de l'aula com la font principal de dades per a la recerca, a més de les pròpies percepcions, conceptes i sabers implícits que posseeixen tant l'investigador com el mestre. Aquesta qüestió adquireix més rellevància quan encara és aquest qui porta el pes de la recerca en la pròpia aula.

En la mateixa línia trobem les aportacions de D. Nunan (1992) sobre metodologia de recerca amb una orientació etnogràfica. A partir de l'estudi de casos es plantegen dubtes sobre la validesa de l'etnografia com a orientació per als mètodes experimentals. Els problemes de l'etnografia enfront de la psicometria són abordats com a punt de partida. Malgrat aquest conflicte, les propostes per observar l'aula amb finalitat de recerca són freqüentment, en la línia de Woods, els diaris dels mestres, les entrevistes obertes o semiobertes i la presa en consideració dels contextos com a font d'interpretació. Aquestes aportacions ofereixen un ric ventall de possibilitats per abordar l'estudi del discurs i les intervencions dels participants. L'estil metodològic d'aquest treball, com es podrà comprovar al llarg del seu desenvolupament, està pròxim a aquestes.

Aquesta orientació etnogràfica planteja als psicòlegs, malgrat tot, dubtes sobre els procediments analítics emprats, aparentment intuïtius, dels fenòmens procedents de la interacció a l'aula. Per tant, l'etnografia ha estat freqüentment impregnada d'algunes orientacions complementàries amb referències quantitatives de les dades, per il·lustrar algunes de les situacions que es donen de forma habitual a l'aula.

En relació amb aquests dubtes sobre la validesa o no de les conclusions de les recerques, en els estudis de caire psicològic les metodologies quantitatives han estat les més

nombroses (cf. Rutter, Aughtam, Mortimore i Ouston, 1979). Aquests autors intenten comparar i contrastar estadísticament els diferents aspectes de la vida de l'aula. D'altra banda, la major part de la recerca sobre l'aprenentatge ha prestat poca atenció a la intervenció del docent i s'ha realitzat en marcs experimentals o que analitzen les interaccions entre pares i fills.

Amb totes aquestes dades, podríem considerar que a partir de la meitat de la dècada dels vuitanta s'ha consolidat una línia d'investigació en psicologia que considera *el discurs en l'aula* com a objecte (Edwards i Mercer, 1988; Edwards, 1990; Rogoff, 1993; Coll *et al.*, 1992, 1996; Mercer, 1996; Wells, 1996; Young, 1993). L'interès pel discurs no acaba en si mateix, sinó que és considerat sempre com una manera d'aproximar-se a les interaccions entre els participants, atenent la interacció amb els contextos dels subjectes i la manera en què la *negociació* permet la construcció del coneixement compartit.

Així doncs, si analitzem els estudis que s'han preocupat de la classe com a *estructura participativa*, veurem que les sessions escolars analitzades per diversos autors varien d'una escola a una altra, d'un mestre a un altre. Tanmateix, sembla que hi ha unes constants inherents a la situació i l'estatus dels participants en la interacció (Cazden, 1991). Una persona adulta, generalment el mestre o la mestra, cedeix la paraula a un nen o al grup, els nens responen o intervenen segons el patró marcat i el mestre valora, reconduïx, sanciona o premia. Aquesta estructura es repeteix habitualment en sessions d'ensenyament-aprenentatge des de l'escola infantil fins a la universitat. Els detalls diferenciadors són allò que permet una relació més rica i més eficaç amb vista a l'aprenentatge, una situació on els participants poden créixer cognitivament i socialment. En aquesta línia de recerca, per determinar quines estratègies tenen més interès per a l'escola, i concretament per a l'ensenyament de la llengua escrita, s'inscriu aquest treball.

Interessen, doncs, especialment les orientacions que han analitzat la interacció a l'aula com un marc social d'activitat on es concep, d'una banda, l'activitat conjunta com un procés de compartir coneixement, i d'una altra banda, es considera el discurs a la classe com un poderós instrument que vehicula coneixements i valors, i permet, o no, als alumnes accedir a determinades activitats socials i cognitives.

A més a més, l'aproximació de la investigació al discurs de la classe no té, des del nostre punt de vista, un altre objectiu que la recerca de solucions als problemes docents. Les intervencions dels subjectes de la interacció, en el nostre cas especialment les del mestre, ens interessen per respondre preguntes sobre l'activitat docent.

Com a conseqüència de tot això exposat fins ara, s'hauria d'analitzar el discurs a la classe,⁹ des de tres eixos que tinguen en compte: a) l'activitat verbal pròpiament dita; b) les accions que

9. Nombrosos estudis sobre la comunicació a l'aula (Cooper, 1976; Edwards i Furlong, 1978; Mehan, 1979, citats en EDWARDS i MERCER, 1988, p. 77; MILIAN, 1999) han posat de manifest la dependència de la parla respecte a un context d'experiència compartida pels interlocutors.

realitzen els participants en l'activitat conjunta, i c) els contextos que hi influeixen i que condicionen qualsevol interpretació dels fenòmens observables a l'aula.

El context és, per tant, tot allò que afecta els participants d'una conversa, tot allò que coneixen i comprenen, tot allò que va més enllà del que diuen. Aquesta noció es relaciona amb la de *context mental* (Edwards i Mercer, 1988, p. 78 i següents). Sota aquesta perspectiva es considera el text emès en la interacció com a acompanyat d'un context no lingüístic —mental— que inclou temps i lloc, situació social, persones implicades, etc.

És més, fins i tot podríem considerar que, en una situació escolar, la capacitat de comprensió dels missatges del nen ve donada en relació amb la capacitat de conèixer i interpretar els contextos particulars de cadascú, dins un àmbit global que li dóna sentit a les percepcions, a les verbalitzacions, als suggeriments. En definitiva, la capacitat de comprensió es relaciona amb el coneixement de la «cultura» de cada nen, de les «veus», en el sentit bahtinià, amagades darrere la seua pròpia. El mestre, com a adult, té possibilitats d'endinsar-se en la història de cada nen. La incapacitat de comprendre o d'escoltar que tenen els nens petits podria produir-se a causa d'aquesta incapacitat d'interpretar la història de *l'altre*.

Ens adherim, doncs, als estudis que consideren la «dependència contextual del discurs a la classe» (Edwards i Mercer, 1988, p. 77):

Creiem que la millor manera de descriure l'educació és la d'un procés de comunicació consistent, en gran mesura, en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits a través dels quals els diversos discursos educacionals [...] arriben a fer-se intel·ligibles per a aquells que els utilitzen.

Totes aquestes consideracions s'inscriuen en un marc teòric general pròxim a les orientacions socioculturals. La classe és considerada com un espai on es produeix una activitat instruccional lligada a un marc cultural determinat. Els treballs d'Edwards i Mercer, i Fisher, entre d'altres, mostren una manera d'aproximar-se al discurs de la classe per conèixer com utilitzen la parla els ensenyants per crear i mantenir activitats educatives culturalment pertinents i incardinades en determinats contextos, per prestar suport, regular i avaluar l'aprenentatge dels nens i nenes.

Des del punt de vista d'interès per a la recerca en didàctica de la llengua, mantenim que l'estudi de petits casos pot ajudar a la comprensió dels fenòmens que ocorren en les aules i ajudar a establir pautes per a una didàctica més reflexiva i que tinga en compte els coneixements de cada membre del grup.

La metodologia emprada ens permet aproximar-nos de forma microanalítica a les situacions didàctiques i comprendre millor els fenòmens que hi apareixen amb dues finalitats: la comprensió cada vegada major dels fenòmens que interactuen en l'aula i la recerca de models oberts útils per a la formació del professorat en didàctica de la llengua.

2. L'anàlisi d'una conversa

2.1. Marc contextual i metodològic

La sessió que es porta a terme de la tasca escolar analitzada consta de cinc episodis dividits en seqüències.

Els *episodis* es conceben com el segment de la sessió que està caracteritzat temàticament. Les *seqüències* estan determinades pel conjunt d'accions i torns de paraula que s'agrupen amb una determinada finalitat dins de l'episodi (Altava *et al.*, 2002).

La temàtica global de la sessió que serveix de marc a aquesta anàlisi és la següent:

Una mestra (Lledó) ha enviat una nota a una altra mestra (Dolors) en què li demana una informació sobre el treball dels xiquets de la seua classe. La nota diu:

Dolors,
Quantes receptes de cuina han fet els xiquets i xiquetes de la teua classe?
Lledó.

La tasca escolar consisteix a llegir el text rebut i a respondre col·lectivament.

La sessió està enregistrada en vídeo i transcrita, i la interacció és objecte d'anàlisi segons paràmetres de la didàctica de la llengua escrita en situació d'ensenyament-aprenentatge inicial.

Cadascun dels episodis presenta una situació en què els continguts d'aprenentatge (vegeu els quadres) i les estratègies que la mestra emprà, determinen l'interès de la pròpia anàlisi.

La interacció dels nens i la mestra, el treball a la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), el grau de participació, l'organització dels sabers dels nens i una concepció de l'ensenyament de l'escriptura funcional i significatiu, són els principals eixos per a l'anàlisi, com es podrà observar en les mostres que segueixen. Alhora, interessa destacar com es van posant de manifest els continguts lingüístics propis del gènere utilitzat que permeten, també en educació infantil, un treball en el nivell més alt possible a través del qual s'aprenen aspectes del currículum d'educació infantil i primària (vegeu els quadres de l'apartat següent).

2.2. L'anàlisi de la conversa

En aquest treball mostrarem la seqüència 2 de l'episodi I, que reflecteix la lectura del text rebut, i una part de l'episodi III, l'escriptura del nom del destinatari.

Transcrivim les seqüències de la conversa i a continuació n'assenyalem els aspectes més rellevants seguint els paràmetres d'anàlisi esmentats anteriorment.

En la mateixa transcripció també incorporem alguns comentaris que semblen rellevants per comprendre el desenvolupament de l'acció.

12. MESTRA: Però, escolta, escolta Yerai, però abans no hauríem de saber què és el que ens diu aquesta nota?

13. YERAI: XXX.

14. MESTRA: Què cal fer amb això.

15. LLEDÓ: Llegir-lo, primer.

16. MESTRA: Primer ho haurem de llegir, eh que sí? Ai mare!, *pues* jo no sé si sabré llegir-ho, arrimeu-vos un poquet a veure si sabeu llegir alguna de les coses que diu ací.

17. YERAI: «Dolors». *(Assenyala.)*

18. MESTRA: Tu què saps llegir?, on diu Dolors? A veure, Andrés, on diu «Dolors»? *(Assenyala com Yerai.) (L'ajuda s'adapta al nivell de coneixements de cada xiquet.)*

19. MESTRA *(a Nadir)*: Tu també ho veus, on diu «Dolors»?

(Sembla que tots en són conscients.)

20. MESTRA: I què més sabeu llegir?

21. LLEDÓ: «Lledó». *(Assenyala i ho fan tots darrere.)*

22. MESTRA: Què diu ací?

23. XIQUETS: Lledó.

24. MESTRA: Ah! *pues* també sabeu llegir «Dolors» i «Lledó»... I ara, què sabeu d'aquesta nota? Ara et preguntaré, Nadir. Ja sabeu el què passa d'aquesta nota: qui l'escriu? qui l'escriu?

25. NADIR: Lledó

26. MESTRA: On ho diu? on ho diu Lledó? on ho diu?

(Nadir ho assenyala.)

27. MESTRA: Molt bé. I a qui l'adreça? A qui adreça aquesta nota?

28. XIQUET: Als xiquets. *(Els xiquets estan fent ús d'un saber contextual perquè encara que la nota no diga que va dirigida als xiquets, sinó a Dolors, ells diuen que també va adreçada a ells.)*

29. MESTRA: Als xiquets o a qui? *(Ella assenyala «Dolors» en la nota.)*

30. LLEDÓ: A Dolors i als xiquets. *(Lledó torna a fer ús d'un saber contextual, ja que les informacions de què disposa no estan en el text, sinó en el que sap de la realitat.)*

31. MESTRA: Molt bé, a Dolors i als xiquets. Ja sabeu dues coses: que l'escriu Lledó i que li l'adreça a Dolors... A veure Lledó, a veure, quina paraula coneixeu ací... *(mostra el text)*... Àngel, tu també has de conèixer alguna paraula.

32. LLEDÓ: «De».

33. MESTRA: Una «de».

34. YERAI: Jo «i». *(Assenyala.)*

35. MESTRA: Una «i». Què més, fixeu-vos bé, eh!

36. LLEDÓ: «La», «la».

37. MESTRA: Una «la». / (*Àngel assenyala el full.*) Què? Què Àngel? Què diu ací?

38. ÀNGEL: «De».

39. MESTRA: Ací diu «de». I ací què diu? (*Assenyala «els».*)

40. XIQUET: Això està embolicat.

41. MESTRA: És que el paper està del revés però ara li pegarem la volta. Tu saps què diu ací? A veure.

42. XIQUET: Els, els.

43. MESTRA: Ah, *pues* molt bé! Mare!, mira! ja saben aquests xiquets, // aquests xiquets saben, mira, que ací diu «de», ací diu «la», ací diu «els», ací diu «de» i ací diu «i», i ací, «Dolors» i ací «Lledó». (*La mestra recopila la informació de tot el que han dit els xiquets.*) // (*Yerai assenyala «fet».*) Tu saps alguna cosa més? (*A Nadir:*) Tu fixa't bé // Diu alguna cosa més? Alguna lletra que tu sàpies, alguna paraula que sàpies què diu? Mira-la, mira-la. (*Nadir no respon.*) (*Es veu com la mestra està constantment treballant en la ZDP dels alumnes.*) // I tu, Andrés? en saps alguna que sàpies què diu? (*Andrés nega amb el cap.*) // Però sí que saps on diu «Lledó», no? on? (*Andrés assenyala correctament.*) (*La mestra adapta l'ajuda al nivell de cada xiquet, així a Andrés no el fa llegir sinó només assenyalar el que ja s'ha dit abans.*) Ah, *pues*, ja saps un munt de coses! // (*A Yerai:*) Yerai, fixa't molt bé, perquè hi ha alguna lletra que tu sí que saps, alguna paraula, eh! que tu sí que saps el què diu. Àngel, ajuda tu també. // Què diu ací? Va, a veure si vos n'ix alguna, si no vos ho hauré de llegir jo, però em pareix que vosaltres ací n'hi ha moltes que sabeu.

El tema central d'aquest fragment és la lectura comprensiva de la nota que han rebut. Els xiquets van reconeixent les paraules una a una; això es plasma de forma molt evident des de la intervenció número 32 a la intervenció número 42. És important assenyalar que no és la mestra qui llig sinó que fa que llegeixen els xiquets amb els coneixements que tenen tant intratextuals com extratextuals. D'aquesta manera està treballant en la ZDP ja que perquè els xiquets puguin llegir la nota, la mestra va proporcionant ajudes constantment. Per acabar, cal destacar també com la mestra, des de la intervenció número 24 fins a la 31, fa reflexionar els xiquets sobre la diferència entre emissor i receptor.

Els xiquets fan hipòtesis sobre el text i reconeixen paraules, de manera que la lectura es va realitzant de forma global i amb índexs coneguts. Aquesta activitat lectora, guiada per la mestra, es realitza durant les seqüències següents passant dels coneixements extratextuals al desxiframent per tornar a la comprensió global del missatge.

La consideració dels coneixements previs dels xiquets per avançar en la lectura és un aspecte de gran importància, ja que la negociació dels significats sobre el text es realitza sobre ells mateixos.

Episodi III
Seqüència 2

1. LLEDÓ: Dos puntets / perquè hem acabat.

2. MESTRA (a Lledó): I tu poses dos puntets? // (A un xiquet se li trenca la punta del llapis.) Li done un altre llapis que ja n'he agafat més per si se trenca la punta. A veure, (a Lledó:) tu has posat Lledó, (a Andrés:) ah, molt bé, molt bé, molt bé.

3. LLEDÓ: Però baix, molt baixet. (Es refereix al lloc on Andrés ha escrit «Lledó», el nom de la receptora de la nota. Mostra els coneixements del format del text: el receptor a dalt.)

4. MESTRA: Mira /Andrés també ha posat «Lledó».

5. LLEDÓ: Molt baixet... (Insisteix en el format del text...)

6. MESTRA: I tu també has posat «Lledó»? (A Andrés:) Tu ho has fet molt baixet? Tu ho has fet molt baixet? (A Lledó:) Per què dius que ho ha fet molt baixet?

7. LLEDÓ: Perquè no està, no està.

8. XIQUET: Ací. (Referint-se a la part de dalt del full.)

9. MESTRA: Que per què s'ha d'escriure a dalt?

10. LLEDÓ: Perquè si no no cap la carta.

11. MESTRA: Ah! (A Yeraí:) I tu per què dius que s'escriu a dalt?

12. YERAI: Perquè *aixina* em cap tota la carta.

La discussió se centra, en aquesta seqüència, en les característiques pròpies del format de la nota, de forma molt incipient però clara. Lledó, que mostra més coneixements, introdueix elements fonamentals com la col·locació del destinatari en el plànol del text (a dalt perquè càpia tot) avaluant el treball del company (d'Andrés). La mestra no els ignora sinó que els utilitza per fer participis a la resta de xiquets. Destaquem les seues intervencions demanant explicacions i raons de les pròpies actuacions i decisions que van prenent sobre l'escriptura (es pot ressaltar l'activitat metalingüística).

A través de les dues primeres seqüències apareixen en diverses ocasions les posicions espacials *a dalt* i *a baix* referides al full on els nens han d'escriure la resposta de la nota. En tots els casos els nens fan una utilització funcional dels coneixements matemàtics assenyalats, que els permet organitzar el paper i situar correctament les diferents parts del text de forma adequada.

Seqüència 3

13. MESTRA: Molt bé, *pues* bé / provarem a veure / que a la millor també li cap. (A Yeraí:) /Escolta/ i tu per què has posat dos puntets? (Darrere de «Lledó».)

14. YERAI: Perquè s'acaba.

15. MESTRA (*a Lledó*): I tu per què has posat dos puntets?
16. LLEDÓ: Perquè s'acaba...
17. MESTRA (*a Àngel*): I tu per què? / Ah, encara no ho has fet, // escriu «Lledó».
18. XIQUETS: (*Àngel ha escrit la lletra «LL», aleshores els altres xiquets li diuen:*) La «e» / la «e», la «e» / la «e».
19. XIQUET: La «ll», la «e», la «d», i la «o».
20. MESTRA: (*Àngel escriu «LLD», aleshores la mestra pregunta:*) Què li ha passat a Àngel/ Yeraí?
21. YERAI: Ha posat una «d».
22. MESTRA: I no es posava una «d»?
23. YERAI: Es posava la «e». (*Àngel esborra part de la D i la converteix en «E».*)
24. MESTRA: Ah! mira què ha fet el *pillo!*... Per què ho has fet això? (*Àngel acaba d'escriure la «d» i la «o».*) Ara sí que ha posat la «e»...
25. LLEDÓ: Sense mirar...
26. MESTRA: Sense mirar... eh?// *Ull!*, mira mira tu!, este (*a Nadir*) ha posat una ratlleta ací damunt de la «o», un accent, eh!
27. LLEDÓ: Perquè és *aixina*.

El treball conscient sobre les propietats textuais fa que els xiquets desenvolupen el seu coneixement de la llengua escrita fent-los cada vegada més competents quant a l'ús de la llengua. Aquest treball no passa només per l'atenció a l'ortografia, com es pot apreciar, la coherència de contingut i la presentació formal del text són elements rellevants a tenir en compte. A través de les correccions dialogades els xiquets s'enfronten a les regles del sistema lingüístic escrit i als procediments per escriure.

Es centren en el problema de la puntuació (ús dels dos punts) a través de les demandes de la mestra, per tal que sàpiguen donar raons del què fan («perquè ja s'ha acabat») (torns 13, 14, 16). També ella aporta informació o posa en relleu algun fet, compartint amb els nens coneixements, com l'accent gràfic de Lledó.

2.3. Els continguts lingüístics i les intervencions docents

Per finalitzar aquesta anàlisi presentem a continuació un resum dels continguts rellevants que es posen a l'abast dels nens de forma explícita en la situació d'ensenyament de la llengua escrita.

Volem fer palesa la complexitat dels continguts discursius i textuais emprats i efectivament «ensenyats» per la mestra.

També mostrem un resum de les intervencions docents més interessants i aïllables, per apre-

ciar també la complexitat de l'activitat d'ensenyament que des dels primers nivells de l'escolaritat posen en marxa els professors.

Respecte als continguts sobre la llengua escrita que estan fent-se explícits en aquestes seqüències, podem destacar que el nivell de coneixements dels nens (de cada un dels subjectes que formen el grup) permet a la mestra arribar a màxims: no estableix què ensenyarà de forma abstracta, sinó que s'adapta a les possibilitats dels nens segons les particularitats del context. Així, continguts com la puntuació, l'accentuació o el format del text, impensables per a l'educació infantil de forma descontextualitzada, prenen interès i esdevenen «necessaris» per a l'activitat d'ensenyament-aprenentatge en eixa situació, per resoldre el problema plantejat: l'escriptura de la nota. L'ensenyament dels continguts pren sentit i sols el seu tractament permetrà realitzar la tasca d'escriptura o lectura.

2.4. Continguts d'ensenyament

Lectura	Espectura
<ul style="list-style-type: none"> • Obtenció d'informació per escriure • Reconeixement de paraules • Determinació de l'emissor • Determinació del/dels receptor/s • Anticipació del contingut del text 	<ul style="list-style-type: none"> • Nom de l'emissor, nom del receptor • Ordre dels elements del text • Format del text • Ús dels dos punts • Disposició del text en el paper • Ús de l'accent gràfic • Codificació, relació so-grafia

2.5. Activitats d'ensenyament que realitza la mestra

Lectura i escriptura	
<ul style="list-style-type: none"> • S'adapta al nivell de cada xiquet (ZDP) • Gestiona els coneixements dels xiquets i els sabers provinents de context • Recopila informació ja apareguda • Valora el què saben i aporten • Insta a la participació 	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda d'un raonament explícit • Demanda d'atenció • Aporta nova informació • Posa de manifest contradiccions

A partir de l'anàlisi que hem presentat hem volgut mostrar com l'ensenyament inicial de la lectoescriptura es manifesta com una activitat de gran complexitat cognitiva i social, per la qual

cosa considerem que posar aquestes reflexions a l'abast dels ensenyants és d'interès per a la formació tant inicial com permanent.

3. Referències bibliogràfiques

- ALTAVA, V.; GALLARDO, I.; PÉREZ, I.; RÍOS, I.; TORRES, S. (2000). «Los materiales didácticos puente entre la teoría y la práctica». A: CARMEN, L.I. DEL [ed.]. *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Universitat de Girona, p. 101-104.
- ALTAVA, V.; GALLARDO, I.; PÉREZ, I.; RÍOS, I. (2002). «La reflexión como motor de cambio en la escuela: Una propuesta de análisis de la intervención educativa». *Investigación en la Escuela* [Sevilla: Diada] núm. 47, p. 105-112.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Mèxic: Siglo XXI. [Primera ed. en rus 1979; sisena ed. en espanyol, 1995]
- BALES, R. F. (1950a). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Rading, Mass.: Addison-Wesley.
- BARNES, D. (1971). «Language in the secondary classroom». A: BARNES, D.; BRITTON, J.; ROSEN, H. *Language, the learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste: EC.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; MILIAN, M. (1997). «Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif». *Recherches*, núm. 27, p. 133-156.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós, Centro de Publicaciones del MEC.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 59-60, p. 189-232.
- COLL, C.; EDWARDS, D. (ed.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje, y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1996). «La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos». A: COLL, C.; EDWARDS, D. [ed.]. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 52-73.
- EDWARDS, A. D. (1980). «Patterns of power and authority classroom talk». A: WOODS, P. [comp.]. *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the School*. Londres: Crom Helm.
- (1990). «Discourse and the development of understanding in the classroom». A: BOYD-BARRET, O.; SCANLON, E. [ed.]. *Computers and Learning*. Wokinghan: Addison-Wesley.

- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós: MEC.
- FLANDERS, N. Y. (1970). *Anaysing Teacher Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- FONS, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
- GALTON, M.; SIMON, B.; CROLL, P. (1980). *Inside the Primary Classroom* (The ORACLE project). Londres: Routledge: Keagan Paul.
- GRIFFIN, P.; COLE, M. (1984). «Current activity for the future: the zoped». A: ROGOFF; WERTCH [comp.]. *Children's Learning in the Zone of proximal developpement*. Nova York: Jossey-Bass.
- HAMMERSLEY, M. (1980). «Classroom ethnography». *Educational analysis*, vol. 2, núm. 2, p. 47-74.
- MERCER, N. (1996). «Las perspectivas socio-culturales y el estudio del discurso en el aula». A: COLL, C.; EDWARDS, D. [ed.]. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MILIAN, M. (1999). Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup. Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. [Tesi doctoral no publicada]
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- RÍOS GARCÍA, I. (2000). *Les intervencions de la mestra en la planificació oral del text escrit*. Universitat Jaume I. [Tesi doctoral]
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- RUTTER, M; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- SINCLAIR; COULTHARD (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- SOLÉ, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y Educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- TOLCHINSKY, L. (1990). «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de alfabetismo». *Comunicación, Lenguaje & Educación*, núm. 6, p. 53-62.
- (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Antropos.
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. M. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Ice/ Horsori.
- VIGOTSKI, L. S. (1979). *Vigotski y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- (1996). «De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia». A: COLL, C.; EDWARDS, D. [ed.]. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 52-73.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós: MEC.
- YOUNG, M (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.
- (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.

Montserrat Ferrer
Universitat Jaume I
IES Penyagolosa

Molts són els reptes amb què ens enfrontem actualment els ensenyants de primària i de secundària que impartim classes de català al País Valencià, però n'hi ha cinc que, al meu entendre, són prioritaris en aquest moment i haurien d'orientar la reflexió i la investigació actuals. Aquests cinc grans reptes són:

- la programació dels aprenentatges lingüístics des de les àrees no lingüístiques;
- l'elaboració de programacions integrades de llengües;
- l'atenció als nous fenòmens migratoris mitjançant el disseny de programes d'immersió tardana;
- la transposició didàctica i la incorporació de les aportacions de les noves ciències del llenguatge;
- la importància de l'ensenyament en el procés de normalització lingüística i en la configuració de la norma culta.

1. La programació dels aprenentatges lingüístics des de les àrees no lingüístiques

Aquesta programació s'ha d'encabir dins d'un projecte lingüístic de centre que vaja més enllà de l'anomenat Projecte de Normalització Lingüística exigint actualment per l'administració educativa. Un projecte lingüístic ha d'incloure totes les decisions que es prenen en un centre educatiu per a assegurar l'aprenentatge eficaç de les llengües del currículum i la consecució dels objectius d'etapa de caire lingüístic. Per tant, un projecte lingüístic de centre ha d'incloure tres àmbits d'actuació: l'anomenat projecte de normalització lingüística, que assegure l'ús normalitzat del català en els diferents àmbits de la vida del centre; la programació d'aprenentatges lingüístics des de les àrees no lingüístiques, i, també, l'elaboració de programacions integrades de llengües.

Necessitem urgentment uns programes de formació del professorat que recorden el principi que «tot professor és professor de llengua», en el sentit que l'ensenyant, alhora que ajuda l'a-

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.



INSTITUT
D'ESTUDIS
CATALANS