

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LLENGUA I LITERATURA, 9

RAONS DE FUTUR

Edició a cura de
DANIEL CASALS i FRANCESC FOGUET

SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CATALANA



Institut
d'Estudis
Catalans

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LENGUA I LITERATURA

9

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LLENGUA I LITERATURA, 9

RAONS DE FUTUR

Edició a cura de
DANIEL CASALS i FRANCESC FOGUET

SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CATALANA

BARCELONA, 2015

**Simposi sobre l'Ensenyament de la Llengua i la Literatura Catalanes
a la Secundària i a la Universitat (2n : 2013 : Barcelona, Catalunya)**

Raons de futur. — (Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura ; 9)

Actes del Segon Simposi sobre l'Ensenyament de la Llengua i la Literatura Catalanes
a la Secundària i a la Universitat celebrat a Barcelona l'11 d'octubre de 2013

ISBN 9788499652740 (IEC). — ISBN 9788494417108 (UAB)

I. Casals i Martorell, Daniel, 1969- ed. II. Foguet i Boreu, Francesc, 1971- ed.

III. Societat Catalana de Llengua i Literatura IV. Universitat Autònoma de Barcelona

V. Títol VI. Col·lecció: Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura ; 9

1. Català — Ensenyament — Congressos

2. Literatura catalana — Ensenyament — Congressos

811.134.1:37.02(063)

821.134.1:37.02(063)

Aquesta edició ha estat possible gràcies al conveni subscrit entre la Universitat Autònoma de Barcelona (Departament de Filologia Catalana) i l'Institut d'Estudis Catalans (Societat Catalana de Llengua i Literatura). A més, ha rebut un ajut econòmic de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans.

© dels autors de les ponències

© 2015, Societat Catalana de Llengua i Literatura, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i Universitat Autònoma de Barcelona, per a aquesta edició

Primera edició: juny del 2015

Compost per Jorge Campos

Impressió a Service Point FMI, SA

ISBN (IEC): 978-84-9965-274-0

ISBN (UAB): 978-84-944171-0-8

Dipòsit Legal: B 17224-2015

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.

TAULA

PÒRTIC

Daniel Casals i Francesc Foguet	7
---	---

PARLAMENTS D'INAUGURACIÓ

Francesc Danés	17
Teresa Cabré Monné	21
Josep Maria Tatjer	25
Isidor Marí	29

CONFERÈNCIES

<i>Que escampi el seu perfum! (La llengua com a jardí de delícies)</i>	
Narcís Comadira	35
<i>Diguem el nom sense cap por</i>	
Josep Maria Terricabras	47

PONÈNCIES

<i>Aspectes jurídics i comparats de l'ordenació curricular de la llengua i la literatura a l'ensenyament secundari i la universitat</i>	
Eva Pons Parera	65
<i>El currículum de literatura. Del batxillerat a la universitat</i>	
Pere Martí i Bertran i Jaume Aulet	105
<i>La situació del català a l'ensenyament secundari i a la universitat al País Valencià. Balanç i perspectives</i>	
Gràcia Jiménez-Tirado	129
<i>L'ensenyament de llengua a l'educació secundària: Proposta d'un marc per a la reflexió</i>	
Xavier Fontich i Montserrat Vilà	157

TAULA RODONA

«Quin futur tenim a Europa?»

Josep Martines, moderador

Albert Bastardas Boada, Rosa Calafat i Antoni Dalmases . . . 183

ANNEX

La Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana

Jordi Ginebra 217

CURRÍCULUMS 223

PÒRTIC

La segona edició del *Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*, organitzada pel Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i l'Institut d'Estudis Catalans (IEC), duia un títol ben clar i directe: «Quin futur volem? Perspectives i propostes». Celebrada a la seu de l'IEC l'11 d'octubre de 2013, volia reflexionar i debatre, des d'una actitud constructiva i d'acord amb uns paràmetres d'estat, sobre les perspectives de futur d'aquest àmbit. Concretament, els tres grans eixos en van ser: 1) la comparació de legislacions estatals sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura; 2) la proposta de currículums educatius de països propers que ens serveixin de referència, i 3) el suggeriment de paradigmes metodològics docents tant en llengua com en literatura.

A partir d'aquestes tres grans línies, preteníem fer una mirada cap a Europa i cap al món que permetés de contrastar realitats diverses, susceptibles de ser adaptades al cas català. Amb un doble objectiu, si més no: d'una banda, disposar de models variats a l'hora de definir, si escau, legislacions, currículums educatius i metodologies docents, adequats al segle XXI, i, de l'altra, gaudir, de manera prospectiva, de punts de partida vàlids per fixar marcs o directives d'orientació útils per a la nova situació política que s'apunta en l'horitzó. Adreçat a professors, estudiants i persones interessades en el tema triat, aquesta segona convocatòria també volia debatre sobre el paper de la llengua i la literatura catalanes en el context europeu i, en aquest marc, oferir idees i propostes constructives, realistes i idònies per a les polítiques del futur.

Com ja es va posar en evidència en el primer simposi, la situació de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat es

troba en uns moments molt crítics, a causa de la pèrdua progressiva de presència i de prestigi. Antoni Dalmases, un dels participants en aquest segon simposi, va denunciar a *Caos a les aules* (2012) que, en els darrers temps, els governs catalans —de dreta i d'esquerra, amb els matisos que calgui— han tendit incomprensiblement a reduir l'espai de la llengua i la literatura catalanes en els plans d'estudis de secundària.¹ D'una banda, s'ha rebaixat de tres hores setmanals a dues l'estudi de la llengua catalana als instituts, una escapçada que les lleis que dicten des de Madrid no fa altra cosa que empitjorar, amb la seva obstinació patològica a abolir els avenços relatius aconseguits en les darres dècades. De l'altra, s'ha invisibilitzat la literatura catalana en els estudis de secundària, fins al punt que els estudiants poden acabar-los sense saber ni un borrall dels seus clàssics.²

El resultat de la marginació de la llengua i la literatura catalanes a la secundària —agreujada pel desprestigi social d'aquestes dues matèries— és la disminució progressiva d'estudiants que, després del batxillerat, vulguin cursar el grau de Llengua i literatura catalanes. Com pot un estudiant voler dedicar-se a allò que desconeix o no coneix prou? La davallada flagrant de matrícules en aquesta titulació, en les diverses universitats catalanes, és deguda també, en bona part, als estralls pedagògics provocats des de la implantació de l'educació secundària obligatòria (ESO), que ha conduït a la minorització de les carreres de lletres i humanitats. Sense que això impliqui, naturalment, espolsar-se les responsabilitats dels professors del gremi, que de segur en deuen tenir. Tanmateix, no deixa de ser una paradoxa que, en els moments en què la voluntat d'emancipació nacional esdevé cada vegada socialment més majoritària, des del govern català mateix, atès que en té competències plenes, es menystingui d'aquesta manera la llengua i la literatura catalanes. No deu passar en cap altre país civilitzat.

1. Antoni DALMASES (2012), *Caos a les aules. Com s'està desmantellant l'ensenyament públic*, Barcelona: Angle, p. 183-188.

2. Vegeu «Per a una presència digna de la literatura a l'ensenyament», dins Montserrat BACARDÍ, Francesc FOGUET i Enric GALLÉN (ed.) (2013), *La literatura catalana contemporània: intertextos, influències i relacions*, Barcelona: Societat Catalana de Llengua i Literatura, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i Universitat Autònoma de Barcelona, p. 259-263.

En aquest aspecte, donem tota la raó a Antoni Dalmases quan a *Caos a les aules* s'erigeix en portaveu indignat d'un col·lectiu que assisteix —potser massa impàvid— al desmuntatge de la qualitat i l'exigència de l'ensenyament públic. Fins a l'extrem que entre la realitat de les aules i la ficció administrativa —tot l'embolcall burocràtic— hi ha un decalatge que no fa altra cosa que amagar el naufragi obstinat de les polítiques educatives, entestades en unes reformes suïcides en què, a cada bugada, es perd més d'un llençol. Amb sarcasme i ironia, sense deixar de fer autocrítica sana, Dalmases diagnostica la indiferència que, des dels poders públics catalans, competents en aquesta matèria, han mostrat davant dels problemes que els professors han d'afrontar diàriament a les aules, plenes d'alumnes que no volen aprendre. Un diagnòstic que, entre altres veus crítiques, ja havia insinuat, fa més d'una dècada, el testimoni d'un altre escriptor i professor del gremi, Toni Sala, a *Petita crònica d'un professor a secundària* (2002), una mirada incisiva que, sense concessions, retratava la realitat viscuda en un institut de començament del nou segle.³

Sens dubte, la situació que viu avui la secundària i la universitat no ha arribat a degradar-se encara més, malgrat tot, perquè una part important dels professors ha resistit les escomeses de la crisi amb professionalitat i coratge. Això no obstant, les retallades molt fortes en l'educació pública i la indiferència sorda de les conselleries de torn, així com el desprestigi social de la cultura i de les humanitats i els canvis sociològics profunds d'aquests darrers anys, han conduït l'ensenyament a una situació de desgavell, de deteriorament i de sense sentit. Entre la realitat que es viu a les aules i els papers o la retòrica oficials hi ha un abisme cada vegada més insondable. És així com la pregunta «Quin futur volem?», enfocada a les tres grans línies que hem comentat més amunt, ens va semblar del tot pertinent. Perquè, si cal dissenyar un projecte de futur per a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i la universitat, bé hi ha de dir la seva el col·lectiu de professors!

Raons de futur, el llibre que teniu a les mans, recull les intervencions d'una jornada intensa en què professors de tots dos nivells educa-

3. Toni SALA (2001). *Petita crònica d'un professor a secundària*, Barcelona: Edicions 62.

tius van fer propostes, a partir de la situació actual, amb l'objectiu d'afrontar l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat en l'avenir més pròxim. Les agrupem en tres blocs, d'acord amb el format amb què van ser pronunciades: el primer enclou la conferència inaugural i la de cloenda; el segon aplega quatre ponències, i el tercer està reservat a una selecció de les intervencions de la taula rodona d'aquest simposi. En annex, el lector hi trobarà la presentació de la Coordinadora dels Estudis de Filologia Catalana, que va dur a terme el professor Jordi Ginebra, de la Universitat Rovira i Virgili.

Pel que fa a les conferències, la intervenció de Narcís Comadira, titulada «Que escampi el seu perfum (La llengua com a jardí de delícies)», se serveix d'aquesta imatge per presentar la llengua com un tresor que es materialitza, sobretot, en els diferents gèneres literaris, dins dels quals situa la poesia com a màxim exponent. Comadira hi advoca per l'ensenyament rigorós de la llengua, per mitjà dels escriptors de referència, en particular dels poetes, i lliga el fet de tenir una llengua forta al «sentit de pàtria». Per transmetre l'idioma a la ciutadania, defensa la memorització com una de les tècniques més potents amb l'objectiu que la llengua formi part de la persona, també d'aquelles que no la tenen com a materna.

D'altra banda, el text «Diguem el nom sense cap por», del professor Josep Maria Terricabras (UdG), correspon a la conferència de cloenda del *II Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*. Hi reivindica que el català sigui tractat en pla d'igualtat amb les altres llengües del món, perquè la llibertat plena del ciutadà arriba no quan diu el que vol, sinó quan ho expressa en la llengua que vol. Terricabras postula que és «normal» que un país doni importància a la llengua del territori. Si traslladem aquest concepte a l'àmbit formatiu, «l'educació fonamental d'un poble» ha de ser «l'educació de la llengua», perquè l'idioma dóna sentit a la persona que el parla. De fet, la dignitat i la identitat individuals van associades a la defensa de la seva llengua, i, per tant, reivindicar-la és protegir els trets que caracteritzen aquell ésser humà i la col·lectivitat de què forma part. Així, defensa que en un futur estat independent la constitució reguli aquesta protecció amb una formulació del

tipus «la llengua de Catalunya és el català», aplicant el concepte de territorialització al·ludit i defensat per la sociolingüística.

El segon bloc de textos el conformen quatre ponències. La primera, d'Eva Pons (UB), s'atura a examinar, en tres estrats, diferents qüestions que condicionen el tractament de la llengua i de la literatura catalanes en els currículums educatius actuals tant en el nivell de la secundària com en el de la universitat. En el primer, aborda l'actuació de les institucions europees en «la promoció de l'aprenentatge de llengües i el multilingüisme»; en el segon analitza cap a on va l'organització de l'ensenyament de la llengua en els àmbits educatius que tracta aquest simposi, a partir d'un estudi comparatiu sobre la política lingüística de 24 estats o regions europeus. I el tercer estrat encara inclou l'exposició dels marcs legals que regulen l'ensenyament de la llengua a la secundària i a la universitat, i també apunta els condicionaments que la legalitat de l'Estat espanyol ha imposat a la regulació dels currículums educatius de les comunitats autònomes.

La segona, signada pels professors Pere Martí i Jaume Aulet (UAB), és una continuació de la que ambdós autors van fer en el marc del *I Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* (2009). Tot i que la legislació vigent aleshores és la mateixa d'ara i les problemàtiques detectades, molt similars, Martí i Aulet repassen els canvis negatius i els positius que hi ha hagut en l'aplicació del marc normatiu, i actualitzen la seva anàlisi de la situació, tot aportant solucions concretes per millorar-la.

La tercera ponència, de Maria Gràcia Jiménez Tirado (UA), exposa el resultat de més de tres dècades de vigència de la Llei d'ensenyament i d'ús del valencià, i els problemes amb què ha topat l'aplicació d'aquesta normativa. Durant aquest període, segons Jiménez, a més d'Escola Valenciana, «mestres i famílies» han estat, «més que l'administració, els més fermes constructors d'un teixit paral·lel de reforçament i dignificació del català». A més de la mirada enrere, aquest text s'endinsa en la situació actual de l'ensenyament del català al País Valencià i, en particular, analitza la implantació del Decret de plurilingüisme.

En la quarta ponència, amb l'objectiu de contribuir a la millora de les habilitats lingüístiques, Xavier Fontich i Montserrat Vilà (UAB) defensen una visió basada en el fet que ensenyar «la llengua ha de fer

accessible la cultura alfabetitzada als estudiants», un pas posterior, segons aquests autors, al de la visió que «ensenyar la llengua implica principalment posar el focus d'atenció en els mètodes i els continguts d'ensenyament». Fontich i Vilà basen la seva contribució en l'anàlisi de vuit aspectes: tres se centren en els continguts (la dimensió social de la llengua, la gramàtica i el currículum); tres més, en l'ensenyament (la pràctica reflexiva, l'organització de l'aula i els materials), i els altres dos, en l'aprenentatge (la dimensió cognitiva de l'aprenentatge lingüístic i la dimensió emocional).

En darrer terme, aquest volum recull intervencions de la taula rodona «Quin futur tenim a Europa?». Moderada pel professor Josep Martines (UA), tenia l'objectiu que els participants reflexionessin sobre 1) els canvis que hi hauria d'haver en l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes en una Catalunya que esdevingués un estat independent i 2) quin estatus assoliria la llengua catalana en el nou estat i quines repercussions tindria aquest fet per a la resta del domini lingüístic. En primer lloc, Albert Bastardas (UB) nota que és rellevant plantejar-se el paper del castellà en una futura constitució de Catalunya, més que no pas el del català, que no genera dubtes. En segon lloc, en opinió de Rosa Calafat (UIB), el català hauria de ser una llengua de cohesió per a gent de procedència diversa dins d'una Catalunya independent. I, en el pla formatiu, el professor d'ensenyament secundari Antoni Dalmases va expressar la preocupació que, en un estat independent, l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes estigués en bones mans, amb l'objectiu de formar «bons ciutadans, cultes, feliços, crítics, que estimessin la seva llengua i la seva cultura».

Els treballs finalment publicats han estat acceptats per un consell d'experts designat pel Comitè Organitzador de l'esmentada trobada científica, després d'una revisió acurada tant de continguts com de forma. En aquest sentit, els textos publicats s'ajusten als criteris establerts per a la col·lecció «Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura», filial de l'Institut d'Estudis Catalans. Respecte al programa del *II Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*, el lector trobarà en aquest volum absències significatives, que, val a dir-ho, són degudes a causes alienes als curadors.

Per acabar, cal que insistim en el fet que aquesta nova trobada entre professorat de secundària i universitat aspirava —i aspira— a contribuir al debat social obert amb la inflexió produïda pel procés d'independència política de Catalunya. No té cap voluntat de predicar en el desert, encara que siguem ben conscients de la displicència amb què els gestors polítics acullen les nostres activitats acadèmiques o els nostres manifestos reivindicatius, sinó d'incidir com més millor en el futur immediat des de la reflexió, el debat i el raonament públics. Fins i tot, des d'un cert escepticisme, perquè l'experiència demostra que no és or tot el que lluu i que, dels despatxos estant, no acostumen a resoldre's els problemes del carrer o de les aules, per bé que hi podrien contribuir considerablement.

En tot cas, davant de l'envergadura social que ha pres el clam independentista, de caràcter interclassista, plural, obert i transversal, profundament democràtic, ens calia reaccionar per no quedar-ne al marge. És a dir, ens sentíem compromesos a començar a preparar, amb arguments i bagatges, amb perspectives i propostes, un terreny tan incert com esperançador, el futur Estat català, en què l'ensenyament de la llengua i la literatura ha de ser una prioritat ineludible en tots els nivells educatius.

Daniel Casals i Francesc Foguet
Universitat Autònoma de Barcelona

PARLAMENTS D'INAUGURACIÓ

FRANCESC DANÉS

Vicedegà del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya

Fa exactament quatre anys —per ser precisos, menys tres dies— celebràvem aquí mateix el I Simposi, organitzat també pel Departament de Filologia Catalana de la UAB i l'Institut d'Estudis Catalans amb la col·laboració d'una colla d'entitats entre les quals hi havia el Col·legi de Doctors i Llicenciats, que ara i aquí em demanen de representar.

Es va comptar amb la nostra col·laboració atenent, d'una banda, la nostra manifesta voluntat de ser-hi, i, de l'altra, la llarga experiència del Col·legi en formació del professorat i, doncs, en l'anàlisi i debat de didàctiques d'ordre divers. També —i jo diria que especialment— en didàctica de la llengua i la literatura. Aquell I Simposi, «La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI», va tenir lloc en un clima de reflexió davant la preocupant davallada dels continguts de llengua i literatura catalanes en els diversos nivells educatius, tant a secundària com a la universitat, en contrast amb el ressorgiment en altres països d'Europa de la llengua i la literatura nacionals respectives. Es feia una crida a les autoritats educatives competents a prestigiar la llengua i la literatura pròpies davant la premeditada pressió invasiva del codi lingüístic i literari castellà. Es lamentava la minsa presència de la nostra literatura —gairebé anecdòtica— en els currículums (per sota fins i tot del que la normativa legal permetia, manca de la qual ens hauríem d'imputar la culpa a nosaltres mateixos) i la sensació entre els alumnes, com a conseqüència de tot plegat, que el català —la llengua i la literatura— anava esdevenint cada vegada més una matèria secundària, anecdòtica i perfectament prescindible.

Es parlava textualment en aquell moment de la urgència de «redreçar una situació en caiguda lliure» si no s'actuava en el sentit de prestigiar decididament la llengua i la literatura catalanes en els plans d'estudis i la necessitat de replantejar-se metodologies i continguts

que n'evitessin la davallada. Han passat quatre anys i podríem fer balanç. També ens el podríem estalviar, perquè la sensació, atès el trist panorama que ens ha acompanyat al llarg d'aquests darrers temps i el context desfavorable en què ens hem mogut (de tothom sabut i que no cal concretar), ens ha permès avançar ben poc en el redreçament d'aquella situació.

En alguna ponència del simposi que ara iniciem se'n donarà notícia documentada i es tractarà detingudament. És lícit i convenient, doncs, com es proposa en altres ponències, veure i revisar legislacions estatals, currículums i plantejaments metodològics d'altres països d'arreu del món, els quals, per afinitats d'ordre divers amb el nostre, ens puguin oferir referents vàlids i mostres comparables. Tot amb la vista posada en una hipotètica situació política —que tots voldríem constatada i ràpida— en què no tinguem cap altre repte que organitzar nosaltres sols, sense traves ni imposicions, el nostre sistema educatiu i, concretament, el sistema d'ensenyament de la nostra llengua i la nostra literatura.

Mentrestant, però —i com hem anat fent fins ara—, hem de tendir necessàriament, en el context actual, al màxim nivell de qualitat de l'ensenyament de la llengua i la literatura i a la tria dels millors paradigmes metodològics per fer-ho possible. En alguna altra ponència d'avui mateix també se'n parlarà.

Vull comentar breument algunes qüestions: Jaume Aulet i Pere Martí —ponents en aquest simposi— han defensat en algun dels seus documentats estudis que cal que la literatura sigui a l'aula una matèria específica amb un espai docent propi i no una assignatura difusa, inconcreta, com un apèndix només de les classes de llengua. Difusa i en alguns casos negligida gairebé absolutament. Llengua i literatura no han de competir. Llengua i literatura, lluny de fer-se nosa, formen una conjunció indissoluble. La classe de literatura és una immillorable escola de llengua tant oral com escrita. I al cap i a la fi el domini dels instruments lingüístics s'afina per l'ús, la comprensió i la interpretació dels textos literaris. La simbiosi, doncs, és total i necessària, però la literatura no pot recular.

Si una certa inseguretat del professorat, i la no prou sòlida formació en literatura (com s'ha apuntat més d'una vegada), fos una de les causes del seu descuit, caldria formar-nos específicament més i millor.

Si fins fa poc en l'entramat metodològic de la didàctica de la literatura, obra i autor tenien un paper preponderant, ara el lector/alumne va guanyant el protagonisme que es mereix, i s'equilibren així els vells plantejaments predominantment historicistes o formalistes per propiciar hàbits de lectura. Al coneixement de la literatura s'hi arriba no solament per processos analítics, sinó també a través del plaer lector, el gaudi personal i la descoberta espontània i emotiva dels textos.

Som de l'opinió que amb aquest propòsit i en aquesta línia no hauria de fer angúnia replantejar el cànon tradicional amb propostes que vagin més enllà de la nostra literatura immediata —altres literatures i cultures— i més enllà d'autors i obres nostres considerats clàssics, referents indefugibles, de lectura inexcusable, etc., però probablement de lectura ajornable, depenent sobretot del nivell escolar de què estiguem parlant. Hi ha bons autors, d'obra consistent i vigorosa, que poden garantir un major entusiasme i poden ajudar a establir una millor actitud i una més favorable implicació personal de l'alumne envers la literatura. De la mateixa manera que cal ser cautelosos —com suara dèiem— amb l'encotillament excessivament retòric del comentari de text i de la feixuguesa del que anomenàvem la preceptiva literària. Si no, per aquests dos camins —autors críptics i rigorisme formal— podem deixar pel camí molts potencials lectors severament anestesiats per a qualsevol altra aventura literària futura.

I malgrat tot, tampoc no es poden fer concessions fàcils cap a un tipus de lectura purament lúdica, de motivació immediata pel seu caràcter purament anecdòtic, faceciós, divertit, etc., sense cap component d'ordre literari ni cap contingut ni intenció estètica. L'equilibri, per tant, és complicat.

S'han de poder trobar formes possibles d'educació literària que, a banda de crear lectors competents i implicats amb l'hàbit de llegir, siguin després fidels consumidors de la cultura i del coneixement que la bona literatura genera, i que siguin, alhora, crítics, documentats i cultes.

Trobar aquestes «formes possibles» no és fàcil: requereix una gran capacitat de maniobra i d'adaptabilitat i estratègies didàctiques ni úniques ni polivalents, sinó múltiples i diverses.

Tot plegat vol imaginació però també reflexió i debat i repensar potser currículums, procediments metodològics. Propostes didàctiques, al cap i a la fi.

Finalment, vull agrair en nom de la Junta de Govern del Col·legi la invitació a l'acte d'avui. Ens oferim a col·laborar en futures edicions. Tant de bo que sigui possible fer-ho en un context cultural i un escenari polític més il·lusionats. No vull deixar de fer una menció especial als coordinadors del Simposi, Francesc Foguet i Daniel Casals, que han fet l'esforç de dur endavant amb precisió i eficàcia tots els detalls d'organització.

TERESA CABRÉ MONNÉ
*Degana de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat
Autònoma de Barcelona*

Benvolguts companys de mesa, professors, estudiants, amigues i amics.

En uns moments en què Catalunya viu un procés polític transcendent, el Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona ha volgut estar a l'altura de les circumstàncies i participar en el debat sobre el nostre futur. Sovint, s'acusa la Universitat de viure al marge de la realitat, de no tocar de peus a terra, de no estar en sintonia amb la realitat. Això és un estigma que no correspon a la veritat. És cert, però, que la Universitat no pot estar amatent a les modes efímeres, sinó que ha de basar-se en la reflexió, el debat i l'esperit crític. Per posar un exemple de moda —que entenem que hauria de ser efímera— que denota una certa confusió sobre la funció i el contingut de l'ensenyament, cito un article del professor Josep Ramoneda al diari *Ara* d'abans-d'ahir (9-10-2013) en què criticava la prioritització de l'ensenyament de l'anglès i de la informàtica. Deia Ramoneda que «donar prioritat als instruments per davant de les actituds i de la voluntat de coneixement és una visió de l'escola que volent ser pragmàtica resulta molt empobridora. [...] Educar és molt més que donar eines per bellugar-se pel món real i virtual, és generar una disposició a saber, a pensar i a entendre, sense la qual els instruments serveixen de poc». Com a degana de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB, puc dir que aquests objectius els tenim molt presents.

El Simposi va néixer amb la voluntat d'establir un pont molt més fluid entre dos mons que, en benefici de tots, haurien de complementar-se molt bé, haurien de retroalimentar-se contínuament: la secundària i la universitat. I, malauradament, no és així. Des de la primera edició, es va voler que aquest simposi fos un espai de trobada i de reflexió per intercanviar experiències i projectes entre els professors

d'aquests dos àmbits educatius. La primera edició va ser un èxit de participació i el resultat de la iniciativa va ser molt satisfactori. Sens dubte, va ser la prova més evident que calia que hi hagués un espai de trobada d'aquestes característiques.

Si en la primera edició l'IEC va col·laborar-hi d'una manera més indirecta, en aquesta segona s'hi ha implicat com a coorganitzador. Em consta que hi ha hagut una bona entesa entre el senyor Isidor Marí, president de la Secció Filològica, i els coordinadors del Simposi, els doctors Daniel Casals i Francesc Foguet. Dins del Departament de Filologia Catalana de la UAB hi ha diversos professors que són membres de l'IEC o que participen en projectes conjunts o en iniciatives de recerca compartides. És una col·laboració que convé tant a les persones com a les institucions i centres que hi participen.

En la primera edició, l'organització del Simposi va plantejar una pregunta molt directa i pragmàtica: «Com i què hem d'ensenyar a les aules del segle XXI?». En aquesta segona, en canvi, vol reflexionar i debatre sobre les perspectives de futur d'aquest àmbit. En la primera edició, es plantejava una mirada sobre el present; en aquesta segona, la fita es posa en el futur. La pregunta que formula el títol és ben explícita: «Quin futur volem? Perspectives i propostes».

Sense oblidar el present, els tres grans eixos del segon Simposi apunten cap a aquest futur: 1) quina legislació tenim i quina ens vindria tenir en un hipotètic nou estat?, 2) quins currículums educatius de països propers ens poden servir de referència?, 3) quins paradigmes metodològics ens poden ser més útils? Moltes preguntes que reclamen respostes clares i ajustades.

En el rerefons d'aquest simposi hi ha l'expectativa d'un canvi polític que permeti a la llengua i a la literatura catalanes d'aspirar a ser com les seves homòlogues europees, a tenir el mateix estatus polític, perquè —i ara cito un article del professor Pere Lluís al diari *Avui* del 28 d'agost— «la llengua no és un simple instrument de comunicació intercanviable, sinó que constitueix i reflecteix el fons de la personalitat individual i col·lectiva. [...] Si no salvem la llengua, no salvem la nació». Crec que aquestes consideracions constitueixen el marc en el qual s'ha de plantejar el futur de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes.

Aquest simposi, per tant, també té la mirada posada cap a Europa i cap al món, una mirada cap al futur. Per això, es planteja quins models de legislacions, currículums educatius i metodologies docents, adequats al segle XXI ens poden ajudar a construir aquest futur. Per això, vol indagar sobre els punts de partida que puguin ser-nos vàlids per fixar marcs i directrius d'orientació útils per a una hipotètica situació política nova.

El Simposi s'adreça especialment a professors i estudiants, i els convida a respondre, en positiu, la pregunta «Quin futur volem?». Com a degana de la Facultat de Filosofia i Lletres, estic molt satisfeta de tornar a ser aquí —ja vaig poder participar en la inauguració del I Simposi—, de poder contribuir a fer possible el diàleg entre la secundària i la universitat, i de poder dir que la universitat participa activament en el debat social i polític que es produeix en el nostre país des del rigor i la reflexió, però també sota la pressió dels tòpics, malauradament molt estesos, sobre la utilitat i el rendiment de la formació humanística.

Res més, desitjo a tothom un simposi molt profitós i una participació activa i il·lusionada que ajudi a construir un futur millor per al nostre país. Moltes gràcies.

JOSEP MARIA TATJER

Sotsdirector de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB

Com ha dit n'Isidor Marí, sóc aquí en representació de l'Institut de Ciències de l'Educació de l'Autònoma. La directora no ha pogut acompanyar-nos per problemes d'agenda, com a conseqüència d'un compromís ineludible, adquirit abans de rebre la invitació dels organitzadors per participar en aquest acte.

A tall d'explicació de la meua presència en aquesta mesa, començaré dient que una de les missions que té assignades el nostre institut consisteix en l'establiment i l'enfortiment de nexes de cooperació entre el professorat i els centres d'ensenyament secundari i la Universitat Autònoma.

A més d'un programa específic que anomenem Argó (vegeu www.uab.cat/ice/argo), intentem donar suport, en la mesura de les nostres possibilitats, a les iniciatives d'aquest caire que neixen en els diversos departaments i centres de la nostra universitat. És per això que, quan els organitzadors van demanar que l'ICE col·laborés en el primer simposi, ens hi vàrem avenir de seguida, atès que el seu contingut encaixava plenament en les funcions que ens pertoqueu.

L'edició que encetem amb aquest acte confirma la implicació del Departament de Filologia Catalana de l'Autònoma en la reflexió sobre el present i el futur de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes, no solament a la universitat, sinó també en el nivell de secundària. Per la nostra part, voldríem oferir-nos com a socis en aquesta tasca i engrescar les persones que se n'encarreguen directament i el Departament en el seu conjunt a continuar treballant en la mateixa línia.

No comentaré el programa, perquè en Daniel Casals i en Francesc Foguet ho faran amb molt més coneixement de causa, però sí que voldria incidir en un dels temes que ha tractat en Francesc Danés, el

de la presència de la literatura en l'ensenyament. El manifest que teniu a les mans sintetitza allò que molts pensem i que podríem haver subscrit, si hom ens hagués convidat a fer-ho. M'agradaria, tanmateix, afegir-hi algunes consideracions per la meva part.

Resulta indiscutible, al meu entendre, que la bona literatura ha de formar part de la formació de qualsevol persona. No he compartit mai allò que diu «que el llegir no ens faci perdre l'escriure», perquè la llengua s'aprèn llegint, sentint, escrivint i parlant, no fent exercicis de gramàtica a classe. Una de les crítiques (o autocrítiques) que hauríem d'adreçar al nostre sistema educatiu és l'excés d'hores que s'esmercen en va en l'estudi de la llengua i de les llengües, amb uns resultats finals ben minsos.

Si en una línia de producció sortís malament un percentatge prou alt dels estris que s'hi fabriquessin, segurament analitzaríem què passa, intentaríem posar-hi remei, però dubto que ningú pensés que la solució era emprar-hi més temps o tornar a repetir els processos. Després d'un seguit d'anys de fer una i altra vegada els mateixos exercicis de llengua o uns de molt semblants, bona part dels nostres joves surten de l'ensenyament obligatori sense ser capaços de trobar el subjecte d'una oració diguem-ne corrent.

Alguna cosa falla en tot això. Un camí assenyat poden ser els programes de foment de la lectura. El Departament d'Ensenyament ha endegat un pla per a les escoles (vegeu <http://www.xtec.cat/web/projectes/lectura/impulslectura>). Sembla una bona pensada, però en el fons xoca amb els currículums que edita la mateixa administració i amb la inèrcia del sistema.

La literatura no hauria de ser, crec que ningú no ho pretén, l'única via per dominar la llengua escrita. La llengua s'aprèn també llegint llibres de ciència o d'història —sobretot, si estan ben escrits—, però la literatura, la bona literatura, naturalment, hi té un paper cabdal. Ara bé, al meu entendre, a la classe de literatura, els alumnes hi han de llegir autors catalans, però també obres estrangeres de referència en bones traduccions catalanes. Sortosament, se'n troben moltes.

Una persona culta ha d'haver llegit els principals autors de la seva pròpia literatura nacional, però també ha d'estar familiaritzada amb la millor literatura universal. La cultura d'un país es fa gran quan s'hi

han traduït, si més no, alguns dels textos que formen part del patrimoni de la humanitat i quan els seus ciutadans els coneixen.

Això és quelcom que els prohoms del final del segle XIX i principi del segle XX sembla que veien clar, quan van impulsar les traduccions de tantes obres contemporànies de l'època, però també d'un conjunt de clàssics. Sense *L'odissea* de Carles Riba o la Fundació Bernat Metge, la cultura catalana seria més pobra. Òbviament, el nostre futur com a país no depèn de les traduccions de Joyce o de Sòfocles de què disposem, però la qualitat de la societat que construïm sí que hi té molt a veure.

Al nostre país, tanmateix, la cultura literària continua essent ara com ara extraordinàriament minoritària, tant entre les noves generacions com en el conjunt de la població. En les comparacions internacionals, no s'hi sol incloure aquest aspecte, encara que no m'estranyaria que hi sortíssim tan malament com en el PISA i en d'altres estudis. En relació amb això, m'agradaria recordar-vos una notícia sobre Polònia, la Polònia de debò, que va ser publicada a la premsa l'any 2007 (vegeu *Spiegel* on-line, 6 de juny de 2007, a l'adreça <http://www.spiegel.de/international/europe/kaczynski-overrules-minister-in-syllabus-row-goethe-and-dostoyevsky-escape-poland-s-literary-cull-a-487037.html>).

Resulta que el 2007 el ministre d'Educació del govern de Varsòvia, que es deia Roman Giertych, va anunciar que s'eliminarien dels currículums escolars un conjunt d'autors «antipolonesos» i que serien substituïts per autors «nacionals» i «catòlics». Els autors que hi havien d'entrar eren Joan Pau II i el premi Nobel del 1905, Henryk Sienkiewicz, el de *Quo Vadis* i *A través del desert*, i un seguit de novel·les històriques. A canvi, es treien Goethe, Dostoiewski i Conrad.

Les declaracions del ministre van produir els efectes d'una bomba. Els llibreters van decidir que omplirien els aparadors d'obres d'aquests tres autors; els estaments culturals, encapçalats pel mateix ministre de Cultura, van protestar enèrgicament, i el professorat, els pares i els alumnes també s'hi van oposar. El refús va assolir tanta intensitat que el president del govern, un dels famosos bessons Kazynski, en Jaroslaw, va haver de contradir en Roman Giertych, bo i assegurant que Goethe, Dostoiewski i Conrad continuarien llegint-se a les escoles.

Em sembla que, d'aquesta anècdota, se'n podria treure molt de suc. Em limitaré, tanmateix, a expressar dues obvietats. La primera és que aquests tres autors estaven presents en els currículums escolars de Polònia. Déu n'hi do! I la segona, que sento enveja d'un país en què un tema com el dels autors estrangers que figuren en els programes de literatura pot esdevenir objecte d'una polèmica en l'àmbit nacional. En fi, no som Polònia.

ISIDOR MARI

President de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

L'Institut d'Estudis Catalans acull amb un interès especial aquest *II Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*. Cal agrair als organitzadors que hagin escollit la nostra institució com a punt de trobada, com ja van fer en la primera edició.

En aquesta segona ocasió, a més de l'interès intrínsec de la temàtica, el simposi adquireix un relleu especial per diferents motius. En primer lloc, perquè —com reflecteix el programa— és una trobada en què es formula una qüestió crucial en la perspectiva de futur: quin és el model de futur que volem per a l'ensenyament de la llengua i la literatura, en el marc del procés de transició nacional que viu la nostra societat. No hi ha dubte que les intervencions dels ponents ens proporcionaran elements de reflexió en aquestes transformacions que vivim.

En segon lloc, perquè ja prevèiem que el simposi tindria lloc en un context de controvèrsia entorn de les polítiques educatives, sobre el qual resulta especialment necessari que es produeixi una anàlisi crítica que serveixi per a orientar l'acció dels diferents sectors implicats en la consecució d'un model satisfactori. A més, si bé prevèiem que el context polític del simposi no seria especialment favorable, no imaginàvem que tindria lloc justament l'endemà de l'aprovació per part del govern de l'Estat d'un projecte de llei tan contrari als principis que voldríem veure aplicats a l'ensenyament com és la LOMCE. L'actuació del govern estatal contradiu radicalment l'anunci del president Rajoy en el seu discurs d'investidura, que no es faria cap més reforma del model educatiu que no estigués basada en un ampli consens.

Tampoc al País Valencià, i especialment a les Balears, les polítiques educatives són fruit del consens amb els sectors implicats, sinó més aviat exemples d'irresponsabilitat i de manca de consideració per

la llengua i la cultura pròpies. I no és tan sols en l'àrea educativa que l'exercici del govern és poc modèlic.

Tanmateix, cal constatar que precisament a causa d'aquesta manca flagrant de consideració, mai no hi havia hagut, en el conjunt dels territoris de llengua catalana, una mobilització tan extensa dels més diversos sectors socials en suport d'un model educatiu en què la llengua i la literatura catalanes ocupin el lloc central que correspon a qualsevol comunitat en el seu propi espai cultural. Cal confiar que l'adversitat política passarà i es restablirà el bon sentit pedagògic i polític: els governs no duren sempre.

El context, doncs, és difícil, però la perspectiva és oberta a l'aplicació de propostes esperançadores, que fins i tot han adquirit una dimensió més transversal que mai en el conjunt dels territoris de llengua catalana.

És un bon moment, per tant, per a demanar-nos quin futur volem. I en aquesta ocasió el II Simposi representa un salt qualitatiu respecte al primer, ja que —tal com reflecteix el programa— té la voluntat d'estendre la perspectiva al conjunt del territori lingüístic, més enllà de l'àmbit del Principat en què s'havia centrat la primera edició. La cooperació de la Xarxa Vives ha estat decisiva en aquest sentit, i esperem que ho serà també en l'aplicació de les propostes que es desprenquin de les sessions del simposi.

De manera semblant, cal remarcar que no és tan sols la Secció Filològica de l'IEC la que està al costat del simposi i de les conclusions que se'n derivin. La meua presència en aquest acte d'obertura vol reflectir la implicació de tot l'Institut, i sobretot —al costat de la nostra Secció— de la Secció de Filosofia i Ciències Socials i de les respectives filials: la Societat Catalana de Llengua i Literatura i la Societat Catalana de Pedagogia.

Tots hem de contribuir a superar les possibles discontinuïtats territorials o entre les institucions implicades, igual que tenim la responsabilitat de resoldre satisfactòriament la continuïtat de l'ensenyament de la llengua i la literatura entre la secundària i la universitat, i la integració imprescindible entre l'aprenentatge de la llengua i el de la literatura, ja que els millors models per a la competència lingüística es troben en les grans obres literàries pròpies i universals.

Agraïm, per tant, la cooperació de les institucions representades en aquest acte inaugural pel senyor Francesc Danès, vicedegà del Col·legi de Doctors i Llicenciats; pel senyor Josep M. Tatjer, sotsdirector de l'ICE de la UAB, i per la senyora Teresa Cabré i Monné, degana de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB.

D'una manera especial, vull expressar l'agraïment personal als professors Daniel Casals i Francesc Foguet, que han estat les peces clau en tot el procés d'organització, i l'enllaç entre el primer simposi i aquest segon.

Gràcies, en fi, a tots els qui hi intervenen o hi participen, per les aportacions que hi faran, començant per la conferència inaugural de Narcís Comadira, que presentarà el professor August Bover, i que ens obrirà les portes d'aquest jardí de les delícies que ha de constituir l'aprenentatge de la llengua i la literatura.

D'aquí a poc temps, a primers del mes d'abril, ens podrem trobar de nou en el IV Simposi de Vic, que ens permetrà tractar amb més deteniment de totes aquestes qüestions en una perspectiva més didàctica.

Que tot ens porti al futur que desitgem.

CONFERÈNCIES

QUE ESCAMPI EL SEU PERFUM!
(LA LLENGUA COM A JARDÍ DE DELÍCIES)
NARCÍS COMADIRA

Resum

Com endinsar-se en un «jardí de delícies». Així hauria de ser l'ensenyament de la llengua. No convertir-se en una obligació odiosa per als estudiants, sinó en un mitjà de coneixement d'un mateix i del món. Com més coneguem la llengua, més profunditat, subtilitat i plenitud atorgarem al fet de viure. El vehicle més idoni per entrar al «meravellós jardí de la llengua», per aprendre'n i gaudir-ne, és la lectura, sobretot dels clàssics: March, Verdaguer, Carner, Sagarra, Foix, Pla, Vinyoli, Ferrater...

Paraules clau: llengua catalana, literatura catalana, clàssics, ensenyament de la llengua, identitat catalana.

Abstract

Teaching a language should be like leading your students into a garden of delights. Far from feeling like an onerous obligation, discovering your own language should be a way to learn about yourself and the world around you. A deeper knowledge of language makes the act of living a richer, fuller and yet more subtle experience. And the ideal vehicle to enter the “wonderful garden of language” is reading, in particular the classic works by authors such as March, Verdaguer, Carner, Sagarra, Foix, Pla, Vinyoli and Ferrater.

Keywords: Catalan language Catalan literature, classics, language instruction, Catalan identity.

Quan em van demanar un títol per aquesta meva lliçó d'avui, jo estava immers en la traducció del *Càntic dels Càntics*. I justament, un dels versos d'aquest poema eròtic, «que escampi el seu perfum!», em va semblar del tot adient al tema que volia tractar. És clar que en el poema atribuït a Salomó, el jardí de què es parlava era un altre, no era la llengua, però aquest vers del *Càntic* se'm va presentar lligat, en la meva memòria (per una d'aquelles estranyes maniobres que a vegades

fa la memòria), a un text del poeta francès Charles Péguy (1873-1914), un fragment del seu assaig *L'argent*. Péguy hi rememora la seva infantesa i hi fa un elogi de l'escola francesa del seu temps, i, sobretot, dels mestres d'aquella escola. Hi explica que, quan va acabar la primària i estava a punt d'entrar en una escola d'això que ara en diríem formació professional, el seu mestre, M. Naudy, el va agafar, com aquell qui diu per la pell del coll (la imatge és seva) i el va treure del destí de la seva classe social, amb una de les beques municipals d'estudis. Cal recordar aquí que Péguy era un nen humil, orfe de pare i amb una mare cadiraire i una àvia analfabeta que, segons ell, li va ensenyar la llengua francesa. Però el nen tenia talent per la llengua i el mestre ho va saber veure.

«Cal que faci llatí va dir (M. Naudy): són les mateixes poderoses paraules que avui ressonen altra vegada victoriosament a França després d'alguns anys (i que, dic jo, haurien de ressonar també ara aquí). Allò que va ser per mi entrar en aquell curs de *sixième*, per Pasqua, la sorpresa, la novetat davant del *rosa, rosae*, l'obertura a tot un món, del tot diferent, de tot un món nou, vet aquí el que caldria dir, però vet aquí que m'arrossegaria dins de la tendresa. El gramàtic que per primera vegada obre la gramàtica llatina, a la declinació *rosa, rosae*, no ha sabut mai damunt de quins parterres de flors obria l'ànima de l'infant.» (OC. *Prose*, III, p. 817)

Parterres de flors! La imatge de la gramàtica com a jardí, segur que li va venir donada a Péguy pel *rosa, rosae*, però és una imatge preciosa. Introduir els nois i noies en un jardí meravellós, això hauria de ser l'ensenyament de la llengua. Introduir-los en la llengua com en un jardí de delícies, i, per ajudar-hi, com a reclam, fer que aquest jardí escampi el seu perfum.

A vegades tinc la sensació que la llengua s'ha convertit en una obligació odiosa per als nens i nenes, per als nois i noies, i això vol dir que ha perdut tota atracció com a instrument de coneixement d'un mateix i del món, ha perdut l'encant d'un jardí de meravelles i s'ha convertit en una rude presó humida i sòrdida. Que l'ensenyament de la llengua sigui una tortura és una catàstrofe de conseqüències terribles. És abocar la joventut, el país, a la pèrdua de totes les seves mil·lors possibilitats, en definitiva, a la seva destrucció.

Ja sé que la massificació de les escoles i la fascinació per la imatge en el nostre món contemporani no van pas a favor d'aquest ensenyament i també sé que la llengua mateixa, la seva qualitat de jardí esplendorós, capaç d'escampar el seu perfum, dorm embardissada en multitud de textos dubtosos: en els mitjans de comunicació, en els discursos dels polítics, fins i tot en això que en diem la literatura. I en la literatura premiada! I els mateixos mestres, molts d'ells abocats a una educació desil·lusionada, poden caure en la temptació del simple funcionariat. Poden no tenir, i de fet molts no el tenen, aquest esperit fundador de què també parla Péguy que tenien els seus mestres. Fundador de què? Simplement fundador del futur. Cal ensenyar la llengua no pas com una càrrega sinó com una aventura meravellosa, un endinsar-se en aquest jardí de delícies que és. Com una penyora inigualable de futur.

La llengua ens constitueix, i com millor coneguem la llengua millor podrem pensar. No hi ha pensament sense una traducció lingüística, no hi ha pensament sense una concreció lingüística. Allò que no es pot acotar en termes de llengua no es pensa. Poden ser sensacions, intuïcions, vaguetats concretes, però no és pensament fèrtil i transmissible. Per això la mediocritat del nostre món contemporani és tan profunda: prové de la reducció del coneixement de la llengua. Sense la llengua no podem definir, no podem precisar, no podem establir vincles i nexes, no podem poblar el nostre pensament de subtilitat. Ara tot és barroer, perquè cada dia s'abandona més el coneixement de la llengua. Ara tot és superficial, perquè cada dia s'abandona més el treball de la llengua. Ara tot és aproximat perquè cada dia és menys considerat el coneixement de la llengua.

Hi ha les paraules, és clar, el lèxic. Sembla que com més paraules es coneixen, millor es domina la llengua. Sembla que saber català, concretament ja de quina llengua estem parlant, és emprar el mot escipient. No seré pas jo qui negui la importància del lèxic. Les paraules designen la realitat i la realitat és el fonament del nostre pensament. Però hi ha una cosa tan o més important que les paraules. Vaig llegir en algun lloc que ara no recordo (Bloom, Steiner?), i espero que m'ho perdonaran, que Shakespeare va fer servir més de vint mil paraules diferents, però que Racine només en va fer servir dues mil. La mera-

vella constructiva intel·lectual de Racine es fonamenta, més que en les paraules, en una altra cosa. En la relació entre aquestes paraules: en la sintaxi. És la sintaxi la que treu el suc de les paraules, la que les esprem fins a fer-ne rierols d'emoció. Ensenyar la llengua és ensenyar aquesta emoció, és ensenyar els instruments per captar aquesta emoció, sense oblidar-la mai. I això vol dir que no hem de dissociar mai la llengua de la vida. Nosaltres som llengua. I com més la coneixem, com millor la coneixem, més som. Jo crec que cal ensenyar la llengua deixant clar abans que cap altra cosa que la llengua és allò que ens configura. Allò que ens fa ser.

Però als nostres joves els importa més tenir que no pas ser. I aquesta és una de les dificultats actuals de l'ensenyament de la llengua. El coneixement de la llengua, la precisió en el seu ús, el domini de les seves possibilitats, ha perdut el prestigi social. Ara l'atracció màxima dels joves són els diners i la fama. I, és clar, els màxims exponents d'això són aquests xicotots futbolistes que no saben articular una frase de relatiu i que, quan parlen, només diuen banalitats.

Una altra dificultat actual de l'ensenyament de la llengua prové del seu caràcter sígnic. La llengua és sígnica, no és figurativa. I el món actual és visual, figuratiu. Defuig l'abstracció. I defuig la discursivitat. I la llengua és discursiva. La fragmentació, el *zapping*, trenca la linealitat discursiva de la llengua. La relació lingüística amb la realitat ha quedat suprimida, només hi ha una relació imatjada amb la realitat, per això la llengua es fa estranya i difícil. La majoria dels nostres joves és incapaç de seguir un discurs llarg amb causes i conseqüències, amb excursos i ramificacions, amb matisos mentals i significats simbòlics. Les figures del llenguatge s'han evaporat. Les al·legories, les metàfores, les metonímies s'han tornat faramalla buida, insondable i molesta. La civilització de la imatge destrueix les estructures sígniques i ens retorna a l'arcaica estructura figural. Com podem ensenyar la llengua, com podem presentar-la d'una manera atractiva, com podem ser convincents en exposar la seva radical necessitat? He de dir que no ho sé. Que em sembla que tot, en el món d'avui, hi va a la contra.

Però crec que no podem renunciar a l'ideal màxim, el que presenta la llengua en la seva esplèndida plenitud. Vull dir que no podem renunciar d'entrada a mostrar amb tota la seva grandesa la llengua que

ensenyem. Rebaixar, facilitar, simplificar, acostar-la al màxim a la llengua castellana, és fer-li un flac favor. Mostrem-la en el seu esplendor, intentem insistir en la felicitat del seu domini. Que el jardí de la llengua escampi el seu perfum!

Les llengües van començar d'una manera rudimentària, tots ho sabem. Un balbuceig fònic merament comunicatiu. Però eren volàtils, eren errívols. Es van haver de fixar. Primer amb la memòria. D'aquí els llargs poemes narratius que vagaven pels pobles i que per assegurar aquesta fixació i transmissibilitat van començar a enjardinar, diguem-ho així, un conjunt de mots i d'expressions. «L'aurora de dits rosats», «enmig de les ones vinoses», «li digué paraules alades», «el sol, el fill de l'Altura», etc., eren clixés sofisticats d'intel·lecció i de fixació. Però tot això era massa subjecte a la variació. Depenia massa dels fluxos vagues de l'oralitat. El veritable jardí de la llengua comença amb l'escriptura. La llengua escrita ha revelat allò que és la llengua. La consciència de la llengua la dona l'escriptura. La llengua escrita és el veritable jardí. La llengua oral és selvàtica. La llengua oral és natural. La llengua escrita és cultural.

Per entrar al meravellós jardí de la llengua només hi ha un vehicle: la lectura. Però cal aprendre a conduir aquest vehicle. I això es fa amb l'estudi de la gramàtica i amb els exercicis en les pistes dels diccionaris. Però no cal que aquest aprenentatge de conducció sigui previ. Cal atrevir-se aviat a entrar al jardí pròpiament dit: les obres d'art literari. I això, aquí, entès en un sentit amplíssim. Vull dir que sí, que la poesia és, sens dubte, la més esplèndida espècie botànica d'aquest jardí, que el teatre, la novel·la, la narrativa en general, les memòries, les autobiografies i les biografies, les correspondències, tot això constitueix la meravella del jardí de la llengua. Però també crec que formen part d'aquest jardí els textos d'història, els tractats de filosofia, les compilacions del dret, els llibres d'enginyeria, els de geologia, els d'ornitologia i de botànica... Els receptaris de cuina. Mentre siguin escrits amb una llengua clara i racional, mentre siguin precisos. I és clar, les grans traduccions: *L'odissea*, de Carles Riba, *La divina comèdia*, de Josep M. de Sagarra, per posar només dos exemples. A vegades es troba més plaer en la descripció del plomatge d'un ocell en un llibre de camp, posem per cas, que en un poema fluix i vague. Tot forma part del jar-

dí de la llengua. Tot allò que n'és digne, és clar. Tot allò que està escrit en una llengua precisa i genuïna, eficaç per als seus objectius. Ensenyar la llengua és ensenyar tot això. I és clar, per desvetllar l'interès per tot això, per desvelar les bel·leses de la llengua, de les paraules exactes, d'una coma ben posada, d'un adjectiu que obre horitzons de comprensió, calen mestres que sàpiguen veure-ho i que tinguin aquell esperit fundacional de què parlava Péguy.

Que escampi el seu perfum! Busquem-lo, aquest perfum.

Busquem el perfum de clau i d'espècies medievals, de comí i de coriandre i mata i estepa, de sal i de iode al nostre escriptor fundador, Ramon Llull, lo foll Ramon, origen i font inexhaustible de la nostra llengua, divers i dispers, enamorat i entusiasta, Amic i Amat, Amic de l'Amat i Amat de l'Amic, que va saber escriure com l'Amic, que va saber escriure les paraules de l'Amat, els impulsos de l'Amic, les solituds de l'Amat. Ell és tota una literatura, ell sol és un jardí d'olors.

Busquem-lo aquest perfum en l'obra obsessiva d'Ausiàs March, en el seu desig i en els seus remordiments, busquem l'olor que fa de bosc i mata baixa, de garriga, de farigola i donzell amarg. De suor de cavalls, olor de lladrucs de gossos, de plomatge de falcons. Olor del cuir de les selles. De la roba interior perfumada amb oli de gessamí de les seves amants, de l'oli que crema als llantions de la nit, de cera i d'esperma sec. De lliris i de cards. De vent tramuntanal i de vent grec. De neguit, de basarda, de generositat i de penediment.

Busquem-lo, aquest perfum, en els versos perfectes de Verdager, en la propietat dels seus mots, en la seva ambició d'escriptor. Busquem l'olor de satalia i d'assutzena de la neu dels grans horitzons pirinencs. L'olor de la carrossa de Flordeneu i la dels jardins de Salomó, als afores de Jerusalem. Busquem el perfum espiritual en l'esplendor de la seva misèria, en la seva absoluta desolació. Busquem l'olor de la pols on com un cuc es rabeja. L'olor del vellut tatxonat de pedreria de la volta del cel. L'olor de la tinta d'estels amb què vol escriure els versos. Ell, el nostre segon origen, la font renovellada. D'ell brolla tot el que ara som.

Busquem-lo aquest perfum en el regal impagable de Carner, en la plenitud de la seva forma exacta, en la seva maternal condícia de pomes i de mel. Carner fa olor de sopeta humil de menta, de fulles de

figuera i de préssecs mollaços i de raïm moscat. Busquem el perfum de la seva pietat insubornable, pietat subtil amagada en una fulla que encara no cau, en la fugacitat de la florida de les pomeres i les acàcies. Busquem la seva olor de terra llaurada, la de la plana ben escrita de versos paral·lels, la seva olor de bressol, d'escadús de fum de pipa, d'orenga, de pi i de ginesta. La seva olor de pluja que gorgola pels cent becs de les catedrals de França. Però també l'olor d'inquietud de boires desiguals, de desert, de desig. De nit sense termes ni afegidura. Però olor de lleialtat, més enllà del dia envilit. Olor que ens arriba d'aquelles seves galeries del record profund...

Busquem-lo aquest perfum en els versos sagaços de Sagarra, versos que escampen olor d'espígol tendre, de molsa i d'arboç, de maria-lluïsa. Resseguim-hi l'olor ausiasmarquiana en *El mal caçador* o en *El comte Arnau*. Busquem-hi l'olor de les vinyes, verdes vora el mar, i la fortor aspra del mariner Luard. Deixem-nos perfumar per les pólvores lluminoses de la pirotècnia de la seva llengua suggestiva. Que ens porti a la Polinèsia per sentir-hi aquell perfum oliós de pell de mulata. Aquella olor de quitrà i de rom. I ja tornats a casa, aquella olor d'all i salobre, aquella olor de gardènia, de cigarretes rosses i de cigars havans, de Picon i cocaïna.

Busquem la bona olor de la llengua de Foix, olor d'obrador de pastisseria, de crema cremada, de pinyonats i de crespells. Olor de polsim de galions i de blats madurs, olor de fontanes de murta i de benzina i de llapis de llavis. De poniol i de bruc. Olor dels poetes medievals revisitats, olor d'avantguarda i de revistes velles. Olor de plom fos i de tinta d'impremta. Foix, orfebre de la llengua, constructor d'artilugis inoblidables, subtils i entranyables, plens d'imatges esclatants i de púdiques veladures.

Acostem-nos al mas de Llofriú. Allà ens espera Josep Pla. La seva prosa exacta, la seva visió exacta. Allà, amb el Montgrí de color d'espígol al fons, tastarem, sense adonar-nos-en, el vi terral de la llengua més genuïna. Tot ens semblarà tan natural! Allà aprendrem a mirar amb tendresa el paisatge del país i a no excedir-nos en sentimentalismes. Allà aprendrem que un escriptor no surt del no-res. Allà descobrirem que al fons de la prosa més catalana hi ha presències ocultes de grans escriptors forasters que ajuden a configurar-la. Allà se'ns dirà

que, en literatura, es pot fer tot, a condició de manejar una gramàtica d'acer.

Acostem-nos sense por a Joan Vinyoli, al seu pacient creixement, a la seva desolació ponentina. Encara que hi cridin les fulles en els arbres i que un vol de grius esquinci el capaltard i la muntanya. Ell ens acollirà, hospitalari, ens farà veure el riu encès que es precipita al mar, el seu domini màgic, el seu regne subllunar. Tant més veurà clarors el pensament com més gosi mirar en l'obscuritat. Sovintegem Vinyoli: el premi és la saviesa.

Fem-nos amics de Ferrater, de la seva intel·ligència, de la seva insubornable voluntat de fer una literatura universal. A Ferrater hi perdrem els tics de país. Aprendre a gosar poder escapar-nos de les mediocritats congènites a la nostra literatura. Aprendre que una bona literatura es fonamenta en una llengua estudiada, sabuda, enriquida amb hores de reflexió i de cacera subtil de diccionari en diccionari, de gramàtica en gramàtica, aprendrem a beure els destil·lats més purs de la quotidianitat, ens farem forts amb els seus deficiències morals. Ens farem savis amb la seva ironia i la seva tendresa. Amb ell sabrem que hi haurà algú amb nosaltres, al fons del pou de la por, que ens farà companyia.

Aquests són uns exemples. Però jo crec que aquests són els grans exemples per aprendre-hi llengua, per aprendre-hi a escriure. I aquí m'agradaria dir que no hem de tenir por d'enfrontar d'entrada els nostres nens i nenes, els nostres nois i noies, amb els escriptors més grans. No posem mai com a exemple un vers dolent o mediocre, un fragment de prosa irrellevant o banal. És un menyspreu per la llengua que ensenyem i per les capacitats dels alumnes. És un acte de desconfiança fonamental. I és un flac favor que els fem de cara al futur, al seu futur personal i al nostre futur com a país i com a cultura.

Pensem que la llengua desvetlla lligams sentimentals i els configura. Pensem que la llengua desvela realitats ocultes que han de ser constitutives de la personalitat dels alumnes i de la del país futur que volem construir. Sense una llengua forta, clara, precisa, ben apresada, estimada, dúctil, fèrtil, capaç de reproduir-se genuïnament, capaç dels pensaments més alts i més ambiciosos, el nou país que volem fer no té el més mínim interès. I no s'hi val a dir: ja ho arreglarem més endavant.

No, els fonaments de la llengua del futur s'han de posar des d'ara. I per això cal que els mestres, els professors, els catedràtics i els escriptors d'ara tinguin clara aquesta necessitat. No s'han d'aturar en l'estudi, no han de cedir a la facilitat. No ens hem d'aturar en l'estudi, no hem de cedir a la facilitat. Hem d'alimentar contínuament la nostra ambició i hem de transmetre aquesta ambició als nostres alumnes i als nostres lectors. És una feïnada, ho sé. Però, sense això, Catalunya serà sempre una realitat d'estar per casa, poca cosa. I això no ens hauria d'interessar, no ho hauríem de voler de cap de les maneres els que tenim una certa responsabilitat en la matèria. Un país sobirà i independent, amb una cultura mediocre, de poca volada, amb una llengua tèrbola i imprecisa, no l'hauríem de voler mai, perquè no tindria cap interès.

Hi ha un poema de Carner que em servirà per fer les meves darreres consideracions. Es tracta de «Si cal que encara et vegi», publicat primer a *Llunyania* (1952) i, després, a la secció «Absència», de *Poesia* (1957).

Si cal que encara et vegi, lloc meu i fe primera,
que sigui un dia de tardor i a seny d'estels,
i el llaurador fet ombra hagi deixat enrere
la plana ben escrita de versos paral·lels.

I en l'agombol del vespre, que alguna veu molt pura
desgrani la tonada que el meu bressol oí,
abans que, sense termes i sense afegidura,
no em negui les parpelles la nit d'on vaig eixir.

Es tracta d'un poema publicat per Carner quan ja tenia seixanta-vuit anys, és a dir, és un poema del Carner gran, quan viu a l'exili de Brussel·les i s'enyora de Catalunya i els defensors rancis de la pàtria no el deixen tornar, perquè, a l'exili, Carner és un símbol. I per segons quina mena de gent els símbols són primer que les persones.

El poema comença amb un «Si cal que encara et vegi... », i no amb un «M'agradaria veure't... », que seria molt més obvi. Carner es refrena el desig i ho deixa gairebé a les mans de l'atzar, i el que és bonic és que

aquest atzar el posi en la necessitat. «Si cal...» Però no vull pas fer una lectura d'aquest poema, sinó servir-me'n. Carner parla de Catalunya com a «lloc meu i fe primera». El país físic i el país moral, la pàtria. I vivint en l'etapa tardoral de la seva vida, voldria que el retorn fos «en un dia de tardor i a seny d'estels», és a dir, en un vespre ja completament estelat d'un dia de tardor, i llavors fa aquest salt preciós en què parla del «llaurador fet ombra», és a dir, de fet, d'ell mateix, que camina ja cap a les ombres. I havent deixat el llaurador la terra ben llaurada per a una nova futura naixó, ell, el poeta, també ha deixat la plana ben escrita de versos paral·lels. Aquesta imatge preciosa, de ressonàncies clàssiques, identifica el poeta amb el pagès. «Si cal que encara et vegi», que jo sigui reconegut com el poeta que sóc. Però ara Carner veu ja el seu final, i en aquest agombol del vespre, en el lloc seu i en la seva fe primera, el que desitja és sentir altra vegada la seva llengua, desgranada per una veu molt pura. Si a Maragall la veu d'una noia pura podia salvar el comte Arnau, Carner només la vol, aquesta veu, perquè «desgrani la tonada». És curiós aquest singular, perquè segur que la senyora Puig-oriol en cantava moltes, de tonades, prop del bressol. Per què aquest singular? Jo crec que, en el fons, Carner es refereix a la llengua. Apresa des del bressol, en el lloc seu, constitueix la veritable fe primera. Aquest sentir desgranar la tonada, vol dir veure aquell lloc on aquesta tonada és parlada habitualment i és capaç de créixer en els versos paral·lels de la plana ben escrita. I qui diu plana, diu país. I tot això, tot aquest desig, abans que la nit il·limitada, sense termes i sense afegidura, no se l'endugui per sempre. La nit de l'ésser, d'on venim i on anem.

Poema meravellós, perfecte de forma i de contingut, si és que podem separar aquestes dues coses, perfectament travats, carregats de sentit i d'emoció.

La llengua, lligada a un lloc i a una fe primera, comuna, d'uns parlants, és la constitutiva del sentit de pàtria. És el primer i més important dels mites d'incumbència, com diria Dolors Oller, d'una comunitat.

Com es pot aconseguir, però, que la llengua sigui un mite d'incumbència en un país com el nostre en què molts i molts dels seus habitants no l'han sentida desgranar prop del bressol? És difícil, ja ho sé. I cal temps. Però hem de saber on volem anar.

Per sort, una llengua té un fort component sentimental. No és un simple instrument. Cal aprofitar aquesta virtut de la llengua, com diria també Carner, per crear aquesta estranya energia. I si bé la substitució *a posteriori* per una altra de la llengua del bressol és impossible, hem de carregar la llengua catalana d'energia sentimental suficient perquè acabi sent no substitutiva de la tonada del bressol, però sí capaç de promoure gairebé tanta emoció.

Josep M. Nadal, catedràtic d'Història de la Llengua a la Universitat de Girona, en un article escrit per a una revista mexicana escriu:

«A menudo me pregunto por qué los humanos vivimos las lenguas con tanta pasión. Yo, que escribo este texto y usted, que lo lee, tenemos una relación emocional con nuestra lengua, la mía y la suya. Y, para bien o para mal, la sufrimos. ¿De dónde ha surgido este interés que para muchos de mis colegas no es más que una rareza impertinente que, en todo caso, no deberían estudiar los filólogos? Creo que del convencimiento de la fatalidad de las lenguas, hecho que las dota de una alta carga emocional. Estoy convencido de que si me ha interesado tanto estudiar la relación entre las lenguas y los sentimientos (o las emociones) de sus habitantes es porque creo que es imprescindible para entender de qué manera se vinculan con su lengua y, en consecuencia, cómo la “sienten” y cómo les condiciona este sentimiento. Pero también, y seguramente eso es lo más importante, porque este contenido emocional forma parte de la propia esencia de las lenguas. En todo caso condiciona las prácticas lingüísticas.»

J. M. NADAL, «Nuestra última esperanza. ¿Por qué los monos que cocinan se apasionan por las lenguas?».

O sigui que, per ensenyar la llengua catalana, hem d'aprofitar el seu enorme contingut emocional. La llengua és la pedra de toc de la pertinença al grup. Per tant, hem de fer atractiva aquesta pertinença. I si per a molts la llengua catalana no serà mai constitutiva de la «fe primera» (el lloc sí que el compartim), potser arribarà a ser una profunda «fe segona», suficient, crec, per a la coherència i consistència del grup.

Si tots els nois i noies estudiessin llatí (ja sé que em moc gairebé en el reialme de la utopia) com celebrava Péguy, seria més fàcil fer-los

entendre que la llengua nostra i la seva (parlo dels que parlen castellà) provenen del mateix tronc. Així el llatí, a part d'articular-los el cervell, seria un fonament sòlid d'implicació emocional, facilitaria que la llengua catalana apresada, que per a uns és la pròpia i per als altres és l'altra, es convertís en un mite d'incumbència compartit.

He dit que calia que la llengua escampés el seu perfum, i he intentat convèncer-los que aquest perfum es trobava bàsicament en la literatura. Ara voldria afegir, ja per acabar, que un instrument notable per aconseguir aquesta implicació emocional amb la llengua de què parlava fa un moment és el de la memorització. Aprendre textos de memòria és imbricar la literatura, la llengua en el seu màxim esplendor, en les ments i els cors dels que els aprenen. Diem «aprendre de cor», per dir «de memòria». És així. I si en l'època dels dipòsits portàtils de la literatura universal pot semblar una ximpleria defensar l'aprendre un text de memòria, no crec pas que ho sigui. Aprenent-lo de memòria, aquest text passa a formar part del nostre pensament i el configura. Un text que aprenem de memòria, de cor, s'infiltra en el nostre arsenal de llenguatge, les seves formes n'enriqueixen les formes, els seus continguts ho fan amb la nostra consciència. Els seus ritmes marquen els ritmes del nostre pensament. La seva càrrega emocional somou el territori de les nostres emocions. La llengua acaba implicada en el que pensem, en el que sentim, en el que som.

Sé que m'he mogut en un terreny pràcticament utòpic, lluny de les aules que sobreixen de criatures apilonades i atònites, d'adolescents analfabets, molts d'ells fills de famílies desestructurades i culturalment indiferents, però són el nostre futur, el futur del lloc i de la fe primera, de la segona o de la que sigui, però de la fe en una comunitat que hauríem d'evitar que es fracturés i es dispersés. I la llengua, la tonada del poema de Carner, és, em sembla, el més poderós dels mites d'incumbència i el fonament de tots els altres.

Res més i moltes gràcies.

DIGUEM EL NOM SENSE CAP POR

JOSEP-MARIA TERRICABRAS

Universitat de Girona

Institut d'Estudis Catalans

Resum

L'apel·lació a *La pell de brau*, de Salvador Espriu, esdevé el punt de partida per a reflexionar sobre el llenguatge i la llengua. A diferència de les màquines, els éssers humans disposen del llenguatge per a entendre's, identificar-se, reconèixer-se, enraonar... De fet, la llengua n'és un dels signes d'identitat fonamentals. La reivindicació del català implica la defensa de la seva dignitat, presència i normalitat en l'àmbit públic. Com s'escau en les llengües consolidades del món. D'acord bàsicament amb el criteri de territorialitat, doncs, el català hauria de ser —ras i curt— la llengua de la Catalunya estat.

Paraules clau: llenguatge, llengua, normalització lingüística, identitat, defensa de la llengua.

Abstract

Salvador Espriu's *La Pell de Brau* is the perfect starting point for reflections on communication and language. Unlike machines, which use languages merely to process and communicate data, human beings use language to understand, identify and recognize ourselves as well as to reason. In fact, the language we use is one of the fundamental signs of our identity. The act of speaking and writing Catalan implies a defence of its legitimacy, dignity and normality in the public sphere, a claim to its rightful place among the languages of the world. It stands to reason, therefore, that Catalan must be nothing less than the voice of the Catalan state.

Keywords: language, language, language standardization, identity, language defense.

En veure el títol que he posat a aquesta intervenció, potser algú haurà pensat —però tampoc no cal que hagi estat així— en els dos primers versos del Cant XXXVIII de *La pell de brau*, de Salvador Espriu. Em permeto ara de llegir aquests versos i, de fet, tot el Cant XXXVIII.

No convé que diguem el nom
 del qui ens pensa enllà de la nostra por.
 Si topem a les palpentes
 amb aquest estrany cec
 i ens sentim sempre mirats
 pel blanc esguard del cec,
 on sinó en el buit i en el no-res
 fonamentarem la nostra vida?
 Provarem d'alçar en la sorra
 el perillós palau dels nostres somnis
 i aprendrem aquesta lliçó humil
 al llarg de tot el temps del cansament,
 car sols així som lliures de combatre
 per l'última victòria damunt l'esglai.
 Escolta Sepharad: els homes no poden ser
 si no són lliures.
 Que sàpiga Sepharad que no podrem mai ser
 si no som lliures.
 I cridi la veu de tot el poble: «Amén».

I encara hi afegiré el Cant XXV que, pel meu gust, comença molt pompós, però que es va desplegant molt bé i acaba mostrant el seu autèntic sentit.

Direm la veritat, sense repòs,
 per l'honor de servir, sota els peus de tots.
 Detestem els grans ventres, els grans mots,
 la indecent pareneria de l'or,
 les cartes mal donades de la sort,
 el fum espès d'encens al poderós.
 És ara vil el poble de senyors,
 s'ajup en el seu odi com un gos,
 lladra de lluny, de prop admet bastó,
 enllà del fang segueix camins de mort.
 Amb la cançó bastim en la foscort
 altres parets de somni, a recer d'aquest torb.
 Ve per la nit remor de moltes fonts:
 anem tancant les portes a la por.

D'això es tracta, d'anar «tancant les portes a la por», perquè hem de ser lliures de combatre, perquè «no podem mai ser si no som lliures». Diguem, doncs, el nom sense cap por, el nom de cada cosa, el nom de cada somni i de cada projecte, el nom amorós dels nostres amics, el nom advers, fins i tot hostil, dels que ens volen deixar sense noms, sense llengua, sense vida.

De fet, la comunicació pròpia dels humans és la comunicació oral. Gràcies a ella interpretem moltes altres formes de comunicació (escrita, per signes, per símbols, gestos, etc.). Per això, a l'hora d'entendre els humans i, doncs, a l'hora d'entendre'ns a nosaltres mateixos, el llenguatge té una importància fonamental, no solament casual. Amb això em vull oposar a aquells que defensen el caràcter merament *instrumental* del llenguatge. Segons ells, allò que defineix el llenguatge és que serveix *sobretot* per transmetre, per comunicar, idees i pensaments entre dos o més parlants. Estic clarament en contra d'aquesta posició que és extraordinàriament reduccionista: les funcions del llenguatge són tantes, literalment tan infinites, que destacar-ne només una o dues —per molt importants que siguin— representa desfigurar la seva realitat complexíssima.

Ningú no negarà que fem servir el llenguatge per comunicar-nos. Però també el fem servir per a moltes altres coses; sovint fins i tot el fem servir sense cap finalitat gaire concreta, com quan cantussegem tots sols per casa o quan ens anem repetint la frase que ens ha dit algú i que no ens podem treure del cap. Hauríem de rescatar el llenguatge de la gàbia en què sovint el volen tancar les teories i els eslògans. De fet, només se n'entén la funció si es veu que el llenguatge abraça i embolcalla tota la nostra vida, que nosaltres estem instal·lats en un immens oceà lingüístic.

I és que les llengües no només *constaten* coses, sinó que en *fan*. El llenguatge està tan íntimament entortolligat amb les nostres vides, que els humans ja no som capaços d'entendre'ns si no ens entenem a través del llenguatge i en el llenguatge. D'aquí que —per dir-ho amb una expressió de Wittgenstein—, en compartir un llenguatge, estem compartint una forma de vida. En el llenguatge s'expressen sensacions, sentiments, tradicions i pensaments. Sense llenguatge, no seríem humans. Sense l'ús que realment fem del llenguatge en la nostra vida

quotidiana, els humans no seríem com som. De fet, també podríem expressar tot això amb una fórmula semblant a aquesta: «Mirem com parlem —com ens parlem els uns als altres— i sabrem qui som».

I és que el llenguatge no és qualsevol cosa, fàcilment reemplaçable, fàcilment recuperable quan s'ha perdut. El llenguatge no és un simple mitjà com ho és, per exemple, el telèfon, a través del qual podem fer passar qualsevol missatge. El llenguatge ens ajuda, als humans, a entendre, però també a *entendre'ns* a nosaltres mateixos, ens ajuda a presentar-nos, a identificar-nos, a reconèixer-nos. Parlar no és només comunicar sinó també crear, mentir, estimar o reflexionar. El llenguatge no és, doncs, només un *mitjà* d'expressió bo i fet —que ho és, és clar—, sinó que també és un *medi*, el medi en què vivim, un medi viu, canviant, un medi que anem fent i que ens va fent, el llenguatge és el nostre principal medi de creació i configuració de pensaments, sentiments, gustos, il·lusions, valors i creences. Gairebé podríem dir —i ara pico l'ullet als lectors del Nou Testament— que en el llenguatge vivim, ens movem i som.

I és que en el llenguatge reverberen, ressonen, les nostres *experiències* de la terra, de la cuina, de la història, de la casa i de la moral. Per això un llenguatge adquirit en els llibres no és mai tan potent, tan precís, tan ric com un llenguatge *viscut*. També per això és tan important la *immersió* lingüística, perquè la persona es capbussa en els usos subtils i rics de la llengua, que l'acaben embolcallant. No cal dir, però, que en les nostres societats, la lectura ha de ser també un element imprescindible en la immersió total. Per què, si no, són importants els nostres escriptors, des de Ramon Llull fins ara? No solament per allò que han escrit, sinó justament per *com* ho han escrit. El seu cultiu de la llengua ha esdevingut un exemple, una referència per a tots, que som més rics, més humans gràcies a ells.

Imitant la cèlebre fórmula de Descartes («Penso, doncs existeixo»), ara podríem dir «Enraono, doncs sóc». Segons com, però, aquesta nova fórmula és propera i alhora està allunyada de la de Descartes. I és que, d'una banda, «enraonar» és ben pròxim de «pensar», perquè «enraonar» no és solament «parlar» o «xerrar» sinó que és «fer raonaments», «posar en raons». D'altra banda, però, «enraonar» *també* és parlar, xerrar. I llavors el nostre enraonar s'allunya del pensar de Descartes.

I és que el llenguatge, per Descartes, tenia un paper instrumental. Era l'instrument que permetia exposar, transmetre, idees. Era allò que permetia manifestar els pensaments de la ment i els sentiments de l'ànima. Sense aquesta, diguem-ne, animació interior, el llenguatge seria ben poca cosa. Per això diu en el *Discurs del mètode* que encara que un animal pogués parlar no podríem pas dir que *pensa*, senzillament perquè el parlar no garanteix res sense l'ànima, que seria el centre dinamitzador del llenguatge.

Ara vull defensar una tesi anticartesiana que podríem formular així: si algun dia un ésser o entitat (animal, planta, màquina, esperit o —*per impossibile, per absurdum*— fins i tot una cosa inanimada) ens pogués parlar tal com ens parla una persona humana i nosaltres poguéssim parlar amb ell o amb allò tal com parlem amb una persona humana, llavors no tindríem cap raó per negar a aquell ésser la condició de persona. Ja sé que això ara és impossible tant en el cas d'una màquina com d'una cosa inanimada, i també ho és en el cas de la majoria de plantes i de molts animals. Només dic que si —per atzar o miracle, o per tècnica— arribés a ser possible, no ens podríem negar a considerar-los com a persones. Perquè la tesi que ara formulo no es planteja què passa en el món real o què podria passar en un món diferent, sinó que es planteja la noció mateixa de persona, sigui quin sigui el món en què ens trobem.

Però, per què he dit que és impossible que una màquina o una cosa arribi a parlar amb nosaltres tal com els humans parlem els uns amb els altres? No ho dic pas perquè sigui impossible que un dia surtin cadenes verbals del tronc d'una planta, tal com ara mateix ja surten de l'interior d'algunes màquines o de la pantalla d'ordinadors. Això ara ja passa i és absolutament possible en casos avui encara no previstos. Considerem, doncs, el cas de la màquina, el cas que tenim tecnològicament més per mà: ara mateix, ja puc intercanviar expressions, salutacions o preguntes específiques amb una màquina. El que no és possible és que jo parli amb la màquina com si parlés amb una persona, per la senzilla raó que la màquina *no és una persona*.

En sentir això, algú em pot objectar que he comès una petició de principi, que he caigut en un cercle viciós: i és que sembla que estigui mirant si puc considerar que una màquina és o no una persona, però

ahora sembla que ja sé que no ho és. Faig la impressió, doncs, d'haver pres partit en contra de la màquina abans de veure les seves capacitats. L'acusació és interessant, però no em toca. I és que ni em contradic ni em moc en cercle: jo ara *no* estic investigant si una màquina és o no és una persona; sé perfectament que *no* ho és; i aquest no és un coneixement privilegiat meu, sinó que és allò que sap tothom que sap alguna cosa. Per tant, primera constatació: les màquines *no són* persones. L'únic que estava mirant és si hi ha màquines que poden parlar o no. I ara sabem —fa pocs anys no ho sabíem— que hi ha màquines que poden parlar. Per tant, segona constatació: hi ha màquines que poden parlar, o millor, hi ha màquines que *parlen*. I entre aquestes dues constatacions no hi ha cap contradicció. L'únic que faig és que, després d'aquestes constatacions, puc fer un pas més i treure'n una conclusió: si les màquines parlen (o poden parlar), però les màquines no són persones com nosaltres, aleshores les màquines poden parlar amb les persones però no poden parlar *com* les persones. Per això he dit abans que jo puc parlar amb una màquina, però que, quan ho faig, no hi parlo com si parlés amb una persona. Mirem-nos-ho una mica més de prop.

Puc acceptar que una màquina pensa o que pensa una planta o un mico. Puc acceptar d'intercanviar sons amb una màquina o amb una planta. I si funciona, funciona. Però no puc parlar de la salut, dels estudis, dels negocis o del Barça amb una màquina o amb una planta. És clar, jo els puc parlar dels *meus* estudis o dels *meus* negocis, i elles em podrien arribar a parlar d'estudis i de negocis, però, si ho fessin, no em parlarien dels *seus*, senzillament perquè les màquines i les plantes no fan estudis i negocis, almenys no tal com nosaltres entenem aquestes coses —per molt laxa que vulguem que sigui la interpretació. Vull dir que puc arribar a parlar amb la planta o amb la màquina i que elles em poden arribar a parlar, però que quan parlem elles i jo no parlarem com parlen les persones entre elles —que remetent a experiències compartibles o homologables— i, per tant, hauré de dir que elles no seran considerades mai *persones*, encara que arribin a parlar diversos idiomes. Puc, doncs, arribar a parlar amb elles, però no hi puc parlar com si fossin persones. Encara que puc dir que les màquines pensen a un cert nivell tal com ho dic d'un infant, en canvi de l'infant en dic que

és una persona que només pensa a un cert nivell i de la màquina no en puc dir que és com un infant, és a dir, que és com una persona que pensa a un cert nivell. (I és que l'infant —deixeu-m'ho dir ja des d'ara— parla en contextos humans, i per això és humà. La màquina, en canvi, no.)

Fa un moment he esmentat el mico, però després n'he deixat de parlar. Certament, el mico és una altra història. En bona part, li aplicaria el mateix que acabo de dir de la màquina o de la planta, que és el mateix que també diria de la cuca de llum o del llobarro. Però el mico presenta una característica que ha de ser tinguda en compte: *s'assembla molt als humans*. (Més encara: hi ha humans que s'assemblen molt a ell.) Això, en algun cas, ens podria plantejar dificultats a l'hora de classificar algun mico determinat. Perquè, si un mico ens parlés, no només parlaria com una màquina, una planta o una cuca de llum, sinó que també podria aprendre a fer les coses que nosaltres fem, per exemple, anar al banc, anar al camp del Barça, estudiar alguna cosa o mirar de festejar amb una humana. (En aquest punt, *l'Informe per a una acadèmia*, de Franz Kafka, és un text molt perspicaç.) I és que el mico, donat el cas, podria ser que no solament parlés, sinó que també enraonés, que fos enraonat. Per què dic, però, totes aquestes coses? Per indicar el següent:

1. El parlar humà no consisteix només a emetre expressions significatives.

2. Un parlar és humà quan té una manera humana de parlar, és a dir, quan és només una part d'una manera de viure.

3. En aquest sentit, encara que parlar sigui una característica humana de manera que un ésser que no *pugui* parlar —no per incapacitat física sinó per incapacitat lògica— no és un ésser humà, tanmateix l'ésser que pogués parlar, però no tingués cap altra característica humana, tampoc no seria humà. (En la majoria de cultures, els déus parlen, però no són humans.)

4. Per estalviar-nos la feina més aviat molesta i estúpida d'anar comprovant qui pot enraonar com nosaltres i qui no, els humans partim de la convicció que aquell que parla i alhora és *físicament* semblant a nosaltres i/o *es comporta* com nosaltres és un humà. Els altres

—els que no són semblants a nosaltres i/o no es comporten com nosaltres—, encara que parlin, no són considerats humans fins que no ens convencim del contrari. (El cas dels dibuixos animats de Walt Disney és ben interessant: es tracta d'animalons que es comporten com els humans i parlen com els humans. Només conserven alguns trets dels animals que originàriament eren. I, en canvi, nosaltres no els considerem pas humans, senzillament perquè són éssers de ficció. Ens emocionem, de vegades, i de vegades ens fan riure. Tal com els infants s'emocionen amb les nines. Si algun dia hi hagués animals pel carrer com els de Walt Disney, aquell dia ens hauríem de plantejar seriosament l'estatus que estem disposats a atribuir-los.)

I ara, per tancar el cercle, tornem a Descartes. Descartes deia que, encara que els animals parlessin, no serien persones perquè no tindrien ànima. I jo ara he dit que, encara que els animals, plantes i màquines parlessin, no serien persones perquè no parlarien com parlen les persones, és a dir, perquè no es *comportarien* com ens comportem nosaltres. Tal com he afirmat abans, el que dic aquí s'assembla i no s'assembla al que deia Descartes. S'hi assembla perquè ni ell ni jo no acceptem que el parlar sigui definitiu per adquirir l'estatus de persona. No s'hi assembla perquè ell pensa que tot depèn de l'ànima (és a dir, acceptaria que un animal o una planta són humans si Déu li digués que els acaba d'infondre una ànima), mentre que jo defenso que tot depèn de com es parla, és a dir, de quina manera de viure tenen els que parlen. Perquè només sabent com viuen sabrem què diuen, només així sabrem què volen dir i, per tant, només així sabrem si simplement emeten sons o bé si fan amb el parlar allò que en fem nosaltres.

(Parèntesi. Si ara algú em diu «Però aquest comportar-se com un humà només és possible per a aquells que tenen ànima», jo, segons com, no hi objectaré res. Si el que vol dir és que, per a ell, els humans són els que tenen ànima —és a dir, que, per a ell, «ser humà» significa el mateix que «tenir ànima»—, estarem davant una creença filosòfico-religiosa absolutament respectable. Si el que vol dir, en canvi, és que existeix una entitat anomenada «ànima» que és la que *causa* el nostre comportament humà, llavors estarem davant una hipòtesi pseudocientífica d'impossible demostració i, doncs, absolutament innecessà-

ria. A més, quan es parla de l'ànima dels vivents, potser s'han de fer consideracions semblants a les d'Aristòtil i distingir entre tipus d'ànimes per als diferents vivents. Això aquí no és el meu tema i em portaria massa lluny. Tanco el parèntesi.)

I tot això ha vingut de l'«enraono» inicial. Ara potser es veu més bé que «enraonar» no és només parlar, sinó parlar d'una certa manera, amb arguments, en contextos, amb espai vital. Ara gairebé podríem retocar l'«Enraono, doncs sóc», i dir també «La meva manera d'enraonar és la meva manera de ser». I amb això no estic fent ni sociologia cultural —«enraono tal com sóc», aplicat a les diverses classes socials— ni tampoc psicologia moral —«sóc tal com enraono», que vindria a dir-nos que sóc sincer. No estic fent res d'això, sinó que estic fent una observació ontològica: estic dient que el tipus «ésser humà» ve donat per «la manera d'enraonar humana», que no és una mera manera de parlar, sinó que és una manera de viure amb el llenguatge i en el llenguatge. (El llenguatge com a mitjà o com a medi.)

Amb això he intentat de fer una petita reflexió sobre conceptes, sobre el sentit del que fem i diem, sobre el sentit i el valor dels silencis, de les contradiccions, de les conseqüències. Per això, en donar tanta importància al llenguatge, en donem *al llenguatge en acció*, a les situacions de vida en què usem el llenguatge. Les nostres distincions lingüístiques són sempre distincions de significat, però això vol dir distincions d'ús i, doncs, distincions de context, de situació, de relació.

En fer aquestes distincions, no volem ni canviar ni, encara menys, reformar el llenguatge. El que volem és entendre'l. I, en entendre'l, el que volem és entendre'ns. Perquè no és veritat que nosaltres *ja ens entenem* i que l'únic problema que tenim és que de vegades ens entorolliguem amb el llenguatge o no sabem usar el llenguatge correctament. Què vol dir «ja ens entenem», si no entenem el que diem i si, al costat nostre, tampoc ningú no ho entén? No fem veure que «en el nostre interior» tot és clar i diàfan, i que els problemes de comprensió només són problemes exteriors, de comunicació, d'expressió.

La separació estricta, radical, dualista, entre *interior* i *exterior* és enormement perillosa. Si nosaltres ens parlem un llenguatge interiorment, l'hem d'entendre. I ha de ser un llenguatge comprensible. Si nosaltres l'entenem, però, és que el pot entendre qualsevol altra persona. I,

en aquest sentit, no pot ser un llenguatge purament interior, purament privat. (I si algú diu que nosaltres no ens parlem interiorment amb llenguatge, sinó que només experimentem sensacions i emocions no lingüístiques o supralingüístiques, llavors ens hem de preguntar com sabem que les entenem bé aquelles sensacions, com sabem que les interpretem bé? Perquè, de fet, n'acabem parlant, les acabem interpretant. I tota interpretació humana és sempre finalment lingüística.)

Així com la distinció entre persona i màquina (o animal) no era una distinció només de parlar o no, sinó una distinció de context, de forma de vida, així també la distinció entre interior i exterior en els humans no pot ser una distinció només entre *amagat* i *públic*, perquè podem amagar moltes coses en públic i, en canvi, ens poden descobrir moltes coses que voldríem mantenir amagades. El problema torna a ser de context, d'espai vital. I el context i l'espai vital tant del nostre interior com del nostre exterior sempre són el mateix: la persona vista en el seu conjunt, que participa en formes de vida amb altres persones.

Certament, no existeix l'interior sense l'exterior, ni l'exterior sense l'interior. Voler-los separar —com fa Descartes amb les seves substàncies— o fins i tot voler-los enfrontar —com fa Freud amb la seva teoria psíquica— no ajuda a entendre res. Amb això no vull pas dir que interior i exterior siguin com *dues* cares de la mateixa moneda. No, no vull dir ni això. I és que no són *dues cares* —per dir-ho així, amb fesomia pròpia— sinó que són maneres d'accentuar i d'interpretar l'experiència humana, que és global, única i indivisible.

Els que volen subratllar la importància de la vida interior segregant-la de la vida exterior i convertint-la en un reducte inexpugnable, aquests acaben, paradoxalment, arruïnant la vida interior, convertint-la en una entelèquia sense realitat objectiva. I és que el nostre món interior tot sol és pura entelèquia incomprendible. Això que anomenem «món interior» només esdevé real, objectiu, quan és vist com a món interior *d'una* persona, com a món interior *d'algú*. I llavors es descobreix que el que és realment important com a clau per a la seva interpretació és l'experiència global de la persona, la vida de la persona, no la mera sublimació del seu reducte interior.

Certament, també és en el llenguatge de cada persona que els altres i ella mateixa descobreixen els seus sentiments, emocions, passi-

ons. El món interior es veu en allò que els humans diem, fem, vivim. Les nostres accions i el nostre llenguatge no són només una passarel·la cap a una realitat més profunda i més oculta; les nostres accions i el nostre llenguatge són l'expressió d'allò que som, és a dir, també dels nostres pensaments, desigs i angoixes.

La nostra vida ho posa tot a la vista: perquè també posa a la vista allò que volem amagar; vull dir que es veu que ho volem amagar. I és que, en la nostra vida, no hi ha res essencialment amagat. Allò que estigués essencialment amagat seria incognoscible, fins i tot per a nosaltres mateixos. I allò que és essencialment incognoscible és absolutament irrellevant. (Per això no hi pot haver un llenguatge absolutament privat.)

Pot estranyar encara a algú que també nosaltres donem molta importància a la nostra llengua? Per què no ho hauríem de fer? No ho fem pas, doncs, perquè sí: li donem importància, d'una banda, perquè volem ser normals, volem ser ciutadans normals d'un país normal, i a qualsevol país del món es dóna molta importància a la llengua del país. D'altra banda, donem importància a la llengua per una raó encara més profunda: perquè sabem —i ho sap tothom que sap alguna cosa— que els humans ens caracteritzem i definim —respecte a tots els altres éssers de l'univers— perquè tenim llenguatge, perquè tenim el llenguatge, els llenguatges, que tenim. Quan sovint es diu que els humans som racionals o treballadors o creatius o juganers, hauríem de dir: som totes aquestes coses —i altres— *perquè* som éssers amb llenguatge, precisament per això, *gràcies* a disposar de llenguatge. Al capdavant, és en el llenguatge on viuen els nostres pensaments, els sentiments, els desigs i les sensacions. El llenguatge és molt més important del que pensen els que tenen poca consciència lingüística: el llenguatge fa possibles les experiències humanes i l'espai de cada llengua és l'espai d'humanitat dels qui la parlen. Per això serem més rics, més humans, més desenvolupats si cultivem la llengua i l'estimem. N'estic ben convençut: l'educació fonamental d'un poble és l'educació de la llengua.

Reivindiquen la llengua els que no són ni conformistes ni derrotistes, els que no es volen deixar vèncer ni es volen sentir vençuts, els que volen, abans que res, defensar la seva dignitat —que és una altra

manera de dir que defensen la seva identitat. Certament, reivindicar la llengua és reivindicar la mirada, reivindicar la personalitat, reivindicar la presència, la normalitat, la dignitat. Hi ha pobles que no han de fer cap esforç per reivindicar res, perquè les seves lleis i les lleis dels altres —els poders internacionals— estan a favor seu. També hi ha pobles, però, que ho hem de reivindicar tot, encara que siguem iguals en dignitat i mèrits a qualsevol altre poble de la terra. (Permeteu-me que faci un parèntesi per a una expansió personal: ser català és molt cansat, perquè ens toca reivindicar les coses més trivials, les més naturals —com ara l'ús normalitzat de la pròpia llengua—, aquelles coses que en cap altre país del món ni s'han de reivindicar ni obliguen ningú a gastar-hi esforços i energies. És cansat, però nosaltres ens hem de fer els incansables, no podem defallir. Senzillament, perquè la defallença, en aquest cas, és la mort. Fi del parèntesi.)

De fet, l'única cosa que reclamem per a la llengua catalana és normalitat, és tracte igualitari amb les altres llengües del món, amb qualsevol altra llengua. És clar que la nostra llengua no és la *millor* del món; seria ridícul dir una bestiesa d'aquest nivell. Cap llengua no és *millor* que cap altra. Totes són igualment bones, totes són igualment dignes de respecte. La nostra, però, és la nostra. No crec que, arribats a aquest nivell de defensa, hi pugui haver cap dificultat o hi hagi gaire res més a dir. Si seria completament ridícul dir que la nostra llengua és la millor del món, també seria absolutament neci no voler-la defensar en primer lloc, no tenir-la com a primera llengua o fer veure que la llengua que s'ha mamat o que s'ha adoptat com a llengua quotidiana és com qualsevol altra. Que respectem i estimem totes les llengües no exclou, sinó al contrari, que sapiguem quina és la de casa. I amb la de casa hi tenim la primera obligació. Si no protegim i defensem la de casa, podrem dir de debò que defensem la llengua, les llengües?

Quan de vegades diem —amb tota la raó del món— que no volem ser súbdits sinó que volem ser ciutadans, hem de portar aquesta afirmació, en primer lloc, a l'àmbit de la llengua. El ciutadà no és solament aquell que diu el que vol, amb llibertat i amb sentit crític, sinó que és aquell que ho pot dir i ho vol dir en la seva pròpia llengua, és aquell que només adopta altres llengües per a determinades ocasions i usos, però que en la seva vida normal, quotidiana, fa servir la seva

llengua, tal com fa servir el seu criteri, el seu raonament, la seva opinió, i no els dels altres. La submissió lingüística és una de les pitjors submissions, perquè sotmet —ho acabem de veure— l'expressió dels sentiments, de les emocions, de la visió que es té de la vida. Ser ciutadà vol dir —i adaptaré paraules del filòsof Kant— sortir de la minoria d'edat en què autoculpsablement ens trobem. El ciutadà no és només el que reivindica coses sinó sobretot el que es reivindica a si mateix, el que va amb el cap alt, el que pensa pel seu compte, el que sap què vol, el que diu el que pensa, i el que ho diu en la seva llengua, sense complexos i sense prepotència. En una democràcia, ser ciutadà és ser normal, per definició. Això és el que el PEN Internacional, a través del seu Comitè de Traducció i Drets Lingüístics, que m'honoro actualment de presidir, va formular i aprovar oficialment el 2011 en el brevíssim però molt eficaç document conegut internacionalment com a *Manifest de Girona* i ara ja traduït a més de setanta llengües. Per reforçar les idees expressades allà, també ens comprometem a demanar a Nacions Unides que afirmi que el dret a l'ús de la llengua pròpia és un dels drets humans fonamentals.

Certament, la justícia, la democràcia, la dignitat ens porten a reivindicar amb contundència, sense dissimulacions, sense tebiesa, la llengua dels nostres pares i avis, la llengua que també volem que sigui la dels nostres fills i néts. Això, és clar, no depèn només de nosaltres, sinó també dels altres, però no només dels altres sinó també de nosaltres. Exigim-nos-ho i exigim-ho. No podem pensar que el nostre simple esforç i el nostre voluntarisme ja resoldran la feblesa en l'ús social de l'idioma. Hi ha d'haver regulacions, preceptes, normes que forcin l'ús de la llengua catalana, tal com hi ha normes, costums i campanyes de prestigi que forcen l'ús de l'anglès o del castellà.

Fa unes quantes setmanes, estava conversant amb un senyor sobre l'ús de la llengua a Catalunya, i ell em va dir: «Pero usted tiene que respetar mi libertad de usar el castellano». De sobte, se'm va acudir de preguntar-li: «Perdone, ¿cuántas lenguas habla usted?». «Una: el castellano», va contestar. I jo li vaig dir: «Entonces usted no tiene *libertad* ninguna de usarlo. Usted está obligado a ello, como no quiera estarse siempre callado. Yo tengo la suerte de hablar seis idiomas; yo puedo invocar la libertad lingüística, usted, no».

L'anècdota em servirà ara per introduir aquesta reflexió sobre la llibertat lingüística, perquè un dels arguments clau que es fa servir a l'hora de defensar l'ús del castellà a Catalunya és l'argument del respecte a la llibertat individual. Per deixar més clarament exposat el fil de les meves idees, numeraré, per ordre, les afirmacions. Em permetré, a més, començar un xic lluny.

1. Sovint es parla de *llibertat* en abstracte. *Els grans mots*, però —recordem Espriu—, serveixen de poc; i la llibertat sempre s'ha de considerar en concret. Entre els humans, la llibertat no és mai incondicional, sempre és llibertat condicionada.

2. En democràcia, el dret legitima el poder, però el dret no és encara llibertat concreta; només ho és el poder. Veig que totes les declaracions i constitucions parlen dels «drets» dels ciutadans. No sé de cap que parli del «poder» que realment tenen, i poden exercir, els ciutadans.

3. El dret a la llibertat d'expressió és un dret bàsic que considerem inalienable, però que no va lligat a una llengua o a una altra, sinó a totes o, si es vol, a cap. És justament l'adquisició i possessió del llenguatge allò que articula bàsicament la nostra concepció de la llibertat d'expressió.

4. L'ús d'una llengua concreta no és una qüestió de dret bàsic (natural, com qui diu), sinó de dret consuetudinari i/o legal i és, doncs, una qüestió de poder, una qüestió estrictament cultural, sociològica i política, que només algunes vegades està connectada amb un acte de llibertat individual. I això vol dir que, si puc triar la llengua d'ús, és que puc controlar l'entorn d'ús de la llengua. Perquè, tal com hem vist fa un moment, no estem davant un problema de llibertat abstracta sinó de poder concret. O dit d'una altra manera: la llibertat s'exerceix sempre com a poder concret i, per poder-la exercir, hi ha d'haver les condicions de poder que ho facin possible.

5. Les condicions de poder per a l'exercici de la llibertat lingüística no poden ser mai condicions individuals. Sempre són condicions socials. L'anomenada *llibertat lingüística individual* sempre és només un símptoma de les condicions de llibertat cultural, social, política que s'estan vivint. És a dir, el problema de la llibertat lingüística no és

estrictament individual sinó que és de decisió individual en un entorn social favorable. Que l'entorn social sigui favorable és un problema cultural —domini de més d'una llengua: a Catalunya domini universal del català, tal com es domina universalment el castellà—; però el problema cultural és, alhora, un problema social —de tolerància d'opcions no majoritàries o amb menys poder, d'opcions que podem anomenar «inconformades» o «inconformistes»—, i és també un problema polític, que només es pot resoldre reconeixent la peculiaritat lingüística del país en què es viu i fent, doncs, que els espais públics que per si mateixos imposen la llengua —com ara cinemes, jutjats o estadis— es regulin normalment a través de la llengua que és, legalment, la pròpia de Catalunya, i salvant sempre l'opció inconformista individual.

Això em porta també a una breu reflexió sobre l'estatut de les llengües catalana i castellana en la futura Catalunya independent. És evident que no hem d'espantar ningú, però també ho és que convé que siguem clars, tot i que serà la futura Constitució catalana la que acabarà de formular bé les coses.

La llengua va lligada a un territori. Per tant, el que s'hauria de dir és simplement: «La llengua de Catalunya és el català», fugint d'explicacions d'«oficialitat» o «cooficialitat» que creen embolics considerables i que sempre són perjudicials per a Catalunya. No hi ha cap país que tingui cooficialitat simultània d'idiomes. Suïssa i Bèlgica, per exemple, tenen la llengua territorialitzada, que és el que la sociolingüística aconsella. A l'afirmació «La llengua de Catalunya és el català», jo hi afegiria encara una cosa: «Les altres llengües —sobretot les més parlades, com el castellà— seran objecte de respecte i protecció» (que és el que també diu l'art. 3.3 de la Constitució espanyola per a les altres llengües de l'Estat i que, per tant, no hauria de molestar gens ni mica als espanyols si nosaltres ho acabem aplicant també al castellà, cosa que no s'ha fet fins ara amb el català).

En general, em temo que fem servir excessivament la paraula «dret». A la nostra vida, hi ha moltíssimes més coses que els drets, i sovint molt més importants que ells. Però el que és absolutament bàsic de tenir en compte és que sempre es pot renunciar a un dret. Per tant, és cert que parlar català ha de ser un dret individual, però també ho és

que aquest dret pot ser renunciat i, com a rematada, ho podria ser per part de tota la ciutadania, de manera que a la Catalunya independent ningú no parlés català. Amb això vull dir que no en tenim prou, de cap manera, de parlar dels drets individuals respecte a la llengua, sinó que hem de prendre opcions respecte a quin paper, quin estatus ha de tenir la llengua del territori per a tots els ciutadans. Al capdavant, això és el que fan a tots els països del món quan proclamen (i imposen) quina és la llengua territorial (oficial) del país.

I és que tots saben que han de protegir i promocionar la llengua i que, per tant, han de dir el seu nom, i tots els noms, sense cap por. Això és el que també hem de fer nosaltres.

PONÈNCIES

ASPECTES JURÍDICS I COMPARATS DE L'ORDENACIÓ CURRICULAR DE LA LLENGUA I LA LITERATURA A L'ENSENYAMENT SECUNDARI I LA UNIVERSITAT

EVA PONS PARERA

Universitat de Barcelona

Resum

El text analitza diversos aspectes jurídics i comparats que influeixen o condicionen l'ordenació curricular de la llengua i la literatura catalanes a l'ensenyament secundari i la universitat. En tres apartats s'examinen: la intervenció dels organismes europeus en la promoció de l'aprenentatge de llengües; les tendències comparades en l'organització dels ensenyaments lingüístics, i el marc constitucional i legal espanyol fins a la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa.

Paraules clau: currículum, llengua catalana, educació secundària, universitat, Europa.

Abstract

The text discusses various legal and compared aspects that influence or affect the organization of the curriculum of the Catalan language and literature in secondary and higher education. In three sections questions examined are: the involvement of European organizations in promoting language learning; trends in the organization of language learning, and the Spanish constitutional and legal framework until the Organic Law for improving de quality of education.

Keywords: Curriculum, Catalan language, Secondary education, Higher education, Europe.

1. INTRODUCCIÓ

En el present article tractarem d'identificar algunes pautes politicojurídiques europees i comparades de caràcter general sobre l'ordenació curricular de les llengües, per reflexionar posteriorment sobre l'evolució del tractament d'aquesta qüestió en el marc de l'Estat espanyol, amb una especial atenció a la llengua catalana.

D'antuvi, cal reconèixer la rellevància política i jurídica pròpia de les qüestions curriculars. Més enllà dels aspectes estrictament tècnics o pedagògics, la determinació del currículum per part dels poders públics ha estat històricament, i continua essent-ho en l'actualitat, una qüestió dotada d'una indubtable transcendència política i social. Si ens fixem en l'Estat espanyol contemporani, l'actuació dels poders públics concretada en la fixació de plans d'ensenyament, i la cristallització d'aquesta intervenció en la primera Llei d'instrucció pública de 1856 (l'anomenada *Llei Moyano*), ha estat una de les formes més constants i precises d'incidir en el sistema educatiu. No podem oblidar que la construcció dels estats moderns s'explica, en gran mesura, per la creació i posterior consolidació d'uns sistemes educatius que, en els darrers dos segles, han servit per transmetre l'aprenentatge formal de la llengua pròpia i la cultura del país, com a elements aglutinadors que han facilitat la conformació de les singularitats nacionals (PRATS, 2013: 10-11).

En les etapes més recents, regides per la Constitució de 1978 i el model d'estat descentralitzat que aquesta prefigura, l'ordenació curricular tant de les matèries lingüístiques com de les «humanitats» ha estat l'objecte de conflictes de competències constants entre les comunitats autònomes i l'Estat, suscitats per les primeres —amb un protagonisme destacat de Catalunya— com a reacció enfront de la tendència expansiva de la normativa estatal. En el present més proper, n'és una mostra la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de millora de la qualitat educativa de 2013 (també coneguda com la «Llei Wert»), mitjançant la qual l'Estat espanyol fa un pas més en la intervenció sobre els aspectes curriculars i lingüístics, per tal d'aprofundir en la centralització i uniformització del sistema educatiu.

Sens perjudici de la rellevància política i social esmentada, jurídicament l'aspecte curricular acostuma a tractar-se en normes de rang molt baix, tot sovint de la jerarquia inferior dins l'escala normativa (decrets governamentals, ordres ministerials o disposicions emanades de les mateixes institucions educatives). A més, es tracta d'una normativa subjecta a modificacions constants, de major o menor abast, en les quals canvis aparentment tècnics solen vehicular, de forma no sempre evident, unes opcions polítiques determinades. En termes ju-

rídics es pot afirmar, doncs, que la matèria curricular és un món complex i envitricollat. Aquesta circumstància fa que sigui molt difícil formular judicis concrets o taxatius sobre l'ordenació curricular de les llengües o la literatura en països molt diversos, més enllà de constatar algunes tendències generals que revelen els estudis disponibles d'abast europeu.

En el darrer sentit, des de la pedagogia comparada es posa en relleu el fenomen actual de convergència des de dalt, en què, «tot i les reclamacions diferencials de tipus nacional o cultural, la globalització també ha arribat als sistemes educatius com a uniformització gairebé forçada o volgudament acceptada» (PRATS, 2013: 25). Pel que fa a l'ensenyament de llengües, aquesta tendència es veu accentuada per l'impuls que rep l'aprenentatge de llengües estrangeres per part dels organismes internacionals i europeus, tant el Consell d'Europa com la Unió Europea. Aquests organismes no es limiten a formular recomanacions, sinó que destinen recursos importants a l'elaboració de metodologies i eines destinades a organitzar i mesurar els aprenentatges lingüístics. En aquest context, la posició de la llengua catalana és complexa, ja que unes vegades és contemplada com a llengua regional o minoritària i, en d'altres, s'assimila a les llengües nacionals, amb les quals s'equipara per nombre de parlants i vitalitat cultural, però sense que presenti l'atribut d'estatalitat.

D'aquesta manera, en el present article s'apuntaran diverses qüestions que, des d'una perspectiva jurídica i comparada, assenyalen tendències i influeixen en la configuració del currículum de llengües. Es pretén oferir una perspectiva general que emmarqui el debat sobre els aspectes configuradors del currículum de llengua i literatura catalanes en l'educació secundària i la universitat en el marc del present volum.

2. EL MARC INTERNACIONAL I EUROPEU

Des d'un pla internacional i europeu, l'educació i les polítiques educatives són considerades un terreny de competència dels estats. Això significa que l'ordenació curricular, en tant que element estruc-

tural del sistema educatiu, correspon a cada estat, d'acord amb un marge de decisió política molt ampli, tot i que molt sovint esdevingui condicionat per inèrcies pròpies de cada context en la presa de decisions col·lectives.

L'asseveració precedent no es contradiu amb la consideració ja efectuada que en el tema de l'educació, i de forma particular en l'ensenyament de les llengües, es produeix un procés d'uropeïtzació i de convergència des de dalt. Més enllà de constatar aquesta implicació creixent d'instàncies europees i internacionals, hom observa críticament com en la formulació de les polítiques educatives els rànquings internacionals passen per sobre del debat social; s'adopten decisions polítiques sense una base empírica suficient i prou contrastada amb estudis rigorosos, o les reformes parteixen de supòsits ideològics que amaguen intencions partidistes (PRATS, 2013: 10). També n'ofereix una mostra el preàmbul de la «Llei Wert», on es justifiquen els canvis profunds introduïts en aspectes tècnics o pedagògics amb apel·lacions descontextualitzades a informes d'organismes internacionals o europeus (UE, Consell d'Europa, OCDE, UNESCO, etc.).

Si ho centrem en l'ensenyament de les llengües, un terreny on la política educativa s'entrecrua amb la política lingüística, la intervenció dels organismes europeus o supranacionals és força intensa. Sota l'empara genèrica de la noció de respecte de la diversitat lingüística, la Unió Europea i el Consell d'Europa treballen activament en la promoció de l'aprenentatge de llengües i el multilingüisme/plurilingüisme (el Consell d'Europa distingeix entre el *plurilingüisme*, que és la competència d'un parlant o capacitat de fer servir més d'una llengua, i el *multilingüisme*, que és la presència de diverses llengües en una àrea geogràfica o una institució; mentre que la UE fa servir el terme *multilingüisme* o *bilingüisme* per als dos conceptes). Es tracta d'una intervenció complexa i articulada, com ho revela l'existència d'organismes especialitzats dins d'ambdues organitzacions: a la UE, la Unitat de Política per al Multilingüisme, dins la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea; i en el marc del Consell d'Europa, la Unitat de Política Lingüística de la Direcció d'Educació. La tasca d'aquestes agències sustenta importants documents, resolucions, car-

tes i convenis (només els dos darrers tipus, que trobem en el marc del Consell d'Europa, tenen caràcter vinculant) elaborats per ambdues organitzacions, que pretenen bàsicament influir sobre les polítiques educatives estatals o, en certs àmbits més limitats, subjectar-les a directrius o estàndards europeus.

Una visió general dels principals documents aprovats pels òrgans de la UE que s'han de tenir en compte pel que fa a l'ensenyament de les llengües s'ofereix en la taula següent:

<i>Documents de la Unió Europea</i>	<i>Documents de la Unió Europea</i>
<p>Resolucions/ Conclusions del Consell</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisió sobre l'Any Europeu de les Llengües 2001 (2000) • Conclusions sobre la Presidència del Consell Europeu a Barcelona (2002) • Conclusions sobre el multilingüisme (2008) • Resolució sobre una estratègia europea per al multilingüisme (2008) • Conclusions sobre un marc estratègic per a la cooperació europea en educació i formació —ET 2020 (2009) • Conclusions sobre les competències lingüístiques per millorar la mobilitat (2011) 	<p>Convenis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conveni cultural europeu (1954) • Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (1992) • Conveni marc per a la protecció de les minories nacionals (1995)
<p>Resolucions del Parlament Europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolució per fomentar la diversitat lingüística i l'aprenentatge de llengües (2001) 	<p>Recomanacions del Comitè de Ministres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomanació núm. R (82) 18 relativa a les llengües modernes (1982)

<i>Documents de la Unió Europea</i>	<i>Documents de la Unió Europea</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Resolució sobre llengües europees regionals i poc utilitzades (2003) • Resolució sobre el multilingüisme: un actiu per a Europa i un compromís compartit (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomanació núm. R (98) 6 relativa a les llengües modernes (1998) • Recomanació CM/ Rec (2008) 7 sobre l'ús del Marc europeu comú de referència per a les llengües i el foment del plurilingüisme
<p>Comunicacions de la Comissió Europea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicació 2005: Una nova estratègia marc per al multilingüisme • Comunicació 2008: Multilingüisme: un actiu per a Europa i un compromís compartit • Llibre verd 2008. Migració i mobilitat: reptes i oportunitats per als sistemes educatius de la UE 	<p>Recomanacions de l'Assemblea Parlamentària</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomanació 1383 (1998) sobre diversificació lingüística • Recomanació 1539 (2001) sobre l'Any Europeu de les Llengües 2001 • Recomanació 1598 (2003) sobre la protecció de la llengua de signes als estats membres del Consell d'Europa • Recomanació 1740 (2006) sobre la posició de la llengua materna en l'educació escolar
<p>Informes externs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe definitiu del grup d'alt nivell sobre multilingüisme (2007) 	<p>Informes externs</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe. Guia per al desenvolupament de polítiques lingüístiques educatives a Europa, Beacco i Byram (2007) • Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural, Beacco <i>et al.</i> (2010)

<i>Documents de la Unió Europea</i>	<i>Documents de la Unió Europea</i>
	<p>Eines per ensenyar i aprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marc europeu comú de referència per a les llengües (2001) • Portafolis europeu de llengües (PEL) (2001) • Marc de referència per a plantejaments pluralístics de les llengües i les cultures (FREPA) (2012) • Portafolis europeu per a futurs professors d'idiomes (2007)

Font: *Language Rich Europe*, cit. p. 18. Taula 1

En relació amb l'educació secundària, els documents sobre multilingüisme de la UE i del Consell d'Europa destaquen, fonamentalment, la necessitat que els alumnes aprofitin l'aprenentatge bàsic de llengües que han rebut a l'escola primària i ampliin tant el nombre de llengües que aprenen com la seva capacitat de comunicar-s'hi, pensant en una futura feina i en la formació professional i superior. L'objectiu de l'aprenentatge de llengües en aquest nivell, segons es llegeix a la Recomanació del Consell d'Europa referida a llengües modernes (1998), hauria de ser: continuar millorant el nivell de comunicació que s'espera que assolixin els alumnes per tal que puguin utilitzar la llengua estudiada i comunicar-se de forma efectiva amb altres parlants d'aquesta llengua en les transaccions diàries, establir relacions socials i personals i aprendre a entendre i respectar les cultures i pràctiques d'altres persones. I afegeix que les escoles de secundària haurien d'oferir una gamma més diversa de llengües en general i donar als estudiants l'oportunitat d'aprendre més d'una llengua europea o no europea.

El Consell d'Europa es mostra especialment actiu a l'hora de proporcionar recursos i referències per a l'educació plurilingüe: el Marc europeu comú de referència, dissenyat per fomentar l'ensenyament

plurilingüe i per adaptar-se als diferents contextos, ofereix una base comuna per al desenvolupament i la comparació de currículums, llibres de text, cursos i exàmens de segona llengua/llengua estrangera en una perspectiva dinàmica d'aprenentatge plurilingüe permanent; i també la *Guia per al desenvolupament i la implementació de currículums per a l'educació plurilingüe i intercultural* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideE-PI2010_EN.pdf).

La Unió Europea, per la seva banda, ha adoptat des de l'anomenat *Llibre blanc de la Comissió* l'any 1995 la fórmula trilingüe, en el sentit de fomentar l'aprenentatge de dues llengües europees, a més de la llengua inicial o pròpia del país, com un objectiu per a tots els ciutadans europeus en els documents de la Unió Europea. La promoció del multilingüisme en termes de trilingüisme o ús d'un mínim de tres llengües en l'àmbit educatiu ha estat també defensada per la UNESCO (Resolució núm. 12 de la Conferència General de l'any 1999).

La qüestió relativa a les llengües tractades en els distints documents mereix una consideració específica. Com és sabut, la Unió Europea només reconeix com a llengües oficials les llengües oficials dels estats membres (en l'actualitat són 23 llengües oficials, corresponents als 27 estats), totes les quals tenen assegurada la inclusió en els programes relatius al foment del multilingüisme. No és aquesta la situació de les anomenades llengües regionals o minoritàries (en endavant, llengües R/M), a les quals no es garanteix aquest lloc privilegiat, per bé que tant la Unió Europea com el Consell d'Europa han destacat que aquest tipus de llengües, com a part de la diversitat lingüística europea, han de rebre suport perquè són mitjans importants per a la comunicació intragrupal i formen part de la identitat personal, cultural i social de nombrosos ciutadans (ARRÓNIZ, 2006).

Al marge de proclames més o menys vagues de protecció de la diversitat lingüística en els documents europeus, i de la inclusió —sovint precària— de les llengües R/M en els programes educatius europeus, el principal instrument de reconeixement d'aquestes llengües es troba en la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (CELRoM), en vigor des de 1998. Aquest tractat internacional, elaborat en el si del Consell d'Europa, defineix les llengües L/M com

aquelles que tradicionalment fan servir en un determinat territori d'un estat els ciutadans d'aquell estat (s'exclouen, doncs, les llengües dels immigrants) que formen un grup numèricament inferior a la resta de la població de l'estat. La Carta permet una ratificació «a la carta», en la mesura que els estats que decideixen subscriure-la poden optar pel grau de protecció que hi rebran les llengües presents en el seu territori, aplicant-los només la part II (article 7, que conté uns objectius genèrics de protecció i foment) o bé també la part III (articles 8 a 14, que estableixen mesures per sectors, el primer dels quals relatiu a l'educació, i en aquest cas poden triar quins subapartats o nivell de compromisos assumiran, tot respectant un mínim quantitatiu de 36 apartats).

Així, en el cas de l'Estat espanyol, la ratificació efectuada l'any 2001 abasta, pel que fa a la llengua catalana a Catalunya, les Illes Balears i el País Valencià, uns compromisos bastant estrictes, ja que la lògica de la ratificació espanyola fou que en tractar-se de llengües oficials en les respectives comunitats autònomes, ja es complia amb allò exigint pels 69 subapartats de la part III subscrits. En l'àmbit de l'educació secundària, l'apartat 8.1.c.I obliga l'Estat a «fer possible un ensenyament secundari garantit en les llengües regionals o minoritàries corresponents», la qual cosa obliga a l'ús vehicular del català en aquest nivell educatiu (NOGUEIRA, 2012: 247-288). L'ensenyament «de» la llengua es pot considerar subsumit en el compromís adoptat, ja que de fet dins l'article 8 es considera com una exigència inferior «preveure, en el marc de l'educació secundària, l'ensenyament de les llengües regionals o minoritàries com a part integrant del currículum» (apartat 8.1.c.III). La Carta preveu un mecanisme de supervisió, consistent en l'examen pel Comitè d'experts dels informes periòdics on els estats, cada tres anys, han de donar compte de les mesures legals, polítiques i administratives adoptades en relació amb les LRoM. En relació amb l'article 8.1.c.I, el Comitè d'experts estima acomplert de forma satisfactòria el compromís a Catalunya, però no a les Illes Balears i al País Valencià (vegeu els informes al web del Consell d'Europa, <http://www.coe.int>).

Pel que fa al nivell d'ensenyament superior o universitari, tant la UE com el Consell d'Europa destaquen en els seus documents la im-

portància de la diversificació lingüística i el desenvolupament de competències plurilingües a totes les etapes educatives. Des d'una perspectiva prevalentment economicista es destaca el fet que la universitat sigui l'última fase d'estudis abans de començar una carrera professional, en la qual és probable que els graduats universitaris hagin de viatjar i hagin de tractar sovint amb parlants d'altres llengües. La citada Recomanació del Consell d'Europa de 1998 dóna suport al desenvolupament de vincles i intercanvis entre institucions i persones de l'àmbit de l'educació superior per tal de potenciar una experiència real de la llengua i la cultura d'altres països. L'educació superior també està inclosa a la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries, si bé en aquest àmbit la ratificació efectuada per l'Estat espanyol implica assumir el nivell més baix de compromisos, establert en l'article 8.1.e.II, consistent a «fomentar i/o autoritzar la posada en pràctica d'un ensenyament universitari o d'altres formes d'ensenyament superior en les llengües regionals o minoritàries, o de mitjans que permetin estudiar aquestes llengües a la universitat o en altres centres d'ensenyament».

En el marc de la UE, les Conclusions del Consell de la UE de 2011 exigeixen als estats membres que intensifiquin els esforços per millorar la disposició, la qualitat i la rellevància de l'ensenyament de llengües en l'ensenyament general, la formació professional i superior i la formació continuada. La Comunicació de la CE de 2008 pel multilingüisme també exigeix més mobilitat i intercanvis, i que les universitats ensenyin idiomes a tots els estudiants, amb independència de la disciplina triada. Fora de les estructures formals de la UE, aquest aprenentatge de llengües en l'àmbit universitari també rep l'impuls del procés de convergència dels estats europeus (procés de Bolonya) orientat a la creació de l'Espai europeu de l'ensenyament superior (EEES). Com vam analitzar en un altre estudi, la qüestió del respecte de la diversitat lingüística va guanyant lloc progressivament en els documents configuradors de l'EEES, on de considerar-se com un límit passa a ser considerada com un objectiu del procés. Ara bé, el fet que aquella es vinculi sovint amb la «diversitat nacional» (dels estats) i la pressió fàctica que des d'instàncies europees o internacionals s'exerceix a favor de l'aprenentatge de l'anglès, determina que tampoc en

aquest àmbit la posició de la llengua catalana sigui assegurada, si no és a través de la implicació activa dels ens subestatals, les institucions educatives i els seus membres (PONS, 2004). En aquest sentit, l'enfocament proactiu adoptat en el marc del sistema universitari català, mitjançant l'aprovació coordinada de plans de multilingüisme per part de les universitats públiques sembla adequat per fer front als reptes lingüístics inherents a la internacionalització de l'ensenyament superior (PONS, 2012: 186-188).

3. CARACTERÍSTIQUES DE L'ORDENACIÓ CURRICULAR EN PAÏSOS EUROPEUS

En aquesta part d'anàlisi prendrem com a referència bàsica l'estudi comparat de diversos països i regions publicat l'any 2012 pel British Council, amb el suport de la Comissió Europea, *Language Rich Europe-Tendències de les polítiques i pràctiques relatives al multilingüisme a Europa* (en endavant, LRE), que ens proporciona dades rellevants sobre les polítiques i pràctiques lingüístiques en els àmbits de l'ensenyament secundari i universitari. La mostra de l'estudi és força àmplia, ja que inclou vint estats, dels quals dotze han ratificat la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries (Alemanya, Àustria, Bòsnia i Hercegovina, Dinamarca, Espanya, Hongria, Països Baixos, Polònia, Regne Unit, Romania, Suïssa i Ucraïna) i vuit no ho han fet (Bèlgica, Bulgària, Estònia, França, Grècia, Itàlia, Lituània i Portugal); al costat de regions dotades d'autonomia política (Anglaterra, Catalunya, Escòcia, Frísia, Gal·les, Irlanda del Nord, Madrid-Sevilla-València —que s'analitzen conjuntament— i el País Basc).

El projecte LRE és un treball en xarxa, basat en enquestes a partir d'un qüestionari homogeni, que comptà amb la participació de 120 experts i gestors de polítiques lingüístiques de diferents procedències. Del total dels vuit dominis lingüístics analitzats, quatre són relatius a l'àmbit educatiu, entre els quals trobem les «llengües en educació secundària» i les «llengües en educació postsecundària». De les 260 qüestions que es formularen a cada país/regió, 60 versaven sobre educació secundària —el subgrup amb un nombre més elevat de qüestions— i 30 so-

bre postsecundària i universitària. Això permet predicar una certa especialització de l'estudi en el sector educatiu, la qual cosa es justifica en la introducció pel fet que és en aquest «on normalment s'ensenyen i s'aprenen les llengües», si bé es manté la creença que «un entorn lingüísticament ric fora de l'escola és tan important per donar forma al reconeixement i coneixement d'altres llengües i cultures com l'ensenyament formal» (LRE, p. 5).

D'acord amb l'objectiu fonamental de l'estudi de comparar les polítiques i pràctiques dels estats europeus amb les recomanacions de la UE i el Consell d'Europa, en matèria d'aprenentatge de llengües s'adopta l'enfocament propi del multilingüisme, que inclou: a) les llengües nacionals o oficials d'un estat; b) les llengües estrangeres, aquelles que no s'aprenen o no es parlen a casa però que s'aprenen i s'ensenyen a l'escola; c) les llengües R/M, les quals poden gaudir o no d'oficialitat, si bé en el primer cas necessàriament circumscrita a una part del territori estatal (equivalent a la situació del català dins tres comunitats autònomes); i d) les llengües immigrants, parlades pels immigrants i els seus descendents en el país de residència. Aquesta tipologia de llengües s'aplica a l'anàlisi de l'educació secundària, si bé els autors admeten que no són categories hermètiques, i que «més enllà de l'educació primària es fa més difícil distingir entre l'ensenyament de llengües estrangeres, regionals/minoritàries i immigrants, perquè els grups destinataris cada cop són menys específics i les llengües diferents de la llengua nacional s'ofereixen de manera més independent de la llengua d'origen dels alumnes» (LRE, p. 52).

El plantejament esmentat té conseqüències que atorguen un cert biaix a l'estudi: d'una banda, quant a les llengües nacionals o oficials de l'estat, més enllà de constatar que són les que reben més suport dins del sistema educatiu, no s'hi troben gaires valoracions sobre aquest punt ni s'aprofundeix en les implicacions en els diferents contextos estatals/nacionals; de l'altra, i per contrast, l'estudi resulta més incisiu a l'hora de valorar el tractament de les llengües estrangeres i les llengües immigrants (tot vinculant-ho amb la importància del reconeixement del multilingüisme i el plurilingüisme a l'aula), que de forma més o menys subliminal es considera que han de ser enfortides com a bones pràctiques en el marc de l'escola; diversament, les llen-

gües R/M resten en una posició més imprecisa, ja que es diferencien de la llengua nacional o oficial de l'estat, però en canvi poden resultar equiparades en la pràctica amb les altres dues categories. Les consideracions precedents afecten la llengua catalana que, en el context descrit, resta emmarcada dins la categoria imprecisa de les llengües R/M i, per tant, no resulta *a priori* beneficiada per aquest enfocament general de l'estudi, si bé en el capítol específic dedicat a Catalunya (LRE, epígraf 16.2) la llengua catalana ja rep una qualificació específica com a «altra llengua oficial», distinta de la «llengua nacional», que recull la singularitat de la seva posició jurídica i social.

3.1. Educació secundària

D'entrada, l'estudi destaca tres aspectes que suposen una major dificultat comparativa de l'educació secundària entre els països, que no es detecta amb una intensitat similar en la primària: així, els alumnes poden triar una àmplia gamma d'escoles especialitzades; a més, el cicle inicial (continuació del nivell de primària, la finalització del qual acostuma a coincidir amb el final de l'educació obligatòria) i el cicle superior (normalment iniciat als quinze o setze anys i d'una durada variable entre dos i cinc anys) s'estructuren de formes diferents a cada estat i finalment també varia força la manera d'organitzar o planificar els programes o ensenyaments lingüístics (LRE, p. 47). L'examen d'aquest darrer aspecte és enquadrat per una concepció del currículum, com a «programa educatiu global d'un tipus d'escola, que especifica les assignatures que s'ensenyen cada any, les hores a la setmana i el total de setmanes, i el contingut i el nivell d'assoliment exigít per completar l'assignatura amb èxit per a cada curs» (LRE, p. 77).

Els resultats obtinguts pel projecte LRE en l'educació secundària abasten diferents dimensions d'interès, d'acord amb la tipologia de llengües apuntada (LRE, p. 48-54):

a) Llengua nacional: existeix un currículum lingüístic nacional coherent i explícit en vint països/regions, i solament a Frísia, a Itàlia, a Irlanda del Nord i als Països Baixos aquest s'expressa en termes generals. En 21 països/regions es proporciona un suport addicional per a

l'ensenyament de la llengua als nouvinguts abans o durant l'ensenyament general (només Dinamarca, Itàlia i Ucraïna no ho fan). Un nombre relativament reduït de països/regions du a terme un diagnòstic del nivell de competència basat en les necessitats per a tots els estudiants en la llengua nacional en començar l'educació secundària (Bòsnia i Hercegovina, Catalunya, Anglaterra, França, Polònia, Portugal, Escòcia, Ucraïna i Gal·les), mentre que cinc més ho fan només per als estudiants immigrants (Bulgària, Hongria, Lituània, Espanya i el País Basc). La naturalesa de les proves i la manera de fer servir la informació per dissenyar els plans d'estudis i per proporcionar un suport continuat es consideren una àrea que cal continuar explorant. Hi ha un seguiment periòdic durant la secundària de l'evolució de la competència lingüística en la llengua nacional (en quinze països/regions a escala nacional i en vuit a escala local; només inexistent a Dinamarca).

b) Llengües estrangeres: en tots els països/regions s'ofereixen llengües estrangeres en els dos cicles de l'educació secundària, però sorgeixen diferències significatives en el nombre de llengües obligatòries: en catorze, l'aprenentatge de dues llengües estrangeres és obligatori en el cicle inicial, si bé aquest nombre es redueix en el cicle superior (Dinamarca, Frísia, Itàlia, Lituània, els Països Baixos i Ucraïna ho redueixen de dues a una llengua; Grècia de dues a zero; Anglaterra, Irlanda del Nord i Gal·les d'una a zero), però en canvi a Hongria i Suïssa es passa d'una en el cicle inicial a dues en el superior; i només mantenen dues llengües obligatòries en els dos cicles Àustria, Estònia, França, Polònia, Portugal, Romania i Suïssa; mentre que a Escòcia l'aprenentatge de llengües és un dret —per tant, no obligatori—, tot i que en la pràctica la majoria dels alumnes aprèn una llengua estrangera a la secundària. Un total de vint països/regions registra un currículum coherent i explícit (als Països Baixos, Irlanda del Nord, França i Itàlia només s'expressa en termes generals). Quant a la varietat de llengües estrangeres, les que més s'ofereixen són l'anglès, l'alemany i el francès, tot i que també hi tenen presència l'espanyol i l'italià; i també de vegades s'ofereixen com a estrangeres opcionals llengües immigrants (l'àrab, el croat, el polonès, el rus i el turc) o llengües R/M. Onze països/regions fan un seguiment d'evolució de les capacitats lingüístiques a escala nacional, i tretze en l'àmbit escolar. Només en el cas de França es fa un

ús intens de l'AICLE en l'aprenentatge de llengües estrangeres. En termes generals, el Marc europeu comú de referència és més utilitzat en la secundària que no pas en l'educació primària en l'avaluació, i en tretze casos s'explicita la necessitat d'assolir el nivell B2 per a la primera llengua estrangera i B1 per a la segona.

c) Llengües regionals o minoritàries: un total de dinou països/regions ofereixen llengües R/M dins l'educació secundària (no n'ofereixen Dinamarca, Anglaterra, Estònia, Grècia i Polònia). Es fa un ús extens de l'AICLE en l'ensenyament de les llengües R/M en deu països, i és present en algunes àrees en vuit. Els cursos estan oberts a tots els alumnes excepte a Bulgària, on només s'ofereixen als parlants nadius. L'ensenyament d'aquestes llengües es du a terme dins l'horari escolar en la majoria dels casos, excepte a Àustria, Bòsnia i Hercegovina i Bulgària, on els cursos es fan parcialment fora d'aquest horari. Divuit països/regions fan un seguiment de les capacitats lingüístiques adquirides mitjançant proves nacionals/regionals o basades en l'escola, i només Itàlia indica que no es fa cap seguiment. Àustria i Gal·les no fixen objectius sobre el nivell que s'ha d'assolir, però la resta de països, sí. Tots els països/regions ofereixen les llengües gratuïtament a tots els alumnes.

d) Llengües immigrants: pocs països/regions ofereixen l'ensenyament de llengües immigrants de manera sistemàtica, si bé en la secundària vuit van respondre positivament, concretament Anglaterra, Dinamarca, França, els Països Baixos, Àustria, Estònia, Escòcia i Suïssa (els quatre primers països ofereixen llengües com el turc o l'àrab no només als alumnes d'aquests orígens sinó a tots els alumnes de secundària com a llengua estrangera). França és l'únic país/regió que ofereix un ús extens de l'AICLE, mentre que Àustria i Suïssa l'ofereixen en algunes àrees. Els Països Baixos ofereixen llengües immigrants com a part del currículum dins l'horari escolar, mentre que Anglaterra i Suïssa (només Zuric) les ofereixen parcialment en l'horari escolar, i els altres països/regions només com a activitats extracurriculars. Només a Anglaterra les capacitats lingüístiques es controlen mitjançant proves nacionals estandarditzades, mentre que a Àustria, Dinamarca, França, els Països Baixos i Suïssa fan servir instruments basats en l'escola, i a Estònia i Escòcia no es fa cap seguiment (només a Es-

tònia i els Països Baixos s'especifica el nivell de competència que s'ha d'assolir a escala nacional). En cinc casos l'estat ofereix un finançament total d'aquests ensenyaments (Àustria, Dinamarca, Anglaterra, els Països Baixos i Escòcia), mentre que en la resta el finançament procedeix dels països d'origen dels alumnes immigrants (França i Suïssa) o dels pares/tutors (Estònia).

Pel que fa a l'organització a Catalunya dels ensenyaments lingüístics a la secundària, en el marc de l'estudi de referència (LRE, p. 215-216), destaca com a singularitat l'ús d'una qualificació específica com a «altra llengua oficial» (ALO, aplicada al català a tot el territori i a l'occità/aranès a la Vall d'Aran), que s'afegeix a la quàdruple tipologia de llengües examinada (no hi ha cap disposició en relació amb les llengües immigrants). La llengua oficial nacional/estatal té un currículum coherent i explícit, hi ha un suport addicional als nousvinguts durant l'ensenyament i es fa un seguiment de l'evolució de les competències lingüístiques de caràcter nacional estandarditzat. Quant a la llengua catalana (ALO), per a la qual no s'estableixen grups destinataris específics, té un currículum coherent i explícit; l'ús d'AICLE és generalitzat; el nivell a assolir es fixa en normes nacionals i regionals i el seguiment de l'evolució de les competències lingüístiques és de tipus nacional estandarditzat. Pel que fa a les llengües estrangeres (és obligatòria una llengua entre anglès, francès, alemany i italià, i únicament a la secundària superior són opcionals grec antic, llatí i altres), les diferències principals rau en un ús d'AICLE localitzat i en la fixació per normes nacionals o escolars del nivell a assolir.

3.2. Educació superior

Pel que fa a l'ensenyament universitari, el projecte LRE analitza tres institucions de cada país estudiat, que conformen un total de 65 universitats generals/públiques. Els aspectes bàsics inclosos en el qüestionari són: les llengües d'ensenyament de les universitats; les llengües que es fan servir a les pàgines web de les universitats; els grups destinataris del suport addicional per a la llengua nacional; l'existència de nivells d'assoliment per a les llengües estrangeres; així

com aspectes vinculats amb la mobilitat estudiantil (inscripció d'estudiants no nacionals; programes de mobilitat disponibles per als estudiants de llengües, i finalment l'obligatorietat dels programes de mobilitat per als alumnes que no han triat estudis de llengües).

Els resultats de l'estudi LRE no s'organitzen, pel que fa a aquest nivell educatiu, en funció de la tipologia de llengües mencionada (la qual cosa respon a la presència reduïda de les llengües R/M i les llengües immigrants en els graons superiors del sistema educatiu), de manera que els podem agrupar en els ítems següents (LRE, p. 60-62):

a) Ensenyament de la llengua nacional. Totes les universitats estudiades proporcionen ensenyament en la llengua nacional, perquè en la majoria dels casos és la llengua principal dels seus estudiants i és la llengua estatal oficial. En termes de suport addicional a l'aprenentatge de la llengua nacional, hi ha un consens que àdhuc en aquesta etapa és important donar a tots els estudiants l'oportunitat d'aconseguir un bon nivell de coneixement lingüístic. De les 65 universitats estudiades, 24 proporcionen suport per a tothom i 38 més només n'ofereixen als parlants no nadius, la qual cosa es tradueix en un bon nivell de recursos en general.

b) Ensenyament d'altres llengües. Un nombre molt elevat d'universitats ofereix cursos d'idiomes als estudiants de disciplines no lingüístiques, tal com recomanen les institucions europees. L'oferta és àmplia, i 31 institucions (gairebé la meitat) donen als estudiants la possibilitat de triar entre més de quatre llengües. Només vuit de les universitats de la nostra mostra no ofereixen als estudiants de disciplines no lingüístiques l'oportunitat d'aprendre altres llengües. El Marc europeu comú de referència per a les llengües s'utilitza per dissenyar els plans d'estudis i fer les avaluacions de llengua estrangera a més de la meitat de les universitats estudiades. A algunes universitats d'Europa, les competències lingüístiques ja són un requisit bàsic per poder matricular-se a tots els cursos i d'altres animen els estudiants a fer algunes hores a la setmana de cursos d'idiomes.

c) Ús de les llengües com a mitjà d'ensenyament. A més de la llengua nacional, a la majoria de les institucions estudiades també es poden fer servir altres llengües vehiculars: en 23, la llengua nacional, llengües estrangeres i llengües R/M; en 31, llengua nacional i estran-

geres; i en 11 només la llengua nacional. El desglossament de les llengües que es fan servir com a mitjà d'ensenyament i la imatge exacta de com està canviant la llengua d'ensenyament a les universitats europees a causa de la globalització de l'economia i de la recerca acadèmica mereixerien una investigació més exhaustiva. En la pràctica, la mobilitat internacional dels estudiants i del personal acadèmic, i el desig d'atraure una massa d'estudiants global i diversa estan contribuint a convertir l'anglès en la segona llengua de moltes universitats europees, i ja s'estan redactant molts llibres de text en aquesta llengua. El multilingüisme preval també en la comunicació institucional a través de les pàgines web: 55 de les 65 universitats analitzades tenen web multilingüe (en disset, llengua nacional, estrangera i R/M, i en 38, en llengua nacional i estrangera) i només deu universitats presenten la informació exclusivament en la llengua nacional.

d) Mobilitat dels estudiants. Amb la intensificació de la competència entre les universitats europees per captar talents i recursos addicionals, no és estrany que gairebé totes les universitats (menys una) dediquin esforços específics a atraure estudiants internacionals. La meitat de les universitats també indica que fa un esforç conscient per atraure estudiants d'origen immigrant. La mobilitat dels estudiants rep el suport financer de les universitats europees, però només a deu de les universitats estudiades els programes de mobilitat són obligatoris per als estudiants de disciplines lingüístiques, i la gran majoria només els promou. A totes les universitats estudiades menys una, la mobilitat és opcional, i quasi mai obligatòria, per als estudiants de disciplines no lingüístiques. La Comissió Europea publica estadístiques sobre la mobilitat dels estudiants en el marc del programa Erasmus (http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm).

La situació de les llengües en les tres universitats de Catalunya analitzades en el marc de l'estudi LRE es descriu a partir dels paràmetres següents (LRE, p. 216). En les tres institucions la llengua oficial de l'Estat, estrangera i «altra llengua oficial» són llengües d'ensenyaments. Pel que fa als grups destinataris del suport addicional en la llengua nacional, en dues universitats són restringits i en la tercera no es dona aquest suport. El nivell que s'ha d'assolir en l'ensenyament de les llengües estrangeres es vincula sempre amb el Marc europeu comú.

I la mobilitat per a estudiants de disciplines lingüístiques i no lingüístiques és opcional. Convé precisar, però, que les institucions superiors estudiades no destaquen l'àmplia varietat de possibilitats d'aprenentatge d'idiomes en moltes universitats catalanes, que, més enllà de les grans llengües internacionals, inclouen llengües regionals com l'occità; llengües immigrants molt parlades com l'amazic/berber; diverses llengües europees mitjanes com el danès i el suec, i llengües asiàtiques com el japonès, el xinès, el persa o el turc.

En definitiva, malgrat els efectes dels programes i processos europeus en marxa, el marge de decisió dels estats o ens subestats sobre l'organització dels ensenyaments lingüístics en l'àmbit universitari roman considerable, i les tradicions universitàries dels països compten encara molt. Aquesta consideració es pot il·lustrar amb el cas de Finlàndia, on s'atorga una gran importància als ensenyaments lingüístics, tant de les dues llengües nacionals (o oficials) com de les llengües estrangeres, dins del sistema universitari. La normativa estatal disposa que en el marc dels ensenyaments conduents a les titulacions de grau i de màster els estudiants han d'acreditar: a) la capacitació lingüística en finès i en suec requerida als funcionaris dels organismes públics bilingües, que resulta necessària en el seu àmbit (per exemple, el llenguatge jurídic en els estudis de dret), i b) les habilitats en almenys una llengua estrangera necessàries per seguir els desenvolupaments en el seu àmbit i per operar en un context internacional (Llei 558/2009 d'universitats i Decret 794/2004). Aquests requeriments lingüístics tenen múltiples translacions en els plans d'estudis aprovats per les universitats: una primera és l'ensenyament del llenguatge d'especialitat en la llengua oficial diferent de la pròpia de l'estudiant per tal de preparar els estudiants per prestar els seus serveis professionals en les dues llengües. Una segona previsió consisteix en un examen en la llengua oficial diferent de la pròpia de l'estudiant (a la Universitat bilingüe d'Hèlsinki). En tercer lloc, en diverses matèries es treballen les habilitats lingüístiques i de comunicació en la llengua oficial (assignatures bàsiques o optatives de redacció de textos d'especialitat o de redacció científica, de comunicació oral, de comunicació en grup, de tècniques d'entrevista i direcció). En quart lloc, s'imparteixen, com a crèdits obligatoris, assignatures optatives en dues o més llengües

estrangeres (comprensió lectora i expressió oral i escrita) i aquestes —l'anglès, principalment— són utilitzades en la impartició d'algunes matèries del grau, si bé el seu ús vehicular es concentra en programes específics de caràcter internacional. Finalment, una de les funcions de la prova de maduresa al final del grau és avaluar la capacitat de l'estudiant en la seva llengua (vegeu PONS, 2014).

4. CANVIS EN L'ORDENACIÓ CURRICULAR A L'ESTAT ESPANYOL

4.1. El marc constitucional i estatutari

Les normes jurídiques que disciplinen l'escola inclouen determinacions lingüístiques relatives a dos grans aspectes: d'una banda, l'aprenentatge de la llengua com a matèria d'estudi; i, de l'altra, l'ús de la llengua com a vehicle de transmissió de coneixements (el qual es podria relacionar amb un tercer aspecte, molt menys reglamentat, relatiu a l'ús de la llengua com a instrument de relació social). Els dos vessants apuntats de la llengua a l'ensenyament —en la pràctica, bastant interrelacionats— han de ser regulats pels legisladors i les administracions educatives dins del respecte a una sèrie de principis i límits negatius previstos per la Constitució i els estatuts d'autonomia.

Efectivament, si ens cenyim a la dimensió de la llengua com a matèria d'estudi, la Constitució espanyola de 1978 (en endavant, CE) conté dos tipus de previsions que condicionen l'ordenació curricular. En primer lloc, com a principi substantiu, l'article 3 CE declara l'oficialitat del castellà, el dret d'ús i el deure dels espanyols de conèixer-lo (apartat primer) i preveu que les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives comunitats autònomes, d'acord amb els seus estatuts d'autonomia (apartat segon). Segonament, i en termes competencials, l'article 149.1.30 CE atribueix a l'Estat «la regulació de les condicions d'obtenció, homologació i expedició dels títols acadèmics i professionals» i també «les normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 CE, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria» (tot i que, en la normativa educativa, l'Estat sol adduir també l'article 149.1.1 CE,

relatiu a «la regulació de les condicions bàsiques que garanteixin la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels drets i el compliment dels deures constitucionals»), la qual cosa delimita negativament les competències assumibles per les comunitats autònomes en aquest àmbit. Per bé que no es tracti d'una norma directament atributiva de competències, l'article 148.1.17 CE preveu expressament l'assumpció autonòmica de «l'ensenyament de la llengua de la Comunitat Autònoma».

Els estatuts d'autonomia, que juntament amb el citat article 3 CE, s'han considerat «la base de la regulació del pluralismo lingüístico en cuanto a su incidencia en el plano de la oficialidad» (Sentència del Tribunal Constitucional 82/1986, de 26 de juny), regulen l'oficialitat de les llengües pròpies, projectada sobre l'àmbit educatiu. A Catalunya, la declaració d'oficialitat i propietat del català s'establí inicialment en l'article 3 EAC de 1979. Actualment, l'Estatut de 2006 inclou una regulació més àmplia que comprèn: l'article 6, que declara que el català, com a llengua pròpia, «és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament» (llengua com a vehicle de transmissió del coneixement); i, com a llengua oficial, juntament amb el castellà, «els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixer-les», i en conseqüència «els poders públics han d'establir les mesures necessàries per a facilitar l'exercici d'aquests drets i el compliment d'aquest deure». Un desplegament ulterior dels drets lingüístics en l'ensenyament es troba en l'article 35 EAC, l'apartat primer del qual reitera aproximadament la consideració vehicular que fixa l'article 6.1 (que és objecte d'altres especificacions), mentre que en l'apartat segon es tracta la llengua com a matèria d'estudi en el marc de l'ensenyament no universitari. També cal esmentar el principi rector de l'article 44.2 EAC, d'acord amb el qual «els poders públics han de promoure el coneixement suficient d'una tercera llengua en finalitzar l'ensenyament obligatori».

L'Estatut d'autonomia és també una norma competencial, en la mesura que li correspon la definició de les competències autonòmiques sobre l'ensenyament no universitari (art. 131 EAC) i universitari (art. 172 EAC). Dins l'estructura complexa de l'article 131 EAC, i en el marc de l'article 149.1.30 CE, pel que fa a l'ordenació curricular,

s'atribueix a la Generalitat una competència compartida sobre «la programació de l'ensenyament, la seva definició i l'avaluació general del sistema educatiu» (lletra a) i sobre «l'establiment dels plans d'estudi corresponents, incloent-hi l'ordenació curricular» (lletra c). A més, també intervé, quan es tracta de l'ensenyament de la llengua pròpia, la competència exclusiva de la Generalitat en matèria de llengua pròpia de l'article 143 EAC, «que inclou, en tot cas, la determinació de l'abast, els usos i els efectes jurídics de la seva oficialitat, i també la normalització lingüística del català». Tot i que, des d'un altre pla, cal tenir present el reconeixement que recull l'article 5 EAC dels drets històrics del poble català —als quals la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, de 28 de juny, sobre l'Estatut, negà cap tipus d'efectes competencials—, «dels quals deriva el reconeixement d'una posició singular de la Generalitat amb relació a [...] la llengua, la cultura, la projecció d'aquestes en l'àmbit educatiu».

En el marc succintament descrit, els poders públics de les comunitats autònomes han pogut dissenyar models lingüístics escolars diversos que, tot i que es defineixen bàsicament a partir de la regulació de la llengua vehicular (models de conjunció, de separació i variants d'aquests), també impliquen unes determinades opcions respecte del tractament de la llengua com a matèria docent (PONS-VERNET, 2008). En aquest sentit, una de les conseqüències jurídiques, generalment admeses, del principi d'oficialitat és l'ensenyament obligatori de les llengües oficials en el marc del sistema educatiu. En la primerenca Sentència del Tribunal Constitucional 88/1983, de 27 d'octubre, ja s'afirmava que de l'article 3 la Constitució en deriva el deure constitucional d'assegurar el coneixement tant del castellà com de la llengua pròpia de la Comunitat, que té caràcter de llengua oficial. Més tard, en la important Sentència 337/1994, de 23 de desembre (en la qual el Tribunal Constitucional avalà la constitucionalitat de l'article 15 de la Llei de normalització lingüística de Catalunya de 1983, que establí l'obligació d'acreditar un coneixement suficient del català i del castellà per poder obtenir el certificat de grau de l'ensenyament general bàsic), es ratificà la competència de la Generalitat per garantir l'aprenentatge de català i castellà, en relació amb l'objectiu estatutari d'assolir la igualtat efectiva dels drets i deures lingüístics dels ciutadans

(art. 3.3 de l'EAC). Actualment, l'article 35.2 EAC de 2006 disposa que «l'ensenyament del català i del castellà ha de tenir garantida una presència adequada en els plans d'estudi» (com a precedent, vegeu l'article 21.3 de Llei de política lingüística de 1998).

De l'obligació dels poders públics de preveure i organitzar l'ensenyament de les llengües oficials de manera adequada i suficient, se'n desprèn un deure específic de coneixement per als alumnes que cursen aquests ensenyaments. Així ho expressa avui l'article 35.2 EAC, segons el qual els alumnes «tenen el dret i el deure de conèixer amb suficiència oral i escrita el català i el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui llur llengua habitual en incorporar-se a l'ensenyament». A més, en la citada Sentència 31/2010, sobre l'Estatut, el Tribunal Constitucional va fer una reinterpretació reductiva de l'abast del «deure de conèixer el català» (art. 6.2 EAC), en considerar-lo com un «deber individual y de obligado cumplimiento que tiene su lugar específico en el ámbito de la educación», la qual cosa no fa sinó refermar la vigència del deure en l'àmbit escolar.

Tanmateix, i entrem així en el nucli jurídic de la qüestió que ens ocupa, en regular l'ensenyament de les llengües oficials, el legislador autonòmic ha de respectar els «elements bàsics del currículum», com una de les competències de l'Estat que es deriva de l'article 149.1.30 CE. Ja l'any 1983 el Tribunal Constitucional feia una interpretació extensiva d'aquesta competència estatal, que la projectava tant sobre la fixació de continguts curriculars homogenis com sobre la dedicació horària a l'estudi d'aquests continguts (Sentències 87 i 88/1983). L'alt tribunal afegia, però, que la normativa de l'Estat no pot buidar de contingut pràctic les competències de les comunitats autònomes i, en concret, la competència per regular l'ensenyament de les llengües oficials pròpies en els seus territoris, que corresponia a la Generalitat de Catalunya en virtut de la seva «competència plena» sobre l'ensenyament (art. 15 de l'EAC de 1979, actualment art. 131 EAC) i sobre la normalització lingüística de la llengua catalana (art. 3 de l'EAC, avui refermada per l'article 143 EAC).

Podem concloure de l'anterior que el marc constitucional i estatutari imposa un cert equilibri entre els objectius i fins establerts per l'Estat i les polítiques educatives de les comunitats autònomes en la

configuració del model lingüístic escolar. Els problemes han sorgit pel caràcter inestable d'aquest equilibri, atès que l'Estat pot modificar en qualsevol moment les normes bàsiques sobre el currículum; una possibilitat que, a més, el Tribunal Constitucional ha avalat amb una enorme deferència vers el legislador estatal, tot permetent-li dictar com a normes «bàsiques» disposicions de rang reglamentari que concreten molt més enllà dels límits que es desprenen de la legislació bàsica o orgànica. Ja en la Sentència 77/1985, de 27 de juny, que resolva el recurs previ contra el Projecte de Llei orgànica del dret a l'educació, el Tribunal ha justificat el dictat de reglaments elaborats pel Govern estatal, en considerar que es tracta de «materias que por su carácter organizatorio y prestacional exigen una continua adecuación, siendo por ello justificado su tratamiento reglamentario, y siempre, desde luego, dentro de los límites que la misma Ley impone». L'intent recent de «blindatge» de les competències autonòmiques per l'Estatut de 2006 (article 111 EAC, «Competències compartides») ha estat desactivat pel Tribunal Constitucional, el qual es reserva la potestat de determinar allò que és materialment bàsic i l'admissibilitat dels reglaments bàsics, autoerigint-se com a única (?) garantia per posar fre a l'expansivitat tradicional de la legislació estatal. L'anterior determina que les comunitats autònomes es trobin subjectes a condicionaments variables, fruit de la successió de lleis educatives estatals, en l'organització dels ensenyaments lingüístics.

4.2. Precedents en l'ordenació curricular de les llengües

Des de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, la noció que ha servit per articular les competències en la configuració del currículum ha estat els «ensenyaments mínims» fixats per l'Estat, com a normes bàsiques que han de ser desplegades legalment i reglamentàriament per les comunitats autònomes (disposició addicional primera 2, c LODE).

Una plasmació més acabada d'aquesta tècnica es trobava en la Llei orgànica 1/1990 d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), la primera que conté una regulació global del sistema. D'acord amb la

definició del currículum com «el conjunt d'objectius, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu que regulen la pràctica docent», l'article 4 LOGSE disposava que el Govern estatal fixaria «en relació amb els objectius, expressats en termes de capacitats, continguts i criteris d'avaluació», els aspectes bàsics del currículum que constituïrien «els ensenyaments mínims, a fi de garantir una formació comuna de tots els alumnes i la validesa dels títols corresponents». La garantia legal de les competències autonòmiques es concretava en uns termes quantitius, en establir que els ensenyaments mínims no requeririen, en cap cas, més del 55% de l'horari escolar en les comunitats autònomes amb una llengua oficial distinta del castellà, mentre que per a la resta podien arribar al 65% de l'horari. A partir d'aquí, en principi les comunitats podrien configurar el currículum dels ensenyaments lingüístics, inclosa la llengua pròpia, si bé els reglaments posteriors establiren condicions suplementàries. Així, el Reial decret 1007/1991, de 14 de juny, regulador dels ensenyaments mínims de l'ESO, imposava que el percentatge addicional es distribuís proporcionalment entre les àrees de l'àmbit lingüístic —llengua castellana i literatura, i llengua estrangera—, de manera que el 10% només es podia detreure per meitats d'ambdues àrees.

L'esquema legal descrit fou alterat per la Llei orgànica 10/2002 de qualitat de l'educació (LOCE), que introduïa diversos canvis de l'estructura i el contingut dels ensenyaments escolars i no universitaris. L'article 8.2 de la LOCE disposava que «en relació amb els objectius, continguts i criteris d'avaluació del currículum» correspon al Govern estatal fixar «els ensenyaments comuns» (no «mínims»). La nova terminologia apuntava més vers una voluntat d'uniformitat curricular que no pas a la fixació d'un mínim comú denominador per l'Estat. Pel que fa al tracte diferencial de les comunitats autònomes amb dues llengües oficials, s'indicava que els ensenyaments comuns havien de representar «en tot cas» (no ja «com a màxim») el 55% de l'horari del currículum. Finalment, el currículum establert per les administracions educatives autonòmiques havia d'incloure els esmentats ensenyaments comuns «en els seus propis termes». La transcendència d'aquests canvis fou apreciada pel Consell Consultiu de la Generalitat de Catalunya, que en

el Dictamen núm. 237, de 18 de febrer de 2003, afirmava que la nova regulació «suposa passar d'un sistema en el qual la regla de mínims acotava el contingut de la formació comuna [...] a un altre en el qual el contingut d'aquesta formació o ensenyament comú pot ser determinat unilateralment per l'Estat sense més limitació que l'horària i ha de ser seguit "en els seus propis termes" per les administracions educatives», amb el risc que «els continguts s'expandeixin fins al punt que no puguin ser desenvolupats i complementats per les diferents comunitats autònomes d'acord amb les seves pròpies opcions polítiques».

El desplegament reglamentari dels ensenyaments comuns de la LOCE per a l'educació secundària obligatòria i el batxillerat confirmaria la visió apuntada. En ambdós nivells de la secundària, la Llei establia com a assignatures comunes les de «llengua castellana i literatura» i de «llengua oficial pròpia i literatura de la comunitat autònoma» (articles 23.1 i 35.5 LOCE), i es preveïen de manera simètrica les capacitats que havien de desenvolupar els alumnes en les dues llengües oficials (articles 22.1 i 34.2 LOCE). Tanmateix, en els reials decrets 831/2003 i 832/2003, de 27 de juny, s'introduïa una descripció molt detallada dels conceptes integrants de l'àrea de llengua castellana, que, juntament amb l'exigència de traslladar els ensenyaments comuns «en els seus propis termes» i les constriccions horàries, limitava les possibilitats de desenvolupament ulterior que en podien fer les comunitats autònomes. Com a condicionaments per a l'aplicació del 10% d'horari addicional del currículum dedicat als ensenyaments de l'àrea lingüística (en relació amb l'horari total de cada etapa), els reials decrets de 2003 assenyalaven que «en todo caso, el horario escolar correspondiente a las enseñanzas comunes de la Lengua Castellana y Literatura será, como mínimo, de 3 horas semanales para cada curso» (en el sistema previ, l'horari es podia redistribuir proporcionalment en el conjunt de l'etapa). El resultat creava una desigualtat entre les dues llengües oficials de la comunitat autònoma, ja que el nombre màxim d'hores establert per a la llengua catalana era inferior que el nombre mínim d'hores que corresponia a la llengua castellana.

El marc legal del currículum tornà a canviar amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), que en l'article 2.j establia com una de les finalitats del sistema educatiu espanyol «la capacita-

ción para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras». La LOE preveia també com a matèries obligatòries en tots els cursos la llengua i literatura castellanes i, en les comunitats autònomes on existeix, la llengua *cooficial* i literatura (art. 24.2 i 25.19 LOE); i preveia amb un caràcter simètric els objectius de coneixement de les dues llengües oficials en l'ESO i el batxillerat (art. 23.h i 33.e LOE). El currículum es concebia en l'article 6 com «el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats». I, per establir els aspectes bàsics del currículum, es retornava a la tècnica dels «ensenyaments mínims» fixats pel Govern estatal «en relació amb els objectius, competències bàsiques, continguts i criteris d'avaluació». La Llei reiterava també la regla del doble percentatge (65%-55%) de l'horari escolar reservat als ensenyaments mínims, en funció de la presència en la comunitat autònoma de llengua «cooficial». En darrer terme, es preveia que el currículum establert per les administracions educatives (autonòmiques) podria ser desenvolupat i completat pels centres docents, en exercici de la seva autonomia (títol V de la LOE).

Però tampoc en aquesta ocasió el Govern estatal desaprofita la concreció reglamentària dels ensenyaments mínims per introduir condicions nous, no previstos a la LOE, a les comunitats autònomes amb llengua pròpia, tant des de la perspectiva de l'aprenentatge de la llengua, com fins i tot —com a novetat— del seu ús vehicular. Així, el Reial decret 1631/2006, de 29 de desembre, regulador dels ensenyaments mínims corresponents a l'ESO, estableix en regular els horaris en l'Annex III: «les Comunitats Autònomes que tinguin llengua cooficial disposaran per a l'organització dels ensenyaments d'aquesta llengua del 10% de l'horari escolar total que es deriva d'aquest annex, sense que es pugui detreure d'una àrea una xifra superior a 50 hores en el conjunt dels tres primers cursos, ni a 20 hores en el quart curs». I afegeix, per al supòsit que els continguts referits a estructures lingüístiques compartits per diverses llengües s'imparteixin de manera conjunta en un mateix curs, que «si la llengua d'ensenyament d'aquestes estructures fos diferent del castellà [és a dir, en català], caldrà garantir que l'alumnat rep ensenyaments de llengua i literatura castellana o en llengua castella-

na en un nombre d'hores no inferior al que correspon a aquesta matèria [el castellà] en aplicació dels criteris anteriors», els quals resta així clar que es fixen amb la mateixa intenció d'impedir que es redueixin les hores de castellà. Aquesta previsió fou impugnada pel Govern de la Generalitat, en considerar que es buidava de contingut la competència per definir el currículum que li correspon íntegrament pel que fa a la llengua, a més d'impedir l'exercici del deure de garantir-ne el coneixement, com a llengua oficial. El Tribunal Constitucional conclou, en la Sentència 24/2013, de 13 de gener, que amb la garantia d'un horari mínim per a l'ensenyament de la llengua catalana ja es respecta la competència autonòmica, de manera que més enllà d'això l'Estat pot establir una regulació dels horaris mínims que predeterminin unes hores mínimes de castellà o alternativament el seus ús com a vehicular.

4.3. La regulació lingüística de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de millora de la qualitat educativa

La Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, de millora de la qualitat educativa, tot i que formalment es presenta com una reforma de la Llei orgànica 6/2006, introdueix una sèrie de canvis de gran profunditat en el sistema educatiu. En el seu argumentari, tècnicament deficitari, s'hi invoquen, com a font d'autoritat (en el preàmbul es llegeix que «la reforma que promou la LOMCE es recolza en evidències»), valoracions procedents de diferents fonts internacionals, com ara Eurostat i els informes PISA de 2009, en què es relaten els mals de l'educació en el sistema espanyol en resultats acadèmics —sobretot en comprensió lectora— i en taxa d'abandonament escolar prematur. Davant d'això, les solucions adoptades pel legislador estatal es poden reduir a tres qüestions: la nova tipologia d'assignatures, la introducció d'exàmens de revàlida i —com a tercer aspecte que no tractarem aquí, tot i la innegable transcendència social— la segregació precoç, a mig recorregut de l'educació secundària, d'alumnes entre estudis generals i estudis professionals en funció de les seves «capacitats» (PRATS, 2013. 32).

D'acord amb l'objectiu declarat pel legislador de simplificar continguts i centrar l'atenció en àrees «importants», la LOMCE introdueix

una modificació tècnica dels plans d'estudi, amb una estructura curricular que introdueix una distinció —inèdita en el panorama comparat— entre assignatures troncal, de configuració autonòmica i específiques. Els «ensenyaments mínims» són eliminats o subsumits per la nova tipologia d'assignatures que s'aplica des de la primària, un període que ha de ser d'educació bàsica, obligatòria i comuna per a tothom, fins al batxillerat. L'article 6 inclou una nova definició ampliada del currículum, entès com a «regulació dels elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge per a cadascun dels ensenyaments» (art. 6.1), que abasta: objectius, competències o capacitats, continguts ordenats en assignatures, metodologia didàctica, estàndards i resultats d'aprenentatge avaluables i criteris d'avaluació (art. 6.2). A partir d'aquí, en el nou article 6 bis es perfila la distribució de competències entre el Govern estatal, el Ministeri d'Educació, les comunitats autònomes i els centres educatius, amb uns termes que revelen una orientació centralitzadora i tendent a subvertir competències educatives dels territoris amb llengua pròpia. En efecte, com analitzem seguidament, les noves bases de l'ordenació curricular permeten a l'Estat introduir una major centralització del currículum (la qual cosa es justifica pel preàmbul com a «simplificació» i «racionalització de l'oferta educativa», una terminologia compartida per altres lleis estatals coetànies que recentralitzen competències) i expandir les bases estatals (vegeu els dos dictàmens del Consell de Garanties Estatutàries, núm. 3/2014, de 28 de gener, i núm. 4/2014, de 12 de febrer, previs als recursos d'inconstitucionalitat del Govern de la Generalitat i el Parlament contra la LOMCE).

D'una banda, la nova tipologia d'assignatures establerta per la LOMCE serveix per articular el repartiment competencial en el marc de l'article 6 bis:

a) En les assignatures *troncals*, correspon al Govern estatal determinar els continguts comuns, els estàndards d'aprenentatge avaluables i l'horari lectiu mínim d'aquestes, amb l'única previsió legal que «l'horari lectiu mínim corresponent per al bloc d'assignatures troncal s'ha de fixar en còmput global per a tota l'educació primària, per al primer cicle d'ESO, per al quart curs d'ESO, i per a cadascun dels cursos del batxillerat, i no ha de ser inferior al total de l'horari lectiu» (art. 6 bis.2.e), sense que es fixi legalment un horari màxim. A partir

d'aquí, quin abast real pot atribuir-se a la facultat de les administracions educatives autonòmiques de «complementar els continguts del bloc d'assignatures troncal»? Doncs, essent realistes, i a la vista dels primers desplegaments reglamentaris (Reial decret 126/2014, de 28 de febrer, sobre el currículum bàsic de la primària), un abast molt minso o pràcticament residual; la mateixa conclusió que pel que fa a la facultat de «complementar» dels centres docents.

b) En les assignatures *específiques* —educació física o religió, entre d'altres— el Govern estatal determina els «estàndards d'aprenentatge avaluable», i les comunitats autònomes poden establir continguts.

c) Finalment, en les assignatures de *lliure configuració autonòmica* —categoria que la Llei només aplica a la llengua oficial pròpia, si bé teòricament pot haver-n'hi d'altres— els continguts i els criteris d'avaluació són fixats per la comunitat autònoma.

Aquesta classificació de les assignatures que, en aparença, devalua la llengua catalana a una categoria inferior que la castellana, única que junt amb les estrangeres té la consideració de troncal, el Ministeri l'ha pogut aduir com a respectuosa envers la competència de les comunitats autònomes, que podran decidir lliurement en la parcel·la autonòmica.

D'altra banda, la LOMCE estableix la subjecció individualitzada de tot l'alumnat a les avaluacions dissenyades pel Ministeri, els resultats de les quals determinen un percentatge important de la nota final dels ensenyaments de la secundària (del 30% en l'ESO i del 40% en el batxillerat, art. 29, 36 bis i 37) i condicionen l'obtenció del títol acadèmic corresponent. El fet que l'avaluació només versí sobre matèries cursades en assignatures troncal, amb una limitadíssima concessió a una assignatura específica, contradiu el concepte de currículum tal com ha estat definit per totes les lleis educatives i avalat per la jurisprudència constitucional, com a noció global en què també participen les comunitats autònomes i els centres educatius (per a totes, la comentada Sentència 24/2013, de 31 de gener).

A la vista de la sobredimensionada funció avaluadora estatal, convé valorar l'abast real de la previsió de la Disposició addicional 39a d'incloure en les avaluacions finals d'etapa la «llengua cooficial», en el marc d'una regulació que en destaca, a més, la condicionalitat mitjançant la previsió de nombroses exempcions per als alumnes de cursar-la o avaluar-la (art.

18.3, 20.5, 24.5, 25.7, 28.9, 34 bis.5, 34 ter.5, 36.5, i DA 39). Tanmateix, cal notar que l'aplicació de les exempcions aplicades als estudiants pel que fa a l'estudi o avaluació de la llengua oficial pròpia dependrà dels models lingüístics educatius de les distintes comunitats autònomes (vegeu les consideracions sobre la possible incidència a Catalunya en el FJ 3 del Dictamen 4/2014 del Consell de Garanties Estatutàries, que en destaca el caràcter d'excepcions particulars i temporals).

És, no gensmenys, en la regulació de l'ús vehicular de les llengües oficials en la Disposició addicional 38a, on l'avenç regulador de la LOMCE és més palès, fins al punt d'establir mecanismes de control, substitució i sanció econòmica sobre les comunitats autònomes que, a judici del Ministeri d'Educació, la incomplixin. L'objectiu general del legislador no és altre que l'homogeneïtzació dels models lingüístics educatius desplecats per les comunitats autònomes i, en concret, forçar un canvi del model de conjunció lingüística de Catalunya (l'únic d'aquests models que, a diferència dels de Galícia i les Illes Balears, no s'ha reformat per tal de fixar topalls a l'ús vehicular de la llengua pròpia). La complexitat interna de la DA 38a és expressiva de la importància atorgada pel legislador als objectius que aquesta vehicula, com també de les resistències jurídiques substantives (existència de principis i drets lingüístics de rang estatutari sobre les qüestions regulades) i competencials que ha de vèncer per assolir-los. S'expliquen, així, els diversos canvis introduïts en el precepte al llarg de l'*iter* legislatiu: en el Dictamen del Consell d'Estat núm. 172/2013, sobre l'Avantprojecte de la LOMCE, s'hi observà la lesió de competències autonòmiques i, en el tràmit parlamentari, la redacció final resultava de l'esmena pactada entre els grups parlamentaris Popular i de Unió, Progreso y Democracia en el Congrés dels Diputats. La disposició legal és inspirada pels pronunciaments dictats des del desembre de 2009 pel Tribunal Suprem, que han impulsat una reinterpretació de la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, sobre la reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, tot canviant el sentit i abast de diversos punts de la doctrina constitucional.

Quant als drets i deures lingüístics, el Tribunal Constitucional ha rebutjat reiteradament que del dret fonamental a l'educació es derivi el dret a rebre l'ensenyament en una llengua oficial determinada (STC

19/1990, 337/1994, 31/2010 —FJ 24—, entre d'altres). I aquest dret tampoc no es desprèn del contingut de l'oficialitat lingüística que, com s'ha vist, en l'àmbit educatiu comporta el dret de rebre dels poders públics, en el marc de l'ensenyança bàsica, un ensenyament *de* la o les llengües oficials (Sentència 87/1983). En aquest darrer punt, els pronunciaments interpretatius de la Sentència 31/2010 sobre «el dret a rebre l'ensenyament en català, d'acord amb el que estableix aquest de l'Estatut» de l'article 35.1 EAC tendiren a provocar confusió, àdhuc per la inclusió pel Tribunal Constitucional d'una autocita literal incorrecta de la precedent STC 87/1983 (en la reproducció literal del FJ 5è de la darrera hi trobem una alteració consistent a canviar el *de* per *en* la llengua oficial). En qualsevol cas, la ulterior Sentència 15/2003 reafirma els postulats interpretatius del Tribunal Constitucional, que assenyalen com a límit constitucional aplicable l'exclusió de l'ús vehicular del castellà. D'acord amb això, s'ha d'interpretar l'apartat primer de la DA 38a, segons el qual «Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios».

Així mateix, i d'acord amb la doctrina constitucional que nega que la proclamació d'uns drets o deures determinats pugui constituir la font d'atribució de noves competències (Sentència 31/2010, FJ 16), convé llegir el segon incís de l'apartat primer de la DA 38a: «El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable». Les Administracions educatives al·ludides per la LOMCE són, doncs, les comunitats autònomes competents per regular l'ús vehicular de les llengües, tot respectant les previsions substantives de l'Estatut d'autonomia corresponent (art. 6.1 i 35 EAC) i d'acord amb la legislació autonòmica (la Llei 12/2009, de 10 de juliol, ho regula en l'article 11 i concordants). Sobre aquest punt, el Tribunal Suprem ha coincidit a afirmar que ha de ser l'Administració autonòmica la que determini l'ús vehicular de les llengües oficials, sense que en aquesta regulació es pugui excloure el caràcter vehicular del castellà (STC 337/1994 i 31/2010).

Els apartats segon i tercer de la DA 38a no semblen tenir un recorregut interpretatiu gaire llarg. El primer estableix que «al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán comprender y expresarse, de forma oral y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente». Es tracta d'una norma reiterativa dels objectius de coneixement de la LOE i que adopta una formulació genèrica o imprecisa, concretable per la remissió implícita als estatuts (segons l'article 35.2 EAC, els alumnes tenen «el dret i el deure de conèixer amb suficiència oral i escrita el català i el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori») i la legislació autonòmica. L'apartat tercer de la DA 38a, que indica que «las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas a fin de que la utilización en la enseñanza de la lengua castellana o de las lenguas cooficiales no sea fuente de discriminación en el ejercicio del derecho a educación», es correspon amb altres previsions estatutàries relatives a la prohibició de discriminació per raó de la llengua oficial emprada (article 6.2 EAC i 32 EAC), o que assegurin als alumnes d'incorporació tardana al sistema «el dret a rebre un suport lingüístic especial si la manca de comprensió els dificulta seguir amb normalitat l'ensenyament» (art. 35.4 EAC). Amb això es respecta el contingut lingüístic del dret fonamental a l'educació, que comporta el dret a rebre-la en una «llengua comprensible» per a l'estudiant.

Més substanciós, ahora que confús, es mostra l'apartat quart de la DA 38a, relatiu als criteris de programació educativa per tal de «garantizar el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en ambas lenguas oficiales». D'entrada, la lectura del text legal genera certs dubtes sobre l'abast i la relació entre les dues «possibilitats» que els apartats *b*) i *c*) dibuixen per a les administracions educatives: lletra *b*) «sistemas en los que se garantiza la impartición de asignaturas no lingüísticas integrando la lengua castellana y la lengua cooficial en cada uno de los ciclos y cursos de las etapas obligatorias [...] y sin perjuicio de la posibilidad de incluir lenguas extranjeras», amb l'afegit que «las administraciones educativas determinarán la proporción razonable de la lengua castellana y la lengua cooficial en estos sistemas, pudiendo hacerlo de forma heterogénea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes»; i lletra *c*) «sistemas en los que las

asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en la lengua castellana, en lengua cooficial o en alguna lengua extranjera, siempre que exista oferta alternativa de enseñanza sostenida con fondos públicos en la que se utilice como vehicular cada una de las lenguas cooficiales», amb l'afegit —en un paràgraf diferent— que «en estos casos, la Administración educativa deberá garantizar una oferta docente sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular en una proporción razonable».

El nucli de la innovació legal se situa en l'exigència de «proporció raonable» d'ús vehicular del castellà. Es tracta d'un trasllat de la reinterpretació efectuada del Tribunal Suprem de la Sentència 31/2010, per mitjà de la qual es distorsiona el principi de proporcionalitat, que en la jurisprudència constitucional té un sentit finalista o de resultats, en relació amb objectius de coneixement, de normalització lingüística o de cohesió social, per convertir-la en «proporció d'hores o d'assignatures». De fet, la doctrina constitucional ni imposa uns determinats percentatges d'ús vehicular de les llengües oficials, ni tampoc obliga a fer-ne ús en cadascun dels cicles i cursos de les etapes obligatòries. El legislador estatal mostra un afany delimitador de les possibilitats de les comunitats autònomes, en excloure del còmput les assignatures de llengua castellana i llengua cooficial (lletra *a* de l'apartat quart), alhora que obre la via per tal que la regulació de l'ús vehicular es faci «de forma heterogènea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes». Com apuntava el Consell d'Estat en el dictamen sobre l'Avantprojecte de la LOMCE, són les administracions educatives més properes les que coneixen les necessitats d'aprenentatge lingüístic dels estudiants i, per tant, els correspon decidir les modulacions en l'ús vehicular de les llengües oficials. I també el Consell de Garanties Estatutàries considera que «el que s'entengui per proporció raonable no és un concepte tancat, sinó que pot variar i ser diferent en funció no només de les finalitats que es pretengui assolir en l'organització del sistema educatiu, sinó també de factors materials com ara el territori, el nivell o l'etapa educativa i, fins i tot, les característiques del mateix centre [...] entenem que ha de ser la comunitat autònoma corresponent, en el nostre cas la Generalitat, qui ha de determinar en aquests casos, i no de forma general, el sentit que s'ha de donar a aquesta expressió. I això ha

de ser així perquè constitucionalment és l'única habilitada per fer-ho en funció de les seves competències» (Dictamen núm. 3/2014). En aquest sentit, la Llei 12/2009 d'educació de Catalunya, preveu que els centres docents han d'elaborar, com a part del projecte educatiu, el projecte lingüístic, on cal preveure la necessària adequació de l'ensenyament a la realitat sociolingüística del centre (art. 14.2.d).

Un altre aspecte de la DA 38a LOMCE que convé glossar és la previsió que «los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa». El Tribunal Constitucional ha sostingut, com un element bàsic de la seva doctrina, que el dret a l'educació «no conleva que la actividad prestacional de los poderes públicos en esta materia pueda estar condicionada por la libre opción de los interesados de la lengua docente» (Sentència 337/1994, FJ 9 i Sentència 31/2010, FJ 24). Per tant, l'incís que el dret s'exercirà «dins del marc de la programació educativa» permetria una interpretació d'aquesta frase en el sentit que es respecten les competències autonòmiques per configurar el model lingüístic educatiu des de la perspectiva de la llengua vehicular, amb el límit ja conegut de no excloure l'ús del castellà. Menys interpretable resulta el punt en què la DA 38a exclou l'aplicació de l'atenció lingüística individualitzada en castellà per satisfer aquest «dret». Es tracta, com és sabut, d'una metodologia didàctica inclosa en l'article 11.4 de la Llei d'educació de 2009, i no sembla que les competències estatals puguin comportar l'exclusió d'unes o altres metodologies docents. La norma també exclou, com a mesura de compliment, «la separación en grupos por razón de la lengua habitual», una previsió que no concorda amb l'article 35.2 EAC, que prohibeix la separació «en grups o centres diferents» i que, per tant, incrementa la confusió sobre l'abast de la norma legal, atesa la impossibilitat estatutària d'establir a Catalunya un model de separació lingüística.

Els jocs de paraules constants encobririen la feblesa de la base competencial de la DA 38a, en la mesura que la referència de l'article 149.1.30 CE a les normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 CE no seria d'aplicació a la regulació exposada, atès que del dret a l'educació no es desprèn un dret de tria de la llengua vehicular pels pares o alumnes. D'altra banda, si l'Estat adduís que l'article 149.1.1

CE li permet establir unes garanties del compliment efectiu del «deure de coneixement» del castellà (art. 3.1 CE), l'extensió o l'abast possible d'aquest títol es veuria ultrapassada per una interpretació del text legal en el sentit d'imposar a les comunitats autònomes un sistema de percentatges d'ús lingüístic. En darrer terme, els límits que les competències autonòmiques suposen a les estatals, els títols de la Generalitat sobre educació (art. 131) i llengua (art. 143), en un àmbit que l'Estatut connecta directament amb els drets històrics de Catalunya (art. 5 EAC), contribuirien a refermar la impossibilitat de privar les comunitats autònomes de la capacitat de configurar des de la llengua vehicular el seu model lingüístic educatiu, d'acord amb els principis incorporats en el seu estatut d'autonomia.

Finalment, com ja s'ha esmentat, la DA 38a articula un complex sistema d'inspecció, substitució i sanció aplicable a les comunitats autònomes «incomplidores». El primer element consisteix a costejar, a càrrec del Ministeri, les despeses d'escolarització en centres privats on existeixi «oferta docente razonable» de castellà, que es repercuteixen en la comunitat autònoma. El segon, un procediment instruït per l'Alta Inspecció de l'Estat, encarregada de vetllar pel compliment de les normes sobre utilització de les llengües vehiculars en l'ensenyament bàsic, per reconèixer el sorgiment de l'obligació financera, la qual es considerarà extingida si la comunitat autònoma adopta les «mesures adequades». Un conjunt de mecanismes que resulten lesius de les competències autonòmiques en aquest àmbit, com assenyala clarament el Dictamen 3/2014 del Consell de Garanties Estatutàries sobre la LOMCE.

La darrera qüestió lingüística que aborda la LOMCE, tot qualificant-la en el preàmbul de «prioritat educativa», és el foment del plurilingüisme (en la pràctica, l'anglès). La terminologia emprada, en un nou exemple de confusió, apunta vers la sinonímia entre la promoció del «plurilingüisme», que com hem analitzat constitueix una directriu europea consolidada (dins la UE, sota la fórmula de coneixement de la llengua pròpia + dues llengües), i l'«ensenyament plurilingüe». No es tracta, però, de termes equivalents, ja que l'objectiu d'assolir la plurilingüïtzació individual no ha de comportar necessàriament fomentar l'ús vehicular de llengües estrangeres en la impartició i l'aprenentatge d'altres matèries. Però, en contra de la tendència general analitzada en els països del nostre

entorn, tant en l'ensenyament primari com en el secundari, la LOMCE opta per la darrera via apuntada. Cal notar que, fins avui, els programes d'ensenyament plurilingüe impulsats per les comunitats autònomes s'han traduït en una elevada conflictivitat, a causa de les finalitats espúries que els han impulsat (entre les quals, l'arraconament de la llengua pròpia, un perill que ja ha estat advertit pel Consell d'Europa en el seu Informe del tercer cicle de control sobre l'aplicació a Espanya de la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries) i a la falta de previsió dels mitjans materials i personals adequats. Aquest darrer problema es trasllueix en el redactat de la nova Disposició addicional 37a LOE, que permet la intervenció en les tasques docents d'experts amb domini de llengües estrangeres. La penetració de la legislació bàsica en esferes de competència autonòmica prèvies comporta, d'una banda, la regulació d'unes condicions d'ús de les llengües vehiculars, en arribar a precisar que l'ensenyament de la llengua estrangera es farà en aquesta llengua i «la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo» (art. 19.4 i 26.6 LOE); i, de l'altra, l'habilitació al Govern estatal per establir les «bases de l'educació plurilingüe», des del segon cicle de l'educació infantil —nivell no obligatori— fins al batxillerat «previa consulta a las Comunidades Autónomas» (Disposició final 7a LOE), la qual cosa no sembla respectar les competències d'aquestes darreres en l'organització dels ensenyaments lingüístics.

5. CONSIDERACIONS FINALS

Al dessor de d'una aparença tècnica i d'una complexitat i detall inusuals, les normes jurídiques que disciplinen els currículums escolars expressen i condicionen unes representacions socials i individuals de les llengües que s'ensenyen com a matèria d'estudi o s'empren com a vehicle de transmissió del coneixement.

D'acord amb l'anàlisi efectuada, en cap dels països europeus es discuteix la presència de la llengua pròpia o territorial com a matèria que ha de seguir un procés metòdic d'aprenentatge. La posició de la llengua catalana en el currículum de la secundària i la universitat, en el

context europeu, s'assimilaria més a les llengües nacionals que a les denominades llengües regionals i minoritàries.

Nogensmenys, el marc estatal, a través dels canvis normatius freqüents, pressiona sobre l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge del català per part de l'administració educativa autonòmica i els centres educatius. El darrer exponent d'això és la LOMCE, on s'accentua l'interès del legislador estatal per especificar i normativitzar al màxim el currículum i per establir proves contínues i programes conjunts per a tot l'Estat espanyol, d'acord amb una tendència uniformitzadora que exclou la llengua catalana de les matèries troncales.

La diversitat de llengües a Europa és un patrimoni comú àmpliament reconegut. Des d'instàncies europees es tracta d'influir en l'organització curricular dels ensenyaments lingüístics duta a terme pels estats i regions europeus per tal que incorporin les llengües estrangeres i immigrants, d'acord amb un model variable d'escola plurilingüe. En aquest sentit, els dèficits en l'aprenentatge de llengües estrangeres, i molt en particular de l'anglès, pren un protagonisme destacat en les darreres reformes curriculars.

Els reptes lingüístics que afronta l'ensenyament secundari són complexos, i no sembla que la millor forma d'encarar-los sigui amb la fosca obsessió amb les llengües que es detecta en la LOMCE, on es «dibuixa un panorama complicat a partir d'un text farcit d'incongruències i imprecisions, amb la voluntat de liquidar el que funciona (el model de conjunció a Catalunya) des del punt de vista de la convivència lingüística, i de generar expectatives (amb el multilingüisme) que saben amb certesa que no podran complir atesa la retallada en educació» (PRATS, 2013: 203).

És, doncs, important vetllar des dels diversos àmbits implicats per tal de garantir la continuïtat i el perfeccionament d'un model escolar que permeti articular de manera adequada l'ensenyament del català, com a llengua pròpia de Catalunya, en un context de doble oficialitat lingüística i de valoració del plurilingüisme.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARRÓNIZ, M. ÀNGELS (2006). «Diversitat i llengües menys difoses a la Unió Europea: un estat de la qüestió». *Revista de Llengua i Dret*, 45, p. 123-146.
- BRITISH COUNCIL (2012). *Language Rich Europe. Tendències de les polítiques i pràctiques relatives al multilingüisme a Europa*. Cambridge: Cambridge University Press. [http://www.language-rich.eu/fileadmin/content/Profile_Booklets/LRE_Spain__Catalan__Profile_-_LRE_-_Tend%C3%A8ncies_de_les_pol%C3%ADtiques_relatives_al_multiling%C3%BCisme_a_Europa.pdf]
- MILIAN, ANTONI (coord.) (2013). *Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears*. Barcelona: Institut d'Estudis Autonòmics.
- NOGUEIRA, ALBA (2012). «Article 8.1. Education (I)». Dins: A. NOGUEIRA et al. (ed.). *Shaping language rights. Commentary on the European Charter for Regional or Minority Languages in light of the Committee of Experts' evaluation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 247-288.
- PONS, EVA (2004). «El lloc del català a l'espai europeu d'ensenyament superior». *Enxarxa't*, 4, p. 4-6 [<http://www.ub.edu/enxarxa/4/enxarxa-4.pdf>]
- PONS, EVA (2012). «Bilingual Legal Education in Catalonia». Dins: X. ARZOZ (ed.). *Bilingual Higher Education in the Legal Context. Group Rights, State Policies and Globalisation*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- PONS, EVA (2014). «La enseñanza del Derecho en Finlandia». Dins: M. TURULL i E. ALBERTÍ (eds.). *La enseñanza del Derecho en Europa y América. Planes de estudio, metodologías y acceso a las profesiones jurídicas*. Barcelona: Octaedro, p. 153-165.
- PONS, EVA i VERNET, JAUME (2009). «La llengua de l'ensenyament a les comunitats autònomes amb llengua pròpia». *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals*, 8, p. 145-192.
- PRATS, ENRIC (2013). *L'educació, una qüestió d'Estat. Una mirada a Europa*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

EL CURRÍCULUM DE LITERATURA. DEL BATXILLERAT A LA UNIVERSITAT

PERE MARTÍ I BERTRAN

IES Eugeni d'Ors de Vilafranca del Penedès

JAUME AULET

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

La intenció de la ponència és exposar i reflexionar sobre la situació actual de l'ensenyament de la literatura catalana a la secundària i a la universitat. Es fa atenció especialment a les disposicions legals vigents, en els respectius currículums i plans d'estudis, i als canals de comunicació entre ambdós tipus d'ensenyament. A més de l'exposició i la reflexió es fan també unes propostes de millora de cara al futur immediat.

Paraules clau: literatura catalana, currículum, lectures prescriptives, ensenyament secundari, ensenyament universitari.

Abstract

The aim of the paper is to present and reflect on the current state of catalan literature education in secondary at in the university. It makes particular attention to the legal provisions in force, in the respective curricula, and communication channels between the two types of education. In addition to the presentation and reflection are also proposals to improve the immediate future.

Keywords: catalan literature, curriculum, prescriptive readings, secondary education, university education.

Parlar ara i aquí del currículum de literatura catalana a l'ESO i al batxillerat en bona part voldria dir repetir el que ja vam exposar a la ponència que en el *I Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat. Com i què hem d'ensenyar a les aules del segle XXI?* (2009) vam presentar amb el títol «Entre la legalitat i la realitat».¹

1. Vegeu *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*, edició a cura de Daniel CASALS i Francesc FOGUET (2012). Barcelona: IEC i UAB, p. 47-63. També podeu llegir el text a l'adreça <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000183%5C00000040.pdf>

Perquè els nous currículums LOE,² acabats d'implantar durant el curs 2009-2010, continuen sent els oficials i perquè la implantació definitiva no ha fet canviar gaire les coses pel que fa a l'ensenyament de la literatura i encara menys en les línies que proposàvem en la ponència esmentada³ i que també proposava la Comissió de Didàctica de la Literatura del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola.⁴ La LEC,⁵ aprovada aquell mateix any (juliol 2009) encara està en procés d'implantació i per ara no ha incidit en els currículums de llengua i literatura.

Malgrat que els currículums són els mateixos, hi ha hagut canvis significatius pel que fa a l'aplicació, fonamental com vam deixar clar i com continuem pensant. Alguns d'aquests canvis són clarament positius pel que fa a l'ensenyament de la literatura, mentre que d'altres, és clar, són tot el contrari, ben negatius. Comencem per aquests darrers, els negatius.

En primer lloc, i encara que sigui de passada, ens hem de referir a la LOMCE,⁶ coneguda popularment per «Llei Wert», que pot modificar d'una manera molt important els currículums educatius de tot l'Estat, inclosos els catalans, per molt que la Generalitat s'hi oposi de totes totes. D'entrada, podríem pensar que les assignatures de llengua i literatura catalanes no se n'haurien de veure afectades ja que són competència exclusiva de la Generalitat, però hi ha dos factors que ens fan témer que de retruc acabin rebent. El primer és l'objectiu de canalitzar una proporció més gran d'estudiants cap a la formació professional, la qual cosa vol dir que hi haurà molts menys estudiants que

2. Tots els currículums actuals es poden descarregar en format PDF del web del Departament d'Ensenyament: <http://www.xtec.cat/estudis/index.htm>.

3. Les trobem a les propostes concretes amb què vam tancar la ponència (*op. cit.* p. 62-63).

4. Les podeu trobar resumides a la nostra ponència (*op. cit.* p. 49). Les del 2009 van coincidir amb canvis al Departament i no es van arribar a publicar, ni en paper, com les del 2006, ni a la xarxa.

5. Se'n pot trobar l'edició publicada a «Quaderns de Legislació» a http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Normativa/Lleis_educacio/ARXIVUS/LEC_12_2009.pdf

6. En podeu trobar l'avantprojecte a l'adreça següent, de la qual hem tret les citacions i la informació: http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_septiembre2012.pdf

facin batxillerat i, doncs, que puguin cursar literatura catalana, ja que com tots sabem a l'FP tant la llengua com la literatura hi són residuals. El segon és l'objectiu, deixat ben clar i presentat com a irrenunciable, d'implantar «pruebas de evaluación a nivel nacional en puntos críticos de cada etapa educativa»;⁷ unes proves que poden condicionar molt, com sempre ha passat, l'aplicació dels currículums i que poden fer que les assignatures que no siguin avaluades en l'àmbit estatal quedin clarament marginades. La solució, si s'arriba a aplicar la llei, seria que el Departament d'Ensenyament imposés proves semblants obligatòries, i també clau a l'hora de passar curs, de llengua i de literatura catalanes. Però això tots sabem com pot ser de complicat, tant pel que fa a la regulació com a la implantació.

En segon lloc, tot i que potser l'hauríem d'haver esmentat com a primer pel que fa a punts negatius, és la constatació que amb el pas dels anys no hi ha hagut cap canvi curricular significatiu dels que reivindicàvem que ens permeti de ser optimistes pel que fa a la situació de la literatura catalana a l'ESO i al batxillerat: no s'ha aconseguit cap curs específic d'ESO dedicat a la matèria, com fa anys que es demana i com també vam reivindicar a la nostra ponència de l'any 2009;⁸ reivindicació que cada vegada es veu més allunyada si tenim en compte que més aviat es parla de reduir els cursos d'ESO per ampliar els de batxillerat. I tampoc no s'ha aconseguit que al batxillerat es recuperin les tres hores lectives de llengua i de literatura, la qual cosa, com ja vam deixar ben clar a la nostra ponència, a la pràctica l'està convertint en una «maria». Aquest descrèdit s'accentua pel fet que la literatura a la prova de les PAU segueixi tenint un paper totalment residual.⁹ I encara hi podríem afegir que les biblioteques escolars, després de l'auge que van tenir arran del programa de biblioteques escolars «Puntedu»,¹⁰ iniciat al curs 2004-2005, han entrat en una decadència accelerada a

7. *Op. cit.*, p. 2.

8. *Op. cit.*, p. 50 i 63.

9. Totes les consideracions que vam fer respecte del tema a la nostra ponència de l'any 2009 creiem que, desgraciadament, continuen essent totalment vàlides: *op. cit.*, p. 50-51.

10. En podeu trobar informació a: [http://www.xtec.cat/web/projectes/bibliote-ca/punedu/sobreelprograma](http://www.xtec.cat/web/projectes/bibliote-ca/puntedu/sobreelprograma)

causa de les retallades i de la manca de pressupost, malgrat els intents d'adaptar-les a les noves necessitats i al nou Pla d'impuls a la lectura (ILEC i PLEC), com veurem més endavant. I encara que els nous plans de formació no semblen tenir gaire en compte, malgrat l'interès del professorat, com vam constatar a la nostra ponència del 2009,¹¹ la formació en literatura. Una lectura de les línies de formació 2013-2014 del Departament d'Ensenyament ens ho deixa ben clar: només hi trobem una referència breu a l'impuls de la lectura i una altra a les biblioteques escolars.¹²

En tercer lloc, i per acabar aquests aspectes negatius que incideixen sobre l'aplicació del currículum, no podem deixar d'esmentar un factor que fa quatre o cinc anys tot just intuïem, però que era tan primerenc que no vam incloure en la nostra ponència. Ens referim a la crisi del món editorial català. No podem pas analitzar-la en la seva magnitud (fallida de distribuïdores, tancament de llibreries, regulacions significatives de personal de les editorials, supressió de col·leccions, reducció de tiratges...), però que hem de tenir en compte perquè afecta la literatura catalana almenys en dos aspectes fonamentals: l'accessibilitat als textos i la reducció de l'imaginari propi.

L'accessibilitat als textos pot semblar discutible si tenim en compte que cada dia és més fàcil de trobar-ne de tota mena a la xarxa (la qualitat deixem-la per a una altra ocasió): des de clàssics de la literatura nacional i universal, passant per informacions sobre períodes, corrents, autors... Però la realitat és que la descatalogació accelerada que fan moltes editorials dels seus textos (cada vegada és més difícil trobar fons editorials), així com la supressió de col·leccions literàries, ha portat a una reducció molt clara de títols al mercat, especialment en paper, la qual cosa fa francament difícil de treballar segons quins autors i segons quins títols, sobretot si encara tenen els drets vigents i, doncs, no els podem trobar a la xarxa. D'exemples, estic segur que tots en tenim alguns al cap, tant pel que fa a noms importants de la literatura catalana per a adults (Lluís Ferran de Pol, Sebastià Juan Arbó, Jordi

11. *Op. cit.*, p. 51.

12. Les podeu trobar completes a: http://www.xtec.cat/web/formacio/linies_formacio

Sarsanedas, Maria Aurèlia Capmany...) com a noms ben populars de la LIJ (Literatura Infantil i Juvenil) (Josep M. Folch i Torres, Joan Barceló i Cullerés, M. Dolors Alibés...), la majoria de títols dels quals ja només podem trobar en llibreries de vell i, doncs, es fa difícil de treballar-los a les aules.

Però potser encara és més greu el segon aspecte, tot i que se n'ha parlat poc fins ara. Ens referim a la pèrdua progressiva de l'imaginari nacional si la crisi s'accelera i si la publicació de llibres de text i d'obres literàries fets des d'aquí i amb exemples d'aquí disminueix dràsticament i es van cedint espais a la traducció i adaptació d'obres foranes. Intentarem explicar-nos: la reutilització o socialització, sense controls ni restriccions de cap mena, tant del llibre de text com del llibre literari, està posant en perill una indústria, l'editorial, que ha tingut un gran pes —i encara en té, tot sigui dit— en el redreçament cultural català; però sobretot està posant en perill que la visió del món, els referents, la mitologia... que arribin als nostres infants i joves sigui la catalana. L'escriptora valenciana Gemma Pasqual, en un article recent, s'hi ha referit i, entre altres coses, ens ha deixat aquesta reflexió: «La literatura no és neutra; transmet ideologia i models. Per això esdevé també un mecanisme important de construcció de la identitat nacional».¹³ Una identitat que es pot veure molt mancada pel que fa a difusió i a transmissió si els llibres de text i els llibres de lectura per a infants i joves cada vegada han de quedar més a mans foranes, més reduïts, com hem apuntat, a traduccions i adaptacions. Perquè ja hi comença a haver editorials que consideren poc rendible de publicar segons quins títols en català i perquè hi comença a haver autors que es plantegen de deixar d'escriure o de canviar de llengua si no poden publicar les seves obres o si ho han de fer, com aquell qui diu, en autoedicció. Aquest fenomen, centrat en el llibre literari, l'ha denunciat un col·lectiu d'autors i il·lustradors que sota les sigles APE (Autors i Autores en Perill d'Extinció)¹⁴ ha fet avinents els perills que pot com-

13. Gemma PASQUAL I ESCRIVÀ (2013): «L'imaginari nacional explicat d'una manera diferent», *Llengua Nacional*, 84 (III trimestre del 2013), p. 36.

14. En podeu llegir el manifest i altres informacions al blog del col·lectiu: <http://autorslij.blogspot.com.es/>

portar que un dia la literatura infantil i juvenil, la catalana en aquest cas, pugui arribar a desaparèixer o a esdevenir residual al seu propi territori, si les editorials no poden editar autors d'aquí i els escriptors no poden ser retribuïts mínimament per la seva feina.

Vistos, ni que sigui succintament, els aspectes que incideixen més negativament en l'ensenyament de la literatura a l'ESO i al batxillerat, passem a veure aquells canvis en la normativa i aquelles iniciatives que ens permeten de copsar la cara més amable del problema.

No ens podem estar de començar amb una iniciativa, nascuda d'aquesta casa, l'IEC, i del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats, de reflexió a l'entorn del model de batxillerat, en un moment de possibles canvis en aquesta etapa postobligatòria. Concretament es tracta del seminari acadèmic que, amb el títol «El batxillerat, contribució a la seva definició integrant les perspectives cultural, professional i pedagògica», va tenir lloc el 28 de setembre del 2012 aquí mateix, a l'IEC.¹⁵ El document és un clam a fer un batxillerat menys específic i enfocat bàsicament a facilitar l'accés a la universitat, per convertir-lo en un ensenyament més polivalent i destinat a «formar persones completes, amb una cultura integral». Ens n'interessa especialment l'apartat 13, dedicat a l'estudi de la llengua i la literatura, ja que hi advoca per una renovació en profunditat i per la transformació de l'assignatura en una de nova que es podria anomenar «Comunicació i literatura». A tall del valor que dona a la literatura, ens hem volgut quedar amb aquesta afirmació, que va molt en la línia del que la majoria de professors de literatura sempre hem defensat: «la lectura literària és la millor exercitació del sentit de la globalitat i de la complexitat». El problema, si toquem de peus a terra, és que els vents oficials, tant a l'Estat com a Catalunya, no van pas en aquesta línia, més aviat proposen la incentivació de la formació professional (com hem apuntat), l'especialització des del darrer curs de l'ESO o l'anticipació de l'elecció d'itineraris ja des de 3r d'ESO, i la potenciació de la tecnologia i de la ciència en detriment de les humanitats. I els dèficits en humani-

15. En podeu trobar la síntesi oficial, de la qual hem tret la informació bàsica i les citacions, a <http://blogs.iec.cat/scp/wp-content/uploads/sites/13/2012/10/SEMBAT.pdf>

tats, tots sabem on ens poden portar. L'antropòleg Lluís Duch ho ha sintetitzat d'una manera esplèndida: «El dèficit en l'ensenyança de les humanitats condueix a l'antillenguatge, és a dir, a la violència, que no és més que la negació més rotunda de les possibilitats de comunicació i de diàleg. La supressió de les humanitats pot comportar reaccions perilloses, desestructuracions psicològiques, manca de solidaritat i d'empatia. La decadència de les humanitats va bé als poders establerts, perquè els interessen societats crèdules, que no es qüestionin el que fan. I, és clar, una de les facetes més importants de les humanitats és que generen capacitat crítica».¹⁶

Un altre aspecte positiu que no ens podem estar de comentar és el manteniment, amb tots els peròs que es vulgui, d'unes pràctiques afavoridores del fet literari per part del professorat i dels centres: les lectures complementàries i la tria que se'n fa, que sol tenir en compte la varietat dels gèneres literaris; les activitats extraescolars de caire literari, que inclouen anades al teatre, visites d'autors... o la producció de textos literaris per part de l'alumnat. Hi vam dedicar un espai molt significatiu a la nostra ponència del 2009 i per això hi remetem.¹⁷ Tot i que, continuant amb allò de tocar de peus a terra, hem d'assenyalar que la crisi i el desencís del professorat, que veu com es deterioren a marxes forçades les seves condicions laborals, hi està incidint molt negativament: les assistències a espectacles teatrals han disminuït significativament,¹⁸ així com les visites d'autors no subvencionades. No cal dir que les dificultats de les famílies per pagar tot allò que és extra cada vegada són més notòries. Hi ha, però, una dada que mostra clarament el valor que s'hi

16. *Serra d'Or*, 643-644 (juliol-agost 2013), p. 8-9.

17. *Op. cit.*, p. 51-53.

18. Dos exemples dels que ens han semblat més significatius: el Jove Teatre Regina, que aquest curs commemora els 25 anys de dedicació a espectacles per a escolars, ha vist reduïda l'assistència a través dels centres, al llarg d'aquests tres últims cursos, en un 50%, com ens han assegurat els responsables del teatre; i el programa «Anem al teatre», de la Diputació de Barcelona, des del curs 2008-2009 ha vist com anava minvant el nombre de centres participants, de funcions realitzades i d'espectadors. En podem veure les dades al resum històric de l'informe del curs 2011-2012, l'últim que han fet públic i que podem trobar a http://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=e0b2a566-8f20-4f81-81fe-5130bf8f9c3e&groupId=1060005

dóna: cada vegada hi ha més ajuntaments i més AMPES que ofereixen beques per a les activitats extraescolars.¹⁹ I no és pas perquè sí: mestres i professors som conscients que molts alumnes, sobretot nouvinguts, tenen els únics contactes amb la cultura catalana a través de les activitats extraescolars que organitza l'escola o l'institut.

Sens dubte, els aspectes més positius del desplegament curricular en el que ens interessa, la literatura, els trobem en dues grans línies d'actuació del Departament en les quals s'han abocat esforços i mitjans (dintre de les limitacions pressupostàries del moment), perquè es consideren clau en l'assoliment dels objectius europeus 2020,²⁰ en la millora dels resultats de les proves PISA i en la reducció del fracàs escolar. Ens referim a la implantació de les anomenades competències bàsiques i del Pla d'Impuls a la Lectura.

El document de desplegament de les competències bàsiques,²¹ tant de primària com de secundària, va ser presentat per la consellera

19. Només un exemple. L'Ajuntament de Vilafranca del Penedès des de fa tres cursos destina una partida anual d'uns 150.000 euros a un «Programa d'ajuts econòmics a l'escolarització» l'objectiu fonamental del qual és que cap alumne no es quedi «al marge de les activitats que es consideren bàsiques en el funcionament i la socialització als centres educatius de Vilafranca». El document especifica que entre aquests ajuts hi ha les sortides teatrals i culturals a Vilafranca o fora de la vila. Segons dades de l'Ajuntament, el nombre d'alumnes que han rebut els ajuts s'acosta al 18% de la població escolar vilafranesa. Vegeu-ne la convocatòria per al curs 2013-2014 a: <http://www.vilafranca.org/content/tramits/Bases%20convocatoria%20ajuts%20escolaritzacio%202013-2014.pdf>

20. Hi ha diverses pàgines web, incloses algunes de la UE, referides al tema. Una de les més interessants, a parer nostre, pels documents que inclou i perquè parteix de la realitat del país, és aquesta de l'AIEC (Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya): http://www.aiec.cat/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=61%3Av-congres-xiii-jornades-qla-inspeccio-i-els-reptes-educatius-de-catalunya-en-leuropa-2020q&catid=1%3Agenerals&Itemid=1

21. Totes, tant les de primària com les de secundària, les podem trobar a: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.e79d96e9bc498691c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=bde4ff2701e3c310VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD>

Concretament les «competències bàsiques de l'àmbit lingüístic» les podem descarregar a http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/Competencies_basiques/competencies_llengua_ESO.pdf, document que hem utilitzat per a les citacions.

d'Ensenyament el gener de 2013 com un canvi de paradigma metodològic. El document estableix la gradació de les competències bàsiques que hauria d'assolir l'alumnat, determina els continguts fonamentals relacionats amb cada competència i inclou orientacions metodològiques i exemples d'activitats perquè el professorat les pugui aplicar a les aules. Les competències bàsiques es divideixen en dos grans àmbits, el lingüístic i el matemàtic. I alhora l'àmbit lingüístic està estructurat en tres grans blocs o dimensions: la comunicativa, la literària i l'actitudinal. De les quinze competències bàsiques (incloent-hi les tres actitudinals) de l'àmbit lingüístic, n'hi ha tres de referides específicament a la literatura:

- Competència 10. Llegir obres i conèixer els autors/autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, castellana i universal.
- Competència 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.
- Competència 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.

En la introducció de la dimensió literària es destaca la importància de la literatura en la formació dels infants i joves: «La literatura és un fet lingüístic, producte d'una forma de comunicació específica, com a expressió del món personal i font de gaudi estètic. Com a producte social i cultural, s'emmarca en un context social i històric i ajuda a comprendre el món que ens envolta. Suposa la interpretació, valoració i producció de textos literaris dels diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals. L'aproximació a les obres literàries facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, així com el coneixement i vinculació a la llengua i cultura pròpia i d'altri. A més d'estimular la creativitat, desenvolupa el sentit crític».²²

De la publicació de les competències bàsiques, val la pena de destacar-ne els annexos, especialment l'annex 1, que sintetitza els «con-

22. *Op. cit.*, p. 42.

tinguts clau de les competències relacionats amb les dimensions del currículum», dotze dels quals corresponen a la dimensió literària;²³ i també l'annex 5, la presentació de l'ARC (Aplicació de Recursos al Currículum), una proposta certament innovadora (i adequada als temps de crisi en què gairebé tot s'ha de fer amb pressupost zero), per oferir a través de la xarxa, validats pel Departament d'Ensenyament, materials, recursos, activitats..., propostes didàctiques en definitiva, realitzades per docents (a títol individual o en equip) relacionades amb el currículum.²⁴ En aquest moment, però, les propostes que s'hi ofereixen, almenys pel que fa a les competències bàsiques de la dimensió literària, encara són mínimes.²⁵

La dimensió literària, però, està estretament relacionada amb les altres dues, l'actitudinal i la comunicativa, en les quals el fet literari pot tenir molt pes. Sempre dependrà, però, com fins ara també s'ha esdevingut, de la voluntat i de la preparació en literatura del professorat; sobretot si tenim en compte, com hem dit, que el currículum no s'ha modificat i, doncs, no hi ha cap curs específic en què es pugui desplegar la dimensió literària específicament i aplicar-hi els recursos i les propostes que amb tota la bona intenció del món, hem de suposar, fa el desplegament de les competències bàsiques.

23. *Op. cit.*, p. 62-63. Són les següents:

39. El comentari de text literari, oral i escrit.

40. Temes, motius i tòpics literaris.

41. Corrents literaris i estètics.

42. Els gèneres literaris i els subgèneres.

43. Recursos estilístics: fonètics, morfosintàctics i semàntics.

44. Altres llenguatges estètics relacionats amb la literatura: cançó, cinema...

45. El text literari: l'emissor i el receptor.

46. L'expressió de realitats i ficcions. Narrativa, teatre.

47. L'expressió de sentiments. Poesia.

48. Propietats textuais: coherència, cohesió, adequació i correcció lingüística.

24. *Op. cit.*, p. 72.

25. En concret, a 7 d'octubre de 2013 hi trobem tres propostes per a Llengua i literatura catalanes i una per a Llengua i literatura castellanès: [http://apliense.xtec.cat/arc/cercador/t-32/d-\[SL12\]](http://apliense.xtec.cat/arc/cercador/t-32/d-[SL12])

El PLEC (Pla de Lectura de Centre) i l'ILEC (Impuls de la Lectura en un Centre Educatiu)²⁶ van ser presentats per la consellera d'Ensenyament a la Biblioteca Jaume Fuster de Barcelona, el 7 de maig de 2013. És un document extens i detallat estructurat en tres eixos bàsics (saber llegir, llegir per aprendre i gust per llegir), que forma part del Pla Nacional de Lectura, un dels objectius estratègics del Govern de la Generalitat, que es proposa de millorar els hàbits lectors de la societat en general²⁷ i dels escolars en particular.

La lectura en un centre educatiu desplega totes les actuacions del Departament d'Ensenyament relacionades amb la lectura als centres educatius: impuls de la lectura, biblioteques escolars, currículum... I aquestes actuacions tenen tres objectius fonamentals, un dels quals és «formar bons lectors que gaudeixin i aprenguin llegint».²⁸ Si hi afegim que al llarg del text s'insisteix constantment que aquests lectors han de ser lectors crítics,²⁹ que les biblioteques escolars tenen un gran pes en la

26. N'hi ha una edició en paper : *La lectura en un centre educatiu*, Barcelona: Departament d'Ensenyament, 2013. La mateixa edició es pot descarregar a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Monografies/Lectura/La_lectura_en_un_centre_educatiu.pdf. Totes les citacions textuales són del document esmentat.

27. El Pla Nacional de Lectura té els deu eixos d'actuació següents:

1. L'augment del prestigi de la lectura.
2. L'augment de la presència del llibre en tots els seus formats i situacions.
3. L'impuls de la lectura en l'àmbit educatiu.
4. L'enfortiment del sector editorial.
5. L'increment de la lectura a les biblioteques.
6. L'enfortiment del sector llibreter.
7. La major visibilitat de la figura de l'autor.
8. Una més gran implicació dels mitjans de comunicació en l'activitat lectora.
9. La utilització de les xarxes socials com a eina a favor de la lectura.
10. El foment de la participació ciutadana en l'àmbit lector.

Se'n pot trobar informació detallada a http://premsa.gencat.cat/pres_fsfp/docs/2011/12/19/15/09/ec0c9353-ae4a-49a3-81ab-c68af8792fc9.pdf

28. *Op. cit.*, p. 5.

29. Només una mostra, tot i que n'hi ha més, per exemple, a les p. 15, 26, 66, 68... «La lectura crítica no és una opció més en el camí de l'aprenentatge, és l'entorn en què

formació de lectors³⁰ i que la millor manera d'aconseguir-ho és a través dels textos literaris,³¹ podem afirmar, sense por d'equivocar-nos, que el PLEC pot ser un instrument fonamental per impulsar la literatura a tots els nivells de l'ensenyament, almenys de l'obligatori.

Un darrer exemple, en el qual no ens podem estendre, d'aquesta aposta per la lectura: el «Portafolis de lectura», una eina pensada per a les matèries curriculars, però que s'ha fet extensiva a la lectura i que té com a objectiu principal que l'alumne reflexioni, ordeni i documenti el seu procés d'aprenentatge, en aquest cas lector. Sempre és individual i acompanya el lector al llarg de tota l'escolarització obligatòria. Durant el curs 2012-2013 l'han experimentat 29 centres, nou dels quals són de secundària. Per a primària s'ha fet en paper, per a secundària només en format digital.³²

Com s'anirà concretant tot això no cal dir que està per veure, però és un fet que cada vegada hi ha més centres que dediquen unes hores lectives a la lectura individual i silenciosa, majoritàriament d'obres literàries; és un fet que cada vegada hi ha més centres que actualitzen i utilitzen la biblioteca escolar, faciliten el préstec...; és un fet que cada

cal situar la llengua escrita per poder desenvolupar adequadament la competència comunicativa, requisit bàsic de l'aprenentatge d'una ciutadania democràtica» (p. 9).

30. Un exemple d'allò més clar, i no pas l'únic: la biblioteca escolar apareix com un dels factors clau en el procés d'accés i consolidació de l'hàbit lector. Els estudis sobre els resultats de l'avaluació PISA, per exemple, remarquen que els alumnes de les escoles amb biblioteques escolars actives obtenen millors resultats. En aquest camp, queda molt per fer en la nostra situació educativa. L'estudi de Marchesi i Miret (2005) sobre les escoles de tot l'Estat revela que les biblioteques escolars a Espanya ocupen els darrers llocs dels països europeus en gairebé tots els aspectes (existència, fons, accés a la xarxa, pressupost, personal encarregat, etc.) i que el 40% del professorat no les utilitza en tot el curs. La manca d'ús encara és més accentuada a l'etapa secundària: un 75% del professorat no hi va mai amb els seus alumnes, mentre que, de l'alumnat, només les utilitza el 50% (quan a primària ho fa el 70%).

31. Un altre exemple, també ben clar, a més del que citem al text més endavant: «Quan llegim per plaer, quan llegim literatura, habitem els racons més íntims del nostre ser. Quan llegim literatura tot el nostre jo es posa en funcionament» (p. 10).

32. En podem trobar informació a *La lectura en un centre educatiu: op. cit.*, p. 112-115. I també a <http://www10.gencat.cat/gencat/AppJava/cat/actualitat2/2013/30508portafolisdelectura.jsp>

vegada es demana més formació en literatura, sobretot a primària, on el mestre té un paper més interdisciplinari; és un fet, en fi, que cada vegada es dóna més importància al treball i a la comprensió de textos literaris a l'aula, perquè com diu el document esmentat: «La literatura ofereix unes qualitats formatives per a l'individu —estètiques, cognitives, afectives i lingüístiques— que contribueixen a la formació de la persona, una formació que va indissolublement lligada a la construcció de la sociabilitat i que es realitza a través de la confrontació amb textos que expliciten la manera en la qual les generacions anteriors i les contemporànies han abordat i aborden la valoració de l'activitat humana. A través de l'educació literària a l'escola, els nois i les noies aprenen molts dels referents de la seva cultura, perceben les jerarquies en el funcionament social dels textos, obtenen recursos per apreciar els nivells de significat que ofereixen les obres, adquireixen una manera de parlar sobre els llibres, se'ls obre la possibilitat d'objectivar la lectura segons diversos criteris culturals, com el de gènere, etapa històrica, etc., i poden interrelacionar les competències adquirides amb altres sistemes artístics com els dramàtics i els audiovisuals».³³

Si toquem de peus a terra, com hem hagut de fer altres vegades al llarg d'aquesta ponència, hem de constatar que tots aquests objectius poden quedar en no-res, o gairebé, perquè en un tant per cent massa elevat s'encomanen al voluntarisme de mestres i professors, ja que no s'hi posen els mitjans necessaris, tant materials com humans. Concretament amb un parell d'exemples, que ens semblen essencials:

1. Es poden treballar els textos literaris com proposa *La lectura en un centre educatiu* amb les aules massificades com tenim en aquest moment?
2. Es pot potenciar la biblioteca escolar, com pretén el document, sense dotació, ni horària per al personal que se n'ha de fer càrrec, ni pressupostària per actualitzar-la i mantenir-la operativa?

Els exemples, és clar, s'han convertit en dues preguntes retòriques, la resposta de les quals és òbvia per a tothom.

33. *Op.cit.*, p. 88.

Hi ha també una dada positiva al cent per cent, que no cal matisar, cosa que no vol dir que no sigui millorable, és clar: el nombre d'alumnes que fan la literatura catalana de modalitat, i el dels que se n'examinen a les PAU, ha augmentat significativament aquests darrers anys. No hem aconseguit les dades del nombre total d'alumnes matriculats, però sí que hem pogut obtenir el d'alumnes que se n'han examinat: el juny de 2012 van ser 2.741; el juny de 2011, 2.489. Si tenim en compte que veníem de xifres com els 1.515 matriculats del 2006 o els 1.369 del 2005, creiem que és una bona notícia, ja que gairebé es dupliquen.

* * *

Aquesta perspectiva àmplia i precisa del paper de la literatura en l'ensenyament secundari ens du a reflexionar sobre com es produeix la transició a la universitat. També en aquest terreny les similituds entre la situació actual i la que ja posàvem de manifest en la nostra ponència del primer simposi són notables. Hi remetem, doncs, si el que algú vol és aprofundir en la situació d'una manera més genèrica. De cara a aquest segon simposi se'ns pregunta explícitament «Quin futur volem?», tot i que potser seria més adequat preguntar-nos «Quin futur ens temem?». I ens demanen també perspectives i propostes. En això, val a dir-ho, les perspectives sí que han canviat.

Hi ha una dada que potser sembla una qüestió excessivament circumstancial, però en realitat té una significació important. Molts dels professors de secundària de llengua i literatura catalanes que van accedir a una plaça en el moment de la transició, quan l'ensenyament del català va passar a ser obligatori, ara s'estan jubilant. És una qüestió generacional, que afecta molt més l'àrea de català que no pas les altres. Ha estat una generació decisiva, gràcies a la qual hem arribat on som, que s'ha esforçat d'allò més, molt més enllà de les hores lectives, a consolidar un ensenyament actiu, modern i dinàmic de la llengua i la literatura. Quan vam celebrar el primer simposi, aquest professorat continuava majoritàriament en actiu. El 2013, en canvi, tot i que només han passat quatre anys, molts d'aquests professors ja estan jubilats.³⁴

34. És el cas, sense anar més lluny, d'un dels dos autors d'aquesta ponència.

També a la universitat, tot i que des d'una altra perspectiva, s'han viscut aquests canvis. En aquest altre cas no és un canvi gairebé en bloc, però les conseqüències són més clarament negatives: la jubilació d'una part del professorat universitari de llengua i literatura catalanes (que, pel que fa a la literatura, en alguns departaments arriba fins al 30% o 35% de la plantilla) no ha estat substituïda. No només les places no han estat cobertes, sinó que les places de professorat associat han passat a ser residuals i els professors i investigadors en formació han vist extraordinàriament minvades les seves possibilitats de promoció. Aquesta dràstica reducció de plantilla ha tingut, com és lògic, les seves conseqüències a l'hora de planificar plans d'estudis, treballar amb classes poc nombroses, desdoblar grups, programar assignatures optatives, etc. A hores d'ara ja estem en condicions de dir que tota la famosa reforma, coneguda popularment com a Pla Bolonya, ha estat poca cosa més que un bluf. La manca de recursos humans i materials l'ha feta inviable.

Les circumstàncies són ara, doncs, diferents de les del final del segle passat? (una altra de les preguntes que se'ns feia als ponents). Certament. I l'anàlisi, per tant, ha de ser lleugerament diferent. En el text de presentació del simposi se'ns diu, explícitament, que la trobada «aspira a contribuir al debat social obert amb la inflexió produïda pel procés d'independència política de Catalunya». Permeteu-nos un cert escepticisme pel que fa a les aspiracions. I no pel que fa al «procés», que aquest és un altre tema, que ara no és el moment de debatre. L'escepticisme és respecte al fet que aquesta perspectiva de futur pugui incidir notablement en el tema que ens ocupa i en un hipotètic «debat social obert».

Tinguem present que moltes de les situacions o problemes que detectem no provenen d'una llei marc d'abast espanyol. O no només. Ens referim, és clar, a les diferents lleis d'educació a secundària que s'han anat elaborant (i que sembla que de moment culminen en la famosa «Llei Wert») i també a les directrius generals dels plans d'estudis universitaris que aprova el Ministeri espanyol de torn. És cert que tant la llei d'educació com les directrius generals dels plans d'estudis universitaris presenten elements molt preocupants de cara a l'anàlisi del futur immediat. Però el que volem dir és que una bona part —la

majoria fins i tot— de les limitacions i problemes que detectem prové d'àmbits que ens són molt més propers. Que són responsabilitat directa nostra, doncs. Ens referim tant a decisions de la Conselleria d'Educació en un terreny en el qual té competència exclusiva (i ha de tenir-la, evidentment), com a les de les universitats catalanes (d'això que ara anomenem el sistema universitari català) o a les que pren de forma particular cada centre d'ensenyament secundari (en els seus claustres i consells escolars) i cada una de les universitats (en les seves facultats i departaments).

Feta aquesta declaració d'intencions, entrem una mica en matèria sobre els problemes de l'enllaç entre la secundària i la universitat, mirat ara des del punt de vista universitari. En aquest sentit, volem fer un esforç per centrar-nos en els canvis respecte al que ja vam exposar en la repetidament esmentada ponència del simposi de 2009. I val la pena parlar de tres aspectes: la consolidació del nou model de les proves d'accés a la universitat (PAU), el pas de les llicenciatures als graus i la posada en marxa dels màsters de formació de professorat.

Pel que fa al primer punt, val la pena destacar, d'entrada, un aspecte: el nou model de les PAU és un exemple més de com, des de l'Administració, hom tendeix a complicar-se la vida fins a límits inimaginables: càlculs enrevessats per tal d'obtenir notes ponderades, puntuacions que van més enllà del 10 convencional, complexes vies d'accés...³⁵ Deu ser un nou símptoma de la societat moderna en què vivim (o postmoderna). Com s'aprimaria l'Administració si hom tendís a simplificar les coses! Però aquest tampoc no és el tema que ens ocupa.

Quin percentatge de l'alumnat cursa la literatura catalana de modalitat al batxillerat? Advertim que hem demanat les dades exactes a la Conselleria d'Educació i no ens les han sabudes donar amb precisió: uns 5.000 alumnes, 2.500 per curs, ens han dit. Són números rodons, sí, però també un indicatiu. Sí que sabem, per les estadístiques publicades, que el nombre total d'alumnes de batxillerat del curs 2012-2013 era de 87.377.³⁶ Això vol dir que el percentatge d'alumnes que cursa la

35. Vegeu les dades a http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/acces_i_admissio_a_la_universitat/proves_dacces_a_la_universitat_pau/.

36. Vegeu les dades a <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=744>.

literatura catalana de modalitat no arriba al 3%. Si ens fíem del 2.500 apuntat des de la Conselleria, ens quedariem exactament al 2,86%. No és per fer volar coloms ni per fer sonar campanes, certament.

Hi ha unes altres dades que sí que tenim plenament confirmades: el juny del 2012 els alumnes matriculats a les PAU van ser 25.435, dels quals 2.741 van escollir l'examen de literatura catalana de modalitat.³⁷ Aquest cop, doncs, arribem al 10,77%. La dada és més esperançadora, sí. Depèn de com mirem el got, és clar. Entre altres coses, permet constatar que aproximadament la meitat dels alumnes que han cursat l'assignatura a primer o a segon de batxillerat després l'escullen a l'hora d'examinar-se a les PAU. No és, doncs, ni molt ni poc: és la meitat gairebé matemàtica. Pesa molt, és clar, el fet que l'assignatura s'hagi cursat a primer curs o a segon. Tant que fins i tot permet gairebé assegurar que la majoria dels alumnes que cursen l'assignatura a segon curs després se n'examinen a les PAU. Aquesta sí que és una dada positiva, certament.

Les estadístiques aportades permeten una sèrie de deduccions. En primer lloc, es constata que la matèria de modalitat va adquirint un caràcter residual, cosa que ens hauria de preocupar. No només a l'hora de tenir present quin és el nivell de molts dels estudiants que faran l'assignatura de literatura en el seu primer any de carrera, sinó per la poca presència de la literatura en el pla de formació d'un estudiant de secundària. Ja hem reflexionat abans sobre aquest aspecte i no cal allargar-s'hi.

No tenim dades específiques sobre el percentatge d'alumnes que accedeix al grau de Llengua i literatura catalanes (al grau pròpiament dit o als graus combinats) havent fet la literatura catalana de modalitat al batxillerat. Seria un creuament interessant, però que mai ningú no s'ha preocupat de fer. Només tenim la impressió, sense valor estadístic, de la pregunta a braç alçat el primer dia de classe. El nombre d'alumnes que ha fet l'assignatura gira a l'entorn del 30%. És una minoria, doncs.

A aquesta reflexió sobre el paper de la literatura a les PAU s'afegeix un llast que arrosseguem de fa anys i sobre el qual ja hem reflexi-

37. Vegeu les dades a http://premsa.gencat.cat/pres_fs/vp/docs/2012/06/28/12/53/e79f2209-554d-4d3c-bb85-678d7d97999d.pdf

onat en altres ocasions (també en la ponència del simposi del 2009): la poca importància que es concedeix a la literatura en la prova de l'assignatura comuna de «Llengua catalana i literatura». No cal allargar-se ara en coses ja sabudes i que, malauradament, no han variat gens des de fa una pila d'anys. Cal tenir ben present, això sí, que el model d'examen condiciona enormement la programació que el professorat fa de l'assignatura durant el curs regular, la qual cosa, és clar, va en detriment de la literatura. Especialment a segon curs de batxillerat, que és quan la perspectiva de les PAU és més visible.

El segon aspecte a tractar és el pas de les llicenciatures als graus en els plans d'estudis universitaris. El tema donaria per a un parell de simposis, certament. Ens remetem només als aspectes que ens ocupen, que són els relacionats amb la transició entre la secundària i la universitat i a l'ensenyament de la literatura catalana. La primera cosa a tenir en compte és la consolidació dels anomenats «graus combinats» (i que abans coneixíem com a «dobles titulacions»). Els plans d'estudis permeten cursar, alhora, dos graus de llengua i literatura. Així els alumnes, amb un esforç suplementari no excessiu, poden sortir graduats en català i una altra llengua de les que programa la universitat corresponent.³⁸ És cert que la creació d'aquestes dobles titulacions és la que ha permès salvar en diverses universitats la programació de molts estudis de llengua i literatura en llengües diverses (també la catalana). En aquest sentit, doncs, cal celebrar la mesura (mesura de xoc, en definitiva). No és menys cert, però, que aquest estudi compartit, al mateix temps que facilita el coneixement de dues llengües, limita l'aprofundiment de cada una de les dues. La gran majoria d'alumnes, en calibrar l'oferta, opta pel grau combinat (cosa que té la seva lògica) i només uns quants es matriculen en el grau únic de Llengua i literatura catalanes. El percentatge de gent que cursa el grau de Llengua i literatura catalanes com a grau únic ronda el 20% respecte als qui cursen el grau de manera combinada amb una altra llengua.³⁹ I no vol pas dir que els que opten per un únic grau de català siguin els mi-

38. Vegeu l'oferta de graus combinats a <http://www.informat.cat/ca/grau/>.

39. La dada només és estimativa i correspon a la tendència en els darrers cursos a la Universitat Autònoma de Barcelona.

llors alumnes, és clar. La cosa no va ben bé així. Hi ha moltes més variables a tenir en compte.

En el primer curs dels graus de Llengua i literatura catalanes el pes de la literatura és pràcticament el mateix que en les llicenciatures.⁴⁰ En teoria, doncs, la situació no hauria d'haver variat substancialment. Sí que ha variat a la pràctica, però, pel que fa als objectius d'aprenentatge: el que expliquem i el nivell al qual ho expliquem. En accedir a la universitat el perfil d'aquests alumnes, com és lògic, és el d'estudiant de secundària. El tipus d'assignatures que cursen a primer curs,⁴¹ amb moltes matèries comunes d'àmbit humanístic, ha acabat convertint l'any inicial en un veritable curs d'orientació universitària, que recorda molt aquell COU que molts de nosaltres tenim ben present encara. La diferència és que llavors el curs s'impartia (després de tres cursos de batxillerat, tres!) a les aules de secundària, amb una programació feta des de la universitat, i ara, en canvi, s'imparteix a les aules universitàries. Sense gaires diferències més. No és exagerat, doncs, de considerar que el primer curs universitari és, encara, el darrer curs de l'ensenyament secundari. I el professorat ha de tenir-ho present, si no vol posar el carro davant dels bous.

Cal tenir en compte, també, que ens adrecem a un alumnat que té un interès pels graus filològics (ni que la paraula hagi desaparegut pràcticament del seu vocabulari), però que, majoritàriament, no estan necessàriament interessats en la literatura catalana. El programa a fer, doncs, és molt semblant al de l'antiga literatura catalana de COU. I no és una queixa, val a dir-ho. Només és una constatació. De la mateixa manera que el professorat de secundària ha hagut d'adaptar-se a unes noves circumstàncies i una demanda diferent, els universitaris estan fent el mateix, però uns anys després.

Tots aquests condicionants, junt amb la disminució d'assignatures optatives per raons pressupostàries (o per aplicació de normatives

40. No pas en la resta de cursos, val a dir-ho, tenint en compte la disminució d'assignatures optatives i l'ampliació de crèdits comuns.

41. Pel que fa a la UAB, vegeu el pla d'estudis i la distribució d'assignatures a <http://www.uab.cat/web/estudiar/grau/graus/tots-els-graus-1345661751752.html>. En línies generals, en les altres universitats la situació és similar. Evidentment, les directrius generals són les mateixes en tots els casos.

difícilment comprensibles), acaben condicionant molt el perfil final d'un graduat en Llengua i literatura catalanes pel que fa a la seva formació literària. Al llarg dels quatre anys pràcticament només hauran vist assignatures de caire general, però ben poca cosa que els ajudi a aprofundir en algun autor o en algun període. Ni que només sigui per entendre la metodologia a partir de la qual cal enfrontar-se, en literatura, al matís que queda més enllà del panorama o al temps necessari per a una lectura aprofundida. I aquestes mancances s'agreugen pel fet que les assignatures són pràcticament totes semestrals, per la qual cosa es dificulta el seguiment del procés de formació de l'alumne durant un període relativament extens abans d'avaluar-lo.

Un bon indicatiu de tot plegat és el treball de final de grau. En principi, la presència d'aquests crèdits en el currículum és una cosa positiva. Està bé que els graduats hagin tingut la possibilitat d'aprendre a fer un treball més consistent que els que han anat fent al llarg de la carrera. A la pràctica —tot i que hi ha importantíssimes excepcions, és clar— ens trobem amb alumnes molt ben predisposats i interessats (aquesta és, val a dir-ho, una qualitat molt positiva i en bona part heretada de l'ensenyament secundari), però amb greus mancances pel que fa a la formació, tant respecte a la metodologia com a la maduresa acadèmica. Hem d'entendre, doncs, que els graduats en Llengua i literatura catalanes sortiran de la universitat encara en ple procés de formació. Així podran fer màsters d'especialització? Potser sí, però amb una bona butxaca i amb molt poca capacitat d'elecció. En qualsevol cas, hem de ser conscients que els graduem i els enviem, només en alguns casos, cap a un màster d'especialització en el qual hem de posar les esperances com si poséssim un ciri a sant Judes Tadeu, patró de les causes difícils.

I aquesta qüestió ens du fins al darrer dels temes a desenvolupar: la posada en marxa dels màsters de formació de professorat de secundària. El màster substitueix aquell CAP que molts de nosaltres vam fer i recordem (i tant si el recordem!). En el simposi del 2009 aquest màster tot just iniciava la seva marxa. Ara ja tenim una mica de perspectiva.⁴²

42. Sobre aquest màster vegeu, per exemple, la informació que facilita la Universitat Autònoma de Barcelona i que és similar a la que proporcionen les altres universitats:

En principi, la idea de formar professorat de secundària ens sembla bé, és clar que sí. Molt bé. No és clar, però, que un màster hagi de ser el camí més adequat. En primer lloc, perquè exerceix la competència (fins a un cert punt deslleial) respecte als altres màsters d'especialització en continguts, els quals, en bona manera per aquesta competència, viuen en l'ofec i en la corda fluixa permanent. Alguns ja s'han extingit, fins i tot.

En segon lloc, perquè obliga a un any intens de dedicació pràcticament exclusiva. És, per tant, un aprenentatge costós (tant econòmicament com en esforç de dedicació). I amb uns aprenentatges que no sempre semblen prou útils per a la formació d'un professor de secundària. En alguns casos diríem que són més aviat inadequats (com ho eren alguns dels de l'antic CAP). En alguns aspectes (no en tots, val a dir-ho) el «màster de formació» és també un «màster deformatador». La cosa és especialment evident (si més no, des del nostre punt de vista) quan els alumnes presenten un treball de final de màster (amb PowerPoint obligatori, és clar) en el qual representa que han fet recerca i han elaborat una «seqüència didàctica» a partir del que han fet en les pràctiques als centres. Interessa més l'adequació a un marc teòric, l'aplicació d'uns mètodes seqüenciats i la programació d'objectius i resultats que no pas l'activitat pròpiament dita.

Tot plegat permet plantejar dubtes raonables sobre la manera com formem un professor de llengua i literatura catalanes per a la secundària. En qualsevol cas, és evident que el model resultant no és el d'aquesta generació exemplar que ara se'ns està jubilant. Segurament no hi ha necessitat de tants mòduls, ni tants crèdits, ni tantes seqüències, ni tantes guies didàctiques (destaparem algun dia el bluf de les anomenades «guies didàctiques» de les assignatures universitàries?) per entendre el caràcter vocacional i l'«esperit fundador» de què parlava Narcís Comadira en la conferència inaugural d'aquest simposi. Perquè en les circumstàncies en les quals ens trobem nosaltres i el país els profes-

sors de llengua i de literatura integren el braç armat d'un país que vol ser civilitzat.⁴³

El màster, d'altra banda, en la majoria d'universitats, permet l'accés a una única especialització d'alumnes que opten per la formació en llengua i literatura catalanes i els que opten per llengua i literatura castellanes, la qual cosa comporta una barreja d'interessos i de nivells difícil d'administrar a les aules. I que estem convençuts que repercuteix en el rendiment i en el resultat final. Per a la convocatòria del curs 2013-2014, al màster de la UAB hi han estat assignats 42 alumnes: 16 de català (que vénen d'un grau o llicenciatura de català), 16 de castellà, 7 de graus combinats, 1 de teoria de la literatura, 1 de periodisme i 1 d'humanitats. Què costaria fer dues especialitats diferenciades?

Narcís Comadira ens parlava, en la conferència inaugural, de la necessitat d'«escampar el perfum en el jardí de les delícies». En bona mesura, però, encara ens movem en un «verd jardí», que no ha madurat.

* * *

Feta l'anàlisi del currículum de la literatura en el pas de la secundària a la universitat, se'ns demana explícitament als ponents que presentem uns objectius i propostes de millora. Aquestes serien les nostres. Les posem, com a «ponents» que som, de manera sintètica i clara a sobre de la taula perquè puguem debatre-les. És cert que, en alguns casos, són idèntiques a les que ja presentàvem en la ponència de 2009. Senyal que continuen vigents:

1. Controlar que els currículums es compleixen i, doncs, que es fa de debò llengua i literatura, tant al batxillerat com a l'ESO.
2. Normalitzar l'assignatura de Llengua i literatura al batxillerat, amb un mínim de tres hores per curs.

43. Sobre aquest aspecte (i d'altres de complementaris) vegeu Jaume AULET, «L'ensenyament de la literatura catalana: del batxillerat a la universitat», dins: Joan Ramon VENY i Jordi MALÉ [eds.] (2007), *Literatura i ensenyament. Actes de les jornades sobre "Literatura i ensenyament"*. Lleida 9 de març de 2005 i 8 de març de 2006, Lleida: Aula Màrius Torres, p. 53-67.

3. Afavorir i potenciar les activitats extraescolars des de l'Administració, ja que són una de les bases fonamentals d'apropament de l'alumnat al fet literari.
4. Exigir dotacions, pressupostàries i de personal, per a la biblioteca de centre i per al Pla d'Impuls de la Lectura.
5. Incloure la formació en literatura tant en els plans de formació inicial com en els de formació permanent.
6. Potenciar la literatura en les proves de tot tipus, sobretot a les de les competències bàsiques i a les de les PAU.
7. Establir enllaços permanents entre el professorat de secundària i l'universitari.
8. Millorar la coordinació entre els diferents graus de llengua i literatura.
9. Consolidar un canal de comunicació estable entre les diferents universitats.
10. Incidir en la programació del màster de Formació de professorat de secundària.
11. Prendre consciència que el primer curs dels graus de Llengua i literatura catalanes de les diferents universitats funciona a la manera de l'antic COU, per la qual cosa cal treballar coordinadament per tal de facilitar la preparació d'aquests estudiants de secundària perquè acabin essent estudiants universitaris.
12. Tendir a l'annualització de les assignatures universitàries per tal de facilitar el procés de formació.
13. Facilitar els desdoblaments de grups en assignatures universitàries de més de 50 alumnes (i no de 80 com fins ara).
14. Distingir dues especialitats diferenciades en el màster de Formació de professorat de secundària: la de llengua i literatura catalanes, d'una banda, i la de llengua i literatura espanyoles, de l'altra.
15. Revisar el pla d'estudis del màster de Formació del professorat per tal d'adequar-lo millor al paper que la llengua i la literatura hauria de tenir a l'aula de secundària. I també per fer-lo més adequat i menys costós.

LA SITUACIÓ DEL CATALÀ A L'ENSENYAMENT
SECUNDARI I A LA UNIVERSITAT AL PAÍS VALENCIÀ.
BALANÇ I PROSPECTIVES

GRÀCIA JIMÉNEZ-TIRADO

Unitat d'Educació Multilingüe (UEM) de la Universitat d'Alacant

Resum

Partint de la complexa situació del català al País Valencià, un territori amb dues llengües territorials, es fa un recorregut pels trenta anys de vigència de la Llei d'ús i ensenyament del valencià, la seua aplicació a través dels programes d'educació bilingüe, les dificultats i els entrebancs, fent especial atenció a l'ensenyament secundari i superior. S'aborda la situació actual del català analitzant el contingut i el procés d'implantació del Decret 127/2012 de plurilingüisme, d'aplicació a tot el territori valencià.

Paraules clau: País Valencià, llei d'ús i ensenyament, autoodi, programes d'ensenyament bilingüe, decret de plurilingüisme.

Abstract

Based on the complex situation of Catalan in Valencia, a land with two regional languages, it is a journey through thirty years of the Law of Use and Valencian Language Teaching, their application through bilingual education programs, difficulties and obstacles, with special attention to secondary and higher education. The current situation of Catalan Language is analyzed throughout the content and the process of implementation of Decree 127/2012 of Multilingualism, applicable over Valencia.

Keywords: Valencian country, Law of Use and Education, Programs of Bilingual Education, Selfhate, Decree of Plurilingualism.

Algunes consideracions prèvies. Si al País Valencià la situació del català es trobara normalitzada, o si més no en vies d'una plausible normalització, el plantejament d'aquesta comunicació haguera estat tot un altre. Podríem haver-nos detingut a parlar de l'evolució i la situació actual de l'assignatura de català a l'ensenyament secundari, d'aspectes curriculars, metodològics, etc., i de la seua més o menys tranquil·la inserció en la universitat en forma d'estudi de la llengua i



Mapa dels dominis lingüístics català i castellà al País Valencià.

del seu futur acadèmic i, en conseqüència, social. En definitiva, de l'ensenyament del valencià i de la millora de la capacitat comunicativa dels estudiants i del consegüent i desitjable augment de l'ús social al nostre territori. Però el País Valencià és complex. També, o potser especialment, des del punt de vista lingüístic. Cap llengua està deslliçada dels esdeveniments del poble on es parla.

D'altra banda, l'ambigüitat o tebiesa de les forces polítiques amb responsabilitat de govern als tres territoris (Catalunya, Balears, País Valencià) davant el reconeixement de la unitat de la llengua, i la inexistència d'estructures comunes, en el camp educatiu, pel que fa a programes, formació, etc., han determinat que el nivell de coneixement

ment mutu sobre els sistemes educatius (català, valencià, balear) que els docents dels diferents territoris tenim siga molt baix.

Per tant, abans d'entrar a plantejar-nos aspectes més concrets sobre l'ensenyament del català als centres de secundària i també a les universitats valencianes, haurem de fer una breu anàlisi sobre la situació de l'ensenyament del català al sistema educatiu valencià.

Un poc d'història. Per raons històriques relacionades amb la repoblació i posteriors acords de caire polític i estratègic, el territori valencià es troba dividit en dues grans àrees lingüístiques: les anomenades per la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià de «predomini lingüístic valencià» i de «predomini lingüístic castellà», segons la llista de localitats coincident amb el que el professor Sanchis Guarner havia publicat el 1960 a la seua obra *La llengua dels valencians*.

A més a més, la societat valenciana, dividida històricament en dues grans comunitats lingüístiques, va veure aquesta divisió aguditzada per la presència a les àrees valencianoparlants d'amplíssimes comunitats d'immigrants que arribaren, durant els anys del desenvolupament turístic i de la recent industrialització (anys seixanta-setanta), des de les comarques castellanoparlants de l'interior i del sud del propi País o des de les pròximes Múrcia, Andalusia, Castella-La Manxa o Aragó. Aquesta població immigrada s'assentà especialment en ciutats grans com València, Elx, Alacant o Sagunt i en ciutats mitjanes de les àrees metropolitanes de València i Alacant, i a dures penes va incorporar el valencià, llengua diglòssica, com a llengua vehicular, si no la rebutjava directament.

D'altra banda, hem de considerar que les classes dirigents valencianes, històricament castellanitzades durant segles, mantenen el valencià en una posició de llengua desfavorida d'ús gairebé exclusiu entre les classes populars i en franca recessió. Una lleu renaixença literària i un tímida nacionalisme queden avortats durant el franquisme. Però, a partir dels anys seixanta, comença un moviment intel·lectual de recuperació i dignificació del nostre patrimoni lingüístic que ha anat estenent-se a sectors més amplis de la població, treballant per la normalització del valencià a l'escola i a la societat, que ha donat fruits importants en el camp de la literatura,

el teatre o la música, vehicles fonamentals de la llengua, i que ens fan albirar un futur millor.

Tampoc no podem deixar de banda les esgotadores i estèrils polèmiques sobre l'origen de la llengua que, a partir dels anys setanta, es van establir en forma d'un conflicte identitari de caire anticatalanista, conegut com «la batalla de València», d'especial virulència al cap i casal. Aquest conflicte va ser encès i alimentat pels polítics postfranquistes per confrontar el nacionalisme valencià —d'escàs pes numèric, però d'influència gens menyspreable entre els partits d'esquerra que adoptaren posicions autonomistes, favorables a la unitat de la llengua i l'ús dels símbols com la senyera quadribarrada—, amb sectors populars, fàcilment manipulables. Amb vells noms de la guerra de Successió, *botiflers* (anticatalanistes) i *maulets* (pancatalanistes) es van enfrontar durant anys.

Totalment allunyada del terreny acadèmic i científic, on la unanimitat sobre la unitat de la llengua catalana sempre ha existit, «la batalla de València» va entrebancar durant massa temps el treball de normalització. El valencià es presentava com una llengua de conflicte, per oposició a la unanimitat acadèmica i la pau social de la qual sempre ha gaudit el castellà.

L'aparició d'una organització cívica capaç de conjuminar amplis sectors de la societat valenciana, com va ser la Federació Escola Valenciana, amb una filosofia d'acció allunyada d'aquest tipus de polèmiques, i una clara vocació d'unitat i pau social coordinant accions d'àmbit local, fins a formar una força reconeguda a tot el País Valencià, és un dels elements clau en la desactivació de la polèmica identitària. El valencià passarà de ser un element de conflicte a ser la llengua vehicular dels programes educatius de més prestigi a l'escola pública.

En tot cas, malgrat l'extensió de l'ensenyament en valencià, a hores d'ara continuem observant dinàmiques molt diferents dins dels territoris catalanoparlants: major presència del valencià (en l'ús i l'ensenyament) al nord que al sud i menor presència a les àrees urbanes i periurbanes que a les rurals. Una dissimetria que en paraules de Joan Fuster parteix, des dels orígens, d'una «dualitat nacional insoluble» i que, afegim, es consolida amb l'hemorràgia constant que suposa la

davallada en la transmissió familiar de la llengua, fruit d'un autoodi difícil de combatre sense la voluntat i la complicitat del poder polític.

La llengua pròpia al sistema educatiu valencià. Amb l'estat autonòmic i les transferències educatives atorgades, naix ara fa trenta anys la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià. Aquesta llei, aprovada amb l'abstenció de la dreta representada per Aliança Popular i la formació pretesament nacionalista Unió Valenciana, deixa en una posició incòmoda el nom de la llengua (defugint en tot moment la denominació *català* i sense fer cap al·lusió a la unitat de la llengua) i consagra la divisió de les dues comunitats lingüístiques quan afirma que «els dos idiomes oficials de la Comunitat Autònoma són el valencià i el castellà. Tothom té dret a conèixer-los i a usar-los». Però en cap moment planteja l'obligació del coneixement de la llengua minoritzada per part de tots els ciutadans valencians, siga quin siga el seu territori de residència. L'afirmació «...el valencià i el castellà són declarades llengües obligatòries en els Plans d'Ensenyament» queda totalment diluïda quan es diu «... Així, s'hi preveu la supressió de l'obligatorietat de l'ensenyament del valencià quant als territoris valenciano-parlants, en les circumstàncies justificades que s'estableixen, com en els castellano-parlants en els quals la incorporació progressiva del valencià a l'ensenyament ve acompanyada de la facultat de pares i tutors d'alumnes per a obtenir voluntàriament per a aquests l'exempció de l'ensenyament» (títol cinquè «Dels territoris predominantment valenciano-parlants i castellano-parlants»).

Partim, doncs, d'un punt on l'equiparació de les dues llengües oficials serà poc més que impossible.

Polítiques aplicades en aquests trenta anys. El País Valencià va emprendre un tímid camí cap a la normalització. No obstant això, es van prendre mesures importants, des d'un desplegament normatiu exuberant fins a la creació del Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, una assessoria tècnica, nomenament de responsables específics dins la inspecció educativa, contractació de professorat de suport, plans de formació del professorat, ajudes editorials, plans d'incorporació a les escoles de magisteri...

Aquestes mesures van fer que en els primers anys d'implantació de la llei es recorreguera un important tram. Durant el curs 1985-1986

l'ensenyament del valencià a l'ensenyament secundari ja estava generalitzat, i a l'ensenyament primari s'arribava al 77% de l'alumnat (en les àrees valencianoparlants).

A partir del curs 1986-1987, s'enceta una nova experiència: la incorporació d'una àrea impartida en valencià de manera progressiva des de tercer d'EGB, en els programes educatius que tenen com a llengua vehicular el castellà. Paral·lelament, van apareixent els programes educatius en valencià.

Cal destacar que des d'aquests primers anys de la introducció del valencià al sistema educatiu, les fabrianes *Normes de Castelló*, signades l'any 1932, són seguides sense discussió en tots els àmbits acadèmics.

Convindrà fer un breu repàs de les dues grans etapes polítiques que hem tingut fins ara:

1. Etapa de govern PSPV-PSOE (1982-1995). Durant aquests anys, que començarien als efectes que ens ocupen amb l'aprovació de la LLUEV, es van crear els Programes d'Ensenyament Bilingüe.

Els Programes d'Ensenyament Bilingüe naixien per donar resposta a les diferents situacions sociolingüístiques al llarg del territori valencià, però no una resposta exclusivament pedagògica que tinguera com a objectiu allò demanat per la llei: «Al final dels cicles educatius, i qualsevol que haja sigut la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà» (art. 19.2). Més aviat es tractava de conciliar eixe objectiu amb el desig de cada família. Els programes bilingües s'oferien com una mena de menú educatiu a la carta, per tal de no provocar el rebuig social en segons quines zones.

Així, fins a la recent aprovació del Decret de plurilingüisme, del qual parlarem més endavant, tots els centres educatius valencians des de l'ensenyament infantil trien un programa, d'acord amb les possibilitats següents:

1. Programa base d'ensenyament en castellà: en zones de predomini lingüístic castellà. La llengua base d'aprenentatge és el castellà. El valencià s'ofereix, però no és obligatori.
2. En la resta de territoris, s'ofereixen tres programes:

- a. El Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV), on el valencià és la llengua base d'aprenentatge. S'aplica en centres d'educació infantil i primària amb majoria d'alumnat valencianoparlant i en tots els centres d'educació secundària que ofereixen ensenyament en valencià.
- b. El Programa d'Immersió Lingüística (PIL), adreçat a alumnat no valencianoparlant. Aquest programa s'aplica en educació infantil i primària.
- c. El Programa d'Incorporació Progressiva (PIP), que s'aplica en àrees de predomini lingüístic valencià. Té com a llengua base d'aprenentatge el castellà. El disseny particular d'aquest programa ha d'incloure com a mínim dues àrees impartides en valencià. Pot conviure als centres amb el PIL o el PEV.

Cada centre elabora el disseny particular del programa o programes d'educació bilingüe que vol aplicar (DPPEB) i ha de disposar d'un Pla de Normalització Lingüística (PNL). En tot cas, sempre és la Conselleria d'Educació qui es reserva l'aprovació definitiva dels projectes.

Per una altra banda, són les famílies les que trien lliurement el programa lingüístic entre l'oferta que hi ha a les seues localitats. Aquest sistema és, fins a l'aparició dels programes enriquits amb l'anglès —que no van arribar a generalitzar-se— i l'aprovació del Decret de plurilingüisme (2012), el que ha articulat l'ensenyament del català al País Valencià. Hi ha moltes valoracions sobre la seua aplicació, avantatges, inconvenients, etc. Però potser destaquem, pel rigor de les dades i les seues conclusions, l'anàlisi que en fa la inspectora d'educació Tudi Torró i Ferrero («El català a l'escola del País Valencià: dades i reflexions», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, Societat Catalana de Sociolingüística, 20 (2009), p. 193-208) i també l'article del professor Joan Borja («L'ensenyament del valencià i en valencià als vints anys de l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià». Editorial Bromera. Col·lecció Graella, 17 (2005), p. 51-68).

A més a més de la creació del sistema de programes bilingües, durant els governs del PSPV, es van haver d'afrontar nombroses protestes contra la introducció del valencià a l'ensenyament de sectors

encapçalats per associacions de pares de centres privats, molt bel·ligerants durant els primers anys d'aplicació de la LUEV, especialment a Alacant.

Tampoc els governs socialistes van arribar a catalogar lingüísticament els llocs de treball en cap tram de l'ensenyament, tot i que sí que es va fer l'homologació dels títols de capacitació obtinguts al País Valencià a Catalunya o les Balears. Homologació que posteriorment el PP rebutjaria, malgrat les sentències favorables dels tribunals de justícia valencians.

Als centres d'educació secundària, on l'aplicació dels programes va ser més complexa, la llengua vehicular és triada per cada professional. Els dos únics programes, en l'àrea de predomini lingüístic valencià, són el PEV i el PIP. Això no obstant, en molts casos, el PIP resta sotmès a la voluntarietat dels docents i el PEV, com més al sud o més urbà és el centre, disposa d'una oferta en valencià més limitada.

Les famílies, en qualsevol cas, sempre poden demanar un tractament lingüístic individualitzat. No es va aconseguir donar una completa continuïtat a tots els programes de primària en passar l'alumnat a centres de secundària.

2. Etapa de govern del PP (1995-2013...). El primer president popular, Eduardo Zaplana, en un intent de presentar el seu partit com el pacificador de les controvèrsies lingüístiques, molt esmorteïdes, però, després de l'adopció generalitzada de les normes de 1932 dins del sistema educatiu i en el món editorial, va impulsar la creació de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. Val a dir que aquesta institució no ha pogut assolir el caràcter de referent o aglutinador del valencianisme, possiblement pel seu origen polític.

Una altra mesura presa durant l'etapa del PP ha estat la catalogació bilingüe de tots els llocs de treball d'educació infantil i primària, cal remarcar que després d'una lluita social important duta a terme per famílies i professorat d'eixes etapes. No s'ha fet encara la catalogació lingüística dels llocs de treball en centres de secundària, on les famílies no pressionen tant i el professorat es mostra reticent a canvis que pogueren afectar els seus llocs de treball.

Al saldo negatiu del PP cal sumar-hi també la desaparició definitiva del professorat de suport als PIL i, més recentment, de tots els programes d'educació infantil i primària.

Una altra novetat va ser la introducció dels programes bilingües «enriquets» amb l'anglès (EI i EP) a partir de 1998 (Ordre de 30 de juny, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència), que preveia una incorporació primerenca de l'anglès des dels sis anys. Trobem una acurada anàlisi crítica en Vicent Pascual Granell («Els programes d'educació multilingüe al País Valencià. Volum I», Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, «Symposia Philologica 6», 2003).

Molt més pintoresc va ser el Pla d'Extensió del Trilingüisme, impulsat pel conseller Alejandro Font de Mora (2004-2011), que, entre altres coses, pretenia que s'impartira l'assignatura Educació per a la Ciutadania a segon d'ESO en anglès a tots els centres de la xarxa. Sense cap projecte, ni calendari, ni professorat format, el rebuig de les famílies i dels professionals va frenar aquest experiment. Encara més absurd va ser l'intent del mateix conseller d'introduir el xinès com a quart idioma a secundària.

En darrer terme, la política educativa del PP en matèria lingüística ha cristal·litzat en la implantació progressiva del Decret de plurilingüisme. Sense fer cas dels resultats obtinguts en els programes PEV i PIL, dels quals podia haver partit, simplifica al màxim el treball d'adquisició de llengües amb la fórmula 33% + 33% + 33%, espai que correspondria a cada llengua en el programa lingüístic del centre.

També il·lustra la posició del PP el fet que l'Ordre 17/2013, que regula les titulacions que faculden per a l'ensenyament en valencià, del valencià i en llengües estrangeres en les ensenyances no universitàries en la Comunitat Valenciana, no accepta cap altra titulació que la de capacitació o mestre de valencià.

Amb una posició ideològica extremadament espanyolista, resulta curiós llegir l'*Informe de la enseñanza en castellano en centros educativos de la Comunidad Valenciana*, que a desembre de 2011 publicà la fundació «Unidad+Diversidad», on trobem afirmacions com: «la fundación quiere con este informe ayudar a que sea una realidad en España la libertad efectiva de los padres a escoger la educación que quieren dar a sus hijos, pudiendo elegir el castellano como lengua ve-

hicular de la enseñanza». A partir de discutibles dades d'elaboració pròpia, arriba a conclusions tan extravagants com la següent: «La actual ley contempla la progresiva inmersión lingüística en todos los centros educativos del territorio de la Comunidad Valenciana, incluida la zona castellano parlante». Res més allunyat de la realitat, però possiblement es tracta d'una arma ideològica preparada per a una major intervenció social, a través de mitjans de comunicació, per si la implantació del decret creara conflictes.

A ulls de la Federació Escola Valenciana (FEV), amb aquest decret «...desapareixen els Programes d'Immersion Lingüística, no es garanteix una competència lingüística igual en valencià i castellà a l'alumnat que estudie en el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà, no s'obtindran els resultats esperats en anglès i es paralitza de colp la normalització lingüística del valencià a través de les escoles».

Sembla que ens convé detenir-nos un poc més en el Decret de plurilingüisme, de l'any 2012.

El Decret 127/2012, de 3 d'agost. Al seu preàmbul trobem tota una declaració d'intencions: «Les circumstàncies socials, polítiques i econòmiques [...] obliguen a superar un model actual que no sempre garanteix la presència equilibrada de les llengües cooficials i el coneixement efectiu, almenys, d'una llengua estrangera».

No sabem ben bé a quines circumstàncies es refereix (la societat terciaritzada, la crisi econòmica i el fracàs del model econòmic basat en la construcció?). És difícil quadrar això amb les manifestacions sempre triomfalistes dels successius governs del PPCV. Per una altra banda, la Conselleria d'Educació no ha fet mai una avaluació seriosa dels programes d'ensenyament bilingües aplicats al sistema educatiu valencià. I els resultats de les proves d'avaluació diagnòstica aplicades a alumnat de 4t de primària i de 2n d'ESO no especifiquen el programa seguit per l'alumnat. No obstant això, els directors dels centres sí que disposaren de resultats parcials que deixen patent els millors rendiments de l'alumnat dels programes PIL i PIP, no sols en àrees lingüístiques. Però aquesta informació no s'ha fet pública.

Així doncs, la intenció de garantir la presència equilibrada de les llengües cooficials deuria d'haver passat pel reconeixement de la realitat dels programes més òptims, i no per la seua eliminació via decret. Mal-

grat els esforços de les universitats valencianes, a través de les Unitats d'Educació Multilingüe i de la FEV, presentant una proposta de millora al decret a través d'«Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià» (PASCUAL I GRANELL, 2011), la redacció final del Decret no ha incorporat aquestes aportacions.

Per il·lustrar la manca de consens en l'elaboració i aprovació d'aquest text, resulta força interessant revisar la cronologia de les negociacions que es van dur a terme:

El 16 de febrer de 2011, l'Acadèmia Valenciana de la Llengua emet un comunicat sobre la vulneració dels drets lingüístics al sistema educatiu valencià.

El 26 de febrer de 2011, Escola Valenciana presenta el document alternatiu «Un model plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià».

El 30 de maig de 2011, el conseller d'Educació, Alejandro Font de Mora, presenta l'esborrany de decret de plurilingüisme, que preveu l'eliminació de les línies en valencià.

El 9 de juny de 2011, es produeixen concentracions amb el lema «Sí al valencià» a València, Alacant i Castelló. Escola Valenciana exigeix consens.

El 18 de juny es produeix la multitudinària manifestació «Sí al Valencià - No a les retallades».

El 21 de juny de 2011, les universitats valencianes lliuren el seu informe a la Conselleria d'Educació, coincidint amb les propostes de la FEV.

El 5 de setembre de 2011, el nou conseller d'Educació, José Ciscar, es reuneix amb Escola Valenciana i obre un procés de diàleg i negociació. Durant els mesos de novembre i desembre s'intensifiquen les reunions de la Conselleria d'Educació amb l'Acadèmia Valenciana de la Llengua i amb els sindicats i la FEV. Finalment, l'Acadèmia acorda un document sobre el futur Pla General Plurilingüe, mentre per la seua banda sindicats i Escola Valenciana mostren una posició comuna: mantenir els programes actuals incorporant de forma més eficient una tercera llengua estrangera.

El decret és aprovat en agost de 2012 i estableix dos programes lingüístics progressius: el Programa Plurilingüe en Valencià (PPEV) i

el Programa Plurilingüe en Castellà (PPEC). El Projecte Lingüístic del Centre (PLC) determina la llengua base en què s'impartirà la majoria de les àrees o mòduls del seu programa, però correspon a la Conselleria determinar la llengua o les llengües base del programa o els programes que adopte cada centre públic.

S'estableix també un calendari que preveu l'aplicació durant el curs 2015-2016 en l'educació primària, durant el curs 2018-2019 en ESO i durant el curs 2020-2021 en batxillerat.

Les dades sobre els programes d'ensenyament aplicats als centres. Per fer-nos una idea dels programes bilingües anteriors al decret, que seran substituïts en aplicació d'aquest calendari, observem les següents dades publicades al document *De l'entrebanc a la involució. Informe sobre l'ensenyament en valencià*, elaborat pel Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià:

Els programes per territoris, curs 2010-2012 (Tot l'alumnat)

<i>Territori</i>	<i>Alumnat</i>	<i>PEV/PIL</i>	<i>%</i>	<i>PIP</i>	<i>%</i>
València	397.802	120.185	30,21	277.617	69,79
Alacant	276.529	46.642	16,87	229.887	83,13
Castelló	90.641	55.409	61,13	35.232	38,87
Total	764.972				

Com es pot observar, com més cap al sud, menys valencià; com més edat té l'alumnat, menys valencià; i podríem afegir que com més ensenyament concertat, menys valencià.

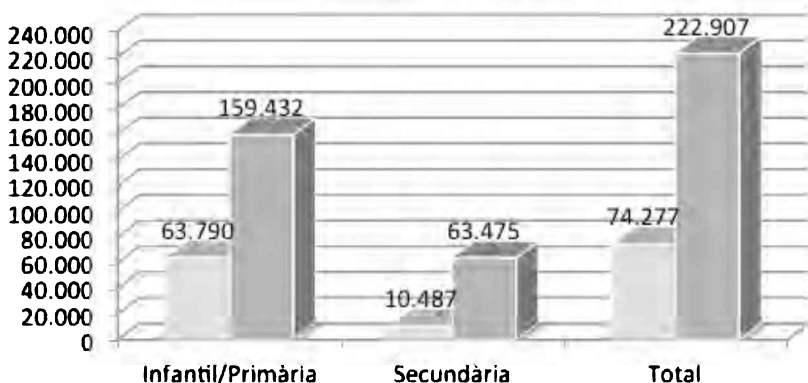
Per completar la visió general sobre l'ensenyament en català al País Valencià, podem fer la lectura de les dades que la mateixa Conselleria d'Educació ha elaborat. He triat els gràfics corresponents a les

dades globals d'alumnat, centres i línies d'ensenyament en valencià, on es fa una comparativa de les xifres del curs 1995-1997 amb les del curs 2011-2012.

Les dades evidencien de nou el que acabem d'observar en la taula de dalt: que es produeix una importantíssima pèrdua d'alumnat al seu pas a l'educació secundària (de gairebé 160.000 alumnes en EI i EP a 63.500 en secundària). Podem pensar en diverses causes, des de l'augment de les ràtios en secundària, que no explicaria l'enorme diferència, a la més real, que no és una altra que l'escassa oferta que es fa als instituts. I, en moltes localitats petites i mitjanes, molts dels centres veterans més demanats per les famílies no fan oferta de línies en valencià. D'una altra banda, als centres de secundària, en no comptar amb plantilles catalogades, bastantes línies no compleixen els mínims que el projecte pretén. I actualment, a causa de la davallada del pressupost en educació, es dona el fenomen dels grups «mixtos» amb alumnat mesclat de dos programes lingüístics diferents, cosa que afecta negativament la llengua més vulnerable.

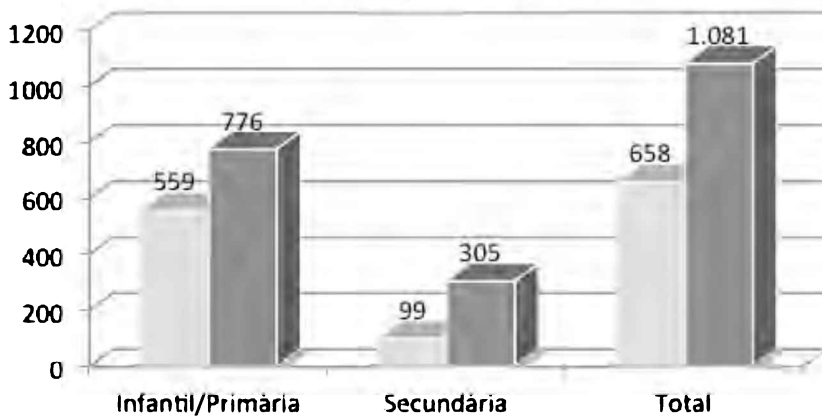
Alumnes en valencià

1995-1996 ~ 2011-2012



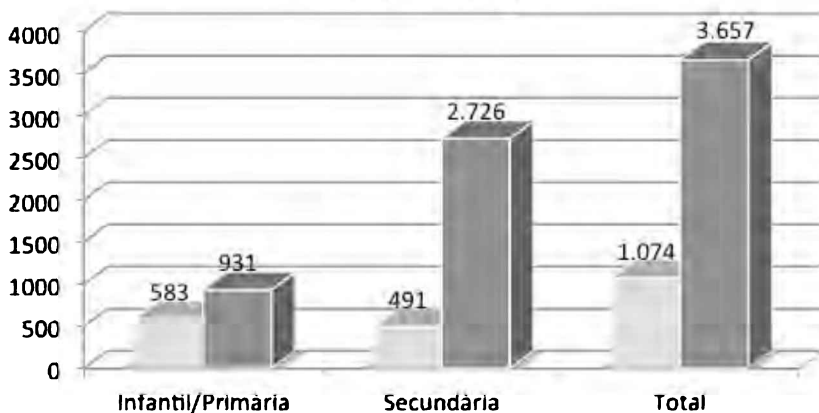
Centres en valencià

1995-1996 ~ 2011-2012



Línies en valencià/Centres en valencià

1995-1996 ~ 2011-2012



Les dades més recents, del curs 2013-2014, ens diuen que s'ha arrencat amb 235.970 alumnes de tots els nivells educatius que estudien en les popularment anomenades «línies en valencià». Aquesta xifra suposa el 30% de l'alumnat del País Valencià. 643 centres educatius ofereixen ensenyament en castellà, dels quals 451 ofereixen ensenyament en valencià i 279 ofereixen doble línia PEV i PIP. D'acord amb les dades anteriors, s'ha incrementat el nombre d'alumnes, però ha disminuït el nombre de centres.

Segons l'últim informe de matriculacions lliurat per la Federació Escola Valenciana, un 61,2% de les famílies voldria matricular els fills en valencià si la Generalitat els oferís aquesta possibilitat. Aquesta xifra, traduïda en alumnes, representa que uns 126.000 nens podrien estudiar en valencià i no ho fan per manca d'oferta.

L'assignatura Valencià, llengua i literatura als centres de secundària. Com que la intenció de la present comunicació no és altra que oferir una panoràmica de la situació de l'ensenyament del català al País Valencià, per copsar l'estat de l'assignatura a secundària, més que fer una anàlisi sobre els objectius, continguts o mètodes, crec que pot resultar més interessant oferir les dades, encara provisionals, però, d'un estudi que s'està realitzant a la Unitat d'Educació Multilingüe de la Universitat d'Alacant. Es tracta de saber quina és la percepció del professorat sobre l'assignatura, sense deslligar-la, és clar, de la seua funció normalitzadora.

Percepció del professorat de l'assignatura Valencià, llengua i literatura en centres de secundària (estudi provisional, UEM-UA)

1. Contribució de l'assignatura al coneixement i/o increment de...

	<i>Molt</i>	<i>No gaire</i>	<i>Poc</i>	<i>Molt poc</i>
Gramàtica	54,5	18,5	26	1
Literatura	34,5	25,5	23	17

	<i>Molt</i>	<i>No gaire</i>	<i>Poc</i>	<i>Molt poc</i>
Lectura i escriptura	35	45	20	0
Ús social	13,5	24,5	37	25
Ús oral i estima...	19,6	24,5	37,3	18,6

2. Sobre l'adequació dels programes oficials a les necessitats reals:

	<i>Molt</i>	<i>No gaire</i>	<i>Poc</i>	<i>Molt poc</i>
Adequats als objectius del PLC	40	32,5	16	11,5
Pes excessiu de la gramàtica	41	35,5	23,5	0
Pes excessiu de la literatura	17,8	52,9	23,5	5,8
Treballen els aspectes socials de la llengua	17,6	40,4	42	0
Permeten l'adequació a les diferents realitats sociolingüístiques	6	53	23,5	17,5

3. Percepcions sobre el paper del centre i el departament de valencià:

	<i>Molt</i>	<i>No gaire</i>	<i>Poc</i>	<i>Molt poc</i>
Considera que el centre fa un ús adequat als diferents àmbits	27,5	28,4	25,8	18,3

	<i>Molt</i>	<i>No gaire</i>	<i>Poc</i>	<i>Molt poc</i>
El departament és clau en la normalització del centre	54,3	28	12	5,7
El departament col·labora amb altres iniciatives cíviques...	41,5	47,5	0	11
El departament és innovador des d'un punt de vista didàctic	35	44,7	15,3	5
El departament és valorat pels alumnes com un equip dinàmic...	38,8	27,2	20,4	13,6

A la vista de les respostes donades pel professorat consultat fins ara, podem fer algunes consideracions. Pel que fa al primer grup de preguntes, apareix una varietat de respostes que segurament està relacionada amb les grans diferències sociolingüístiques que es donen arreu del territori valencià. Sens dubte, es requeriria una anàlisi més detallada en l'àmbit comarcal. Per un altre costat, al voltant del 50% del professorat consultat considera que l'aportació de l'assignatura al coneixement de la llengua és elevat. Això no obstant, més del 50% del professorat pensa que no contribueix a l'increment de l'ús oral i de l'estima cap a la llengua pròpia dels valencians. Resultat prou revelador de la posició que la llengua catalana ocupa al País Valencià o, si més no, de la percepció que els professionals tenen d'eixa posició, la qual cosa no deu resultar, des del punt de vista laboral, gens engrescadora.

Quant al segon grup de preguntes, sobre l'adequació dels programes de l'assignatura, destaca la percepció del pes excessiu de la gramàtica. I aproximadament la meitat dels enquestats considera que els actuals programes no permeten l'adequació a les diferents realitats socials. De nou, una altra dada per a la reflexió.

Més optimista és la percepció que es té sobre el paper activador dels departaments de València, que contrasta amb un 44% del professorat que opina que l'ús que fa el centre de la llengua és poc o molt poc adequat.

Queda clar que el diagnòstic que emetrien els professionals sobre l'ensenyament del català als centres de secundària del País Valencià, tot i que no és optimista, tampoc no posa la llengua en una situació límit, i presenta alguns aspectes positius —depenent molt de la ubicació del centre, és clar. En tot cas, sembla que s'està reclamant una revisió urgent i una flexibilització dels programes que els permeta una major adequació als projectes lingüístics de cada comunitat educativa. Remarcant, és clar, el paper actiu i dinamitzador que deuen tenir els professionals i que no sempre ocupen.

El català a la universitat. La LUEV fa una reglamentació elevada dels ensenyaments en els àmbits obligatoris, també en el batxillerat i la formació professional reglada i, en menor mesura, en l'educació permanent d'adults; però molt escassa o quasi inexistent en la universitat, la formació professional tècnica i contínua, i l'educació informal d'adults.

En educació secundària, a les zones de predomini lingüístic valencià, hi regeix el principi d'obligatorietat, i el de voluntarietat, a les castellanès. Però als estudis superiors (totes les universitats valencianes es troben en territori catalanoparlant, excepte alguna seu com és el cas d'Oriola), hi regeix el principi de voluntarietat.

Al document «Marc per a les polítiques lingüístiques de les universitats públiques valencianes» [elaborat per la Comissió de Política Lingüística de les universitats Jaume I, de València, Politècnica de València, d'Alacant i Miguel Hernández d'Elx. 25 de juny de 2011] es fa la següent declaració de principis: «Una de les obligacions i responsabilitats assumides des de les universitats és vetlar per la millora del coneixement i de l'ús de la llengua pròpia. Aquesta és una de les prioritats del Marc per a les polítiques lingüístiques de les universitats públiques valencianes (MAPL). En segon lloc, la realitat actual universitària, els grans reptes que planteja la incorporació a un espai europeu d'educació superior (EEES) i la globalització econòmica i social justifiquen un nou model de política lingüística que impulse el

plurilingüisme dels membres de la comunitat universitària i el multilingüisme de la institució».

El primer objectiu general que el document planteja diu: «... avançar cap a l'ús normal i habitual del valencià perquè és la llengua pròpia de la universitat (objectiu transversal).» Un poc més avall s'afirma: «El coneixement i l'ús habitual del valencià, a més del castellà, ens apropen i identifiquen amb la societat que ens envolta». Aquest MAPL és una declaració de bones intencions i de compromisos on el valencià ocupa un lloc tímidament preferent enmig d'un acostament cap a un inespecífic multilingüisme que, en la pràctica, es tradueix en una oferta de classes en anglès que va augmentant cada any. Però no s'acaba de veure el compromís amb el valencià traduït en un augment de la docència. Consultem algunes dades.

Dades de les universitats valencianes. Curs 2011-2012

Demanda de les llengües de la docència per l'estudiantat. Percentatge

	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>	<i>Indiferent</i>	<i>No ho sap + no gravat</i>
UMH	4,54	85,90	8,61	0,96
UJI	31,23	54,79	13,59	0,39
UV-EG	–	–	–	–
UPV	18,76	64,20	17,04	–
UA	7,5	84,6	6,4	–

Font: serveis lingüístics universitaris

Llengües d'impartició de la docència. Percentatges del curs 2011-2012
(sense incloure-hi les assignatures que es consideren *obligatòriament*
a impartir en una llengua)

	<i>En català d'àrees no lingüístiques</i>	<i>En castellà d'àrees no lingüístiques</i>	<i>En anglès d'àrees no lingüístiques</i>	<i>En altres llengües d'àrees no lingüístiques</i>	<i>No ho sap / no contesta</i>
UMH	–	100	–	–	–
UJI	19,89	77,98	1,43	0,04	0,67
UV-EG	–	–	–	–	–
UPV	5,1	89,7	4,1	–	–
UA	4,9	84,8	2,3	0,0	8,0

Font: serveis lingüístics universitaris

Places perfilades lingüísticament curs 2011-2012 (percentatge)

	<i>En valencià</i>	<i>En anglès</i>
UMH	–	–
UJI	11 de 122: 9,02%	
UV-EG	–	–
UPV	–	–
UA	10,1	1,3

Font: serveis lingüístics universitaris

Dades de les universitats valencianes. Curs 2012-2013

Demanda de les llengües de la docència per l'estudiantat. Percentatge

	<i>Català</i>	<i>Castellà</i>	<i>Indiferent</i>	<i>No ho sap + no gravat</i>
UMH	4,18	86,08	7,96	1,78
UJI	26,27	59,31	13,56	0,34
UV-EG	–	–	–	–
UPV	17,64	64,78	17,58	–
UA	6,6	86,1	6	–

Font: serveis lingüístics universitaris

Llengües d'impartició de la docència. Percentatges del curs 2012-2013
(sense incloure-hi les assignatures que es consideren *obligatòriament*
a impartir en una llengua)

	<i>En català d'àrees no lingüístiques</i>	<i>En castellà d'àrees no lingüístiques</i>	<i>En anglès d'àrees no lingüístiques</i>	<i>En altres llengües d'àrees no lingüístiques</i>	<i>No ho sap / no contesta</i>
UMH	–	100	–	–	–
UJI	20,61	76,53	2,40	–	0,45
UV-EG	29,65	64,94	4,66	0,75	0
UPV	4,8	89,4	4,6	–	–
UA	5,6	91,7	2,4	0,0	0,3

Font: serveis lingüístics universitaris

Places perfilades lingüísticament curs 2012-2013. Percentatge

	<i>En valencià</i>	<i>En anglès</i>
UMH	–	–
UJI	19 de 119: 15,7%	–
UV-EG	10	3
UPV	–	–
UA	16,5	0

Font: serveis lingüístics universitaris

Tot i que, lamentablement, ens falta informació per part d'algunes universitats, estem davant d'unes dades que demostren el que ja hem dit en més d'una ocasió: com més ens elevem en els estudis, menys català, i com més al sud, menys català. Però, donat el caràcter general i divulgatiu de la present ponència, ens limitarem a remarcar aquelles dades més destacades.

Pel que fa a la demanda d'ensenyament, crida l'atenció el descens —lleuger, però—, de la demanda de docència en català entre els dos cursos consultats. Tant a la UJI de Castelló, on es dona la major demanda (baixa del 31,23% al 26,27%), com a la UMH d'Elx, on la demanda és menor (baixa del 4,54% al 4,18%). Lamentablement no hem pogut disposar d'aquesta dada a la Universitat de València. Per una altra banda, a la Universitat d'Alacant les xifres són també molt modestes, amb el 7,5%, que va caure al 6,6% el curs passat.

Quant a les llengües d'impartició, en àrees no lingüístiques, en definitiva la dada amb què podem copsar millor el dia a dia a les aules valencianes, destaca el cas de la UMH d'Elx, amb un 100% de classes impartides en castellà. La Universitat de València es troba al capdavant de les classes en català, amb un gairebé 30%, superant el 20,61% de la UJI. A Alacant s'imparteixen en català el 5,6% de les àrees no lingüístiques.

Per un altre costat, sobre el perfil lingüístic de les places docents universitàries, cal remarcar que no disposem de gaires dades, però aquestes són decebedores, amb un nombre de places tan escàs que difícilment es podran superar els percentatges tan baixos de docència en català.

A hores d'ara, cap universitat valenciana disposa de titulacions els estudis de les quals siguin completament impartits en català. Ens trobem, doncs, molt allunyats de la declaració d'intencions del *Marc per a les polítiques lingüístiques de les universitats públiques valencianes* (MAPL). Un marc que acull amb els braços oberts el multilingüisme com a gran objectiu de les institucions universitàries, però que parteix, com tot projecte destinat al fracàs, d'unes bases molt febles: les universitats valencianes no han sabut (o no han volgut?, o no han pogut?) jugar a favor de la llengua pròpia i fer-la servir com a base sòlida d'un futur multilingüe al qual s'acullen probablement més per moda o necessitat que per convenciment. En tot cas, aquest és un tema obert al debat i al seguiment. Caldrà comprovar si l'oferta d'ensenyament en català gaudeix d'una posició de privilegi (com deuria, si fem cas a les declaracions d'intencions) o si, al contrari, és relegada als horaris vespertins, si els perfils de les places s'avenen a les necessitats de creixement de l'oferta en català, etc. Molts temes per a la reflexió i per al treball.

Il·lustra la posició de les universitats valencianes aquesta imatge, on les tres universitats del sud dels territoris de parla catalana ocupen l'última posició. La Universitat Miguel Hernández d'Elx ni tan sols apareix (no es considera Elx territori catalanoparlant? En tot cas, hauria d'aparèixer junt a les universitats de Perpinyà i de Sàsser?).

L'oferta d'estudis de Filologia catalana. Actualment aquesta titulació l'ofereixen les universitats de València i d'Alacant, amb un nombre d'alumnes durant els darrers anys al voltant del centenar per promoció, en una proporció aproximada de 60/40 entre la UV i la UA. Sembla que, de moment, les dades encara són força esperançadores.

Els serveis de promoció de l'ús del català. Totes les universitats compten amb serveis de promoció lingüística i de normalització que duen a terme el seu treball entre l'alumnat i el professorat, però que despleguen activitats al seu entorn més enllà del marc estrictament universitari. La Universitat de València i la d'Alacant tenen sengles Serveis de Política Lingüística, la Universitat Politècnica de València

compta amb el Servei de Promoció i Normalització Lingüística, la Universitat Jaume I de Castelló ha preferit considerar-lo un Servei de Llengües i Terminologia i la Universitat Miguel Hernández d'Elx ha creat un servei més diluït, la Unitat de Cultura, Promoció Universitària i Promoció Lingüística.



Per anar concloent: els resultats després de trenta anys de Llei d'ús i ensenyament. Agafem les dades del treball «La situació social del català al País Valencià en el trànsit dels segles xx al XXI», estudi realitzat pels professors Antoni Mas i Miralles i Brauli Montoya Abat (UA, 2011):

- Els valencians que entenen el català són un 68,8%; els qui el parlen, un 48,5%; els qui el llegeixen, un 45,3%, i els qui l'escriuen, un 26,4%.
- Es confirma la tendència general a la baixa en les habilitats lingüístiques de caire més social. En serien excepcions la regió de Castelló i l'Àrea Metropolitana de València... Destaca també el cas de la regió d'Alacant, que baixa 15,5 punts en el primer decenni (1995-2005).

- Els índexs d'ús de les llengües en situació de minorització solen ser força més baixos que el coneixement. Així és també en el cas del català al País Valencià, on s'afegeixen ara unes baixades en els usos més dràstiques que les que hem anat veient en el coneixement de la llengua.

Però estariem equivocant-nos molt si només fem una lectura de dades. La realitat valenciana, com ja hem dit al començament d'aquesta exposició, és molt més complexa del que aparentment sembla. S'ha de considerar que el punt de partida de l'ensenyament del valencià i en valencià, ara fa trenta anys, era duríssim. La diglòssia i l'autoodi, la utilització d'aquests sentiments en benefici polític propi (l'anticatalanisme com a element de desunió), l'oposició explícita o els entrebancs més o menys velats dels responsables de les polítiques educatives, la manca de polítiques serioses... han fet que mestres i famílies hagen estat, més que l'administració, els més fermes constructors d'un teixit paral·lel de reforçament i dignificació del català.

El paper de la Federació Escola Valenciana. Així, la labor de la Federació d'Associacions per la Llengua ha estat impagable. Defugint constantment el desànim, una trentena d'associacions comarcals ha anat construint de nord a sud una xarxa capaç de convertir-se en la més seriosa interlocutora quan es parla de la preservació i transmissió de la llengua pròpia de bona part dels valencians.

L'activitat més coneguda potser siga l'organització de les Trobades, festes per la llengua que a la primavera recorren el territori valencià comarca a comarca, mostrant amb orgull el treball desplegat als centres educatius, pel professorat i per les famílies, amb un caràcter reivindicatiu. Centenars de milers de persones hi participen.

Però la FEV també ha hagut d'atendre altres camps, en el terreny de l'ús social, deixats de banda irresponsablement pels organismes públics, com ara la música (la Gira), la creació literària (Premis Sabori), la recerca universitària (Unitats d'Educació Multilingüe a la UA, la UV i la UJI), el cinema en valencià, la Lliga-Debat entre alumnes d'educació secundària, la reivindicació de figures senyeres i aglutinadores de la cultura valenciana com Enric Valor o Vicent Andrés Estellés...

Finalment. No em puc sostraure d'enganxar alguns textos que al meu parer il·lustren bastant bé alguns dels aspectes tractats al llarg d'aquesta exposició sobre la situació del català al País Valencià.

El primer, bastant recent, amb la flaire rància d'una renovada «batalla de València», mostrant un menyspreu absolut cap a la normativa, i un anticatalanisme visceral que, és d'esperar, no supere l'anècdota:

«Parla un Alacantí resident a Cantabria. Vivim en un món globalisat en què les llengües regionals no tenen res de valor fora de les seues fronteres.

Estic orgullós de parlar valencià i no eixe català que s'està imposant a les aules. (Mireu les Normes de Castelló)

Per meus fills he seleccionat la via en castellà, doncs ja saps que progressivament se'ls s'incorporaran en valencià, a més de parlar jo en esta llengua a casa, per això no entinc estas línies d'imposició del català a la Comunitat Valenciana que pretenen eliminar una llengua que cada vegada està cobrant major malgrat al món per una atra que ni tan sols és la de la nostra comunitat, el valencià, sinó de Catalunya una llengua fòssil en escriptura i que utilissa un munt de paraules franceses no pròpies.

Catalunya vol absorbir a València perquè la seua llengua tingui més pes internacionalment, tot és política com sempre. La comunitat valenciana mai va tenir problemes lingüístics fins ara. Donem un pas endavant i no cap enrere! MOSATROS SEMPRE VALENCIANS MAI CATALANS, PER UN ENSENYAMENT LLIURE!»

(Minutodigital.com, març 2011)

El segon, un text extret d'un bloc d'un estudiant universitari, que reflexiona sobre l'autoodi:

«El professor (un subtil provocador, m'encanta!) ens parlava que al País Valencià el problema de la diglòssia no era un problema entre el valencià més col·loquial i un valencià més culte [...] el problema és que per a substituir eixe valencià més de carrer, s'empra com a registre més culte el castellà. La conclusió era clara (i ja coneguda per molts de vosaltres): la llengua de prestigi ací és el castellà. Com diria el profes-

sor: per això la parla Rita, Camps i la Guardia Civil. Com no, va sortir el tema de l'auto-odi (grandíssim Fuster). Quan pensem o notem que parlar en valencià ens portarà problemes [...] canviem al castellà i punt [...]. Només persones molt conscienciades i amb una gran voluntat mantenen el valencià com a llengua en eixes situacions...»

Bloc «Sóc el que veus»

I, per acabar, les paraules de l'escriptora Lliris Picó, columnista habitual de l'*Avui*, des de la talaia del sud:

«I dic jo: els catalans no teniu sensació de paranoia o de mania persecutòria? [...] En això de l'educació en l'odi, els valencians tenim segles d'experiència, veieu? Tenim generacions i generacions educades (en espanyol!) en l'autoodi, grapats d'analfabets incapaços d'escriure en la seua llengua, cabassos de submisos que porten a l'ADN la culpa i la vergonya de ser valencianoparlants, cretins que encara mantenen que la llengua que s'estudia a l'escola és una llengua "de laboratori" (m'encanta l'expressió!) i que per això els néts no s'entenen amb els avis. Educar en l'odi... "cree el ladrón que todos son de su condición". Ai! Que potser la mania persecutòria la tinc jo?»

Lliris Picó i Carbonell (*El Punt-Avui*, 14-09-13)

Malgrat tot, el sentiment de molts valencians cap a la seua llengua fa que esta persistisca i es dignifique.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALCARAZ, Manuel; ISABEL, Ferran i OCHOA, Josep (eds.) (2005). *Vint anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*. València: Edicions Bromera.
- BODOQUE, Anselm (2009). *La política lingüística dels governs valencians 1983-2008. Un estudi de polítiques públiques*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- MAS-MIRALLES, Antoni i MONTOYA-ABAT, Brauli (2011). «La situació social del català al País Valencià en el trànsit dels segles xx al XXI». *Revista d'Estudis Catalans*, 24, p. 293-316.
- PASCUAL I GRANELL, Vicent (2011). *L'escola valenciana. Un model d'educa-*

ció plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià. València: Federació Escola Valenciana.

ROS-PARDO, Honorat (coord.) (2005). *Llibre blanc de l'ús del valencià – i enquesta sobre la situació social del valencià*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua.

SANCHIS-GUARNER, Manuel (1960). *La llengua dels valencians*. València: Successors de Vives Mora (edició revisada i ampliada per l'autor).

SINDICAT DE TREBALLADORS DE L'ENSENYAMENT DEL PAÍS VALENCIÀ (STEPV) (2011). *De l'entrebanc a la involució. Informe sobre l'ensenyament en valencià*. València: Àrea de Publicacions de l'STEPV.

TORRÓ I FERRERO, Tudi (2009). «El català a l'escola del País Valencià. Dades i reflexions». *Treballs de Sociolingüística catalana*, 20, p. 193-208.

Consultes en línia (realitzades entre setembre i octubre de 2013)

http://www.fev.org/lesclaus/Model_escola_plurilingue.pdf http://www.cece.gva.es/eva/docs/evaluacion/es/resultados/Presentacion_globales.pdf

<http://www.sdg.gva.es/legislacion/valenciano/Llei%20dus%20i%20ensenyament%20del%20valencia.htm>

<http://www.escolavalenciana.com>

<http://web.ua.es/uem>

<http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84608001564706420.pdf>

<http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxius/blanc.pdf>

<http://traces.uab.cat/search?cc=tracesbib&ln=ca&jrec=1&p=Catal%20A0+i+valenci%20A0&f=title>

http://www.cece.gva.es/eva/docs/evaluacion/es/resultados/Presentacion_globales.pdf

<http://spl.ua.es/es/dinamitzacio/documentos/marc-per-a-les-politiques-linguistiques-de-les-universitats-publicues-valencianes.pdf>

<http://www.cece.gva.es/educationforcitizenship/>

http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/24/18_Mas_Montoya.pdf

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10443/limorti.pdf?sequence=1>

<http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/catala/ca/i2/i2.html>

<http://socelqueveus.blogspot.com.es/2010/02/de-diglossia-i-autoodi.html>

<http://www.elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/5-societat/676910-educar-en-lodi-o-la-sindrome-destocolm.html>

http://www.unidadmasdiversidad.com/imagenes/documentos/Informe_LEL_Valencia_469.pdf

L'ENSENYAMENT DE LLENGUA A L'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA: PROPOSTA D'UN MARC
PER A LA REFLEXIÓ

XAVIER FONTICH VICENS

MONTSERRAT VILÀ SANTASUSANA

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

En aquest text defensem que l'objectiu darrer de l'escola en l'ordre lingüístic és el de facilitar l'accés dels alumnes a la cultura alfabetitzada. Considerem que el debat sobre els mètodes d'ensenyament i els continguts s'ha de posar en relació amb aquest objectiu darrer. Proposem un marc per a la reflexió basat en aquest plantejament que comprèn vuit punts referits als pols del sistema didàctic: ensenyament, aprenentatge i continguts.

Paraules clau: educació lingüística, alfabetització, ensenyament, aprenentatge, continguts.

Abstract

In this text we argue that the ultimate objective of language education is that of facilitating access of students to a literate society. We consider that the debate about teaching methods and contents should draw on this ultimate objective. Based on this approach, we propose a framework for reflection, which refers to eight issues based on the poles of the pedagogic system: teaching, learning, and contents.

Keywords: Language education, literacy, teaching, learning, contents.

1. INTRODUCCIÓ

Avui en dia hi ha un acord força compartit sobre quin ha de ser l'objectiu de l'educació lingüística a l'escola obligatòria: el conreu i el desenvolupament de les habilitats lingüístiques dels alumnes. L'escola ha de posar el focus d'atenció en les habilitats d'escoltar, parlar, llegir i escriure, en definitiva d'interactuar, convertint la llengua en mitjà de comunicació i també en mitjà d'aprenentatge.

Quan ens endinsem en la complexitat de l'acció educativa, però, veiem que aquest acord actua en realitat com un principi molt general, gairebé com una fràgil declaració d'intencions. Preguntes del tipus «Com podem treballar les habilitats lingüístiques?», «Com avaluem?», «Quin rol hi ha de tenir, la gramàtica?» o «Com organitzem els alumnes a l'aula a l'hora d'ensenyar llengua?», les responem (si és que arribem a fer-ho) de formes molt diverses i sovint fins i tot contraposades.

En les línies que segueixen volem defensar que, per abordar les habilitats lingüístiques d'una manera efectiva, ens cal passar de *a* a *b*:

- a) Ensenyar llengua implica principalment posar el focus d'atenció en els mètodes i els continguts d'ensenyament.
- b) Ensenyar llengua és facilitar l'accés a la cultura alfabetitzada.

Organitzem el text com segueix. En primer lloc, descrivim d'acord amb estudis diversos què implica situar-se en el punt *a* anterior. En segon lloc, presentem quin és el sentit de situar-se en el punt *b* i per què creiem que cal centrar l'ensenyament de la llengua en aquest punt. I, tot seguit, desenvolupem aquesta idea reflexionant sobre vuit aspectes clau que pensem que cal tenir en compte en l'ensenyament de la llengua a secundària. Proposem, així, un marc per a la reflexió, que tancarem amb unes consideracions finals.

2. ENSENYAR LA LLENGUA: QUAN EL FOCUS SE SITUA EN ELS MÈTODES I ELS CONTINGUTS D'ENSENYAMENT

Durant molt de temps ensenyar llengua ha estat considerat o bé una qüestió de trobar el millor mètode o bé una qüestió de triar el contingut més adequat i organitzar-lo de la millor manera, o bé de totes dues coses alhora.

Pel que fa al mètode, si fem un cop d'ull a la història dels mètodes d'ensenyament de llengua (ja siguin primeres, segones o estrangeres), de seguida veurem que els debats sobre com cal ensenyar la llengua s'han anat succeint sense solució de continuïtat. La controvèrsia s'ha

plantejat sovint en termes molt excoents, sense buscar solucions de consens, i alguns autors irònicament s'hi refereixen amb els termes de «querella» (LINO, 2006) o «guerra» (LOCKE, 2010).

Richards i Rodgers (2003) assenyalen positivament que, malgrat tot, en la seva successió imparabile, les diverses propostes metodològiques han anat dibuixant progressivament un interès indiscutible per l'aprenent i no tant pel que en podríem dir la lògica de l'ensenyament. Alguns autors han anat més enllà i han parlat de l'era postmètode, en què el que és veritablement important és disposar d'un ampli repertori de recursos didàctics diversos i complementaris (KUMARAVADIVELU, 2006). Això permetria de donar respostes adequades a la gran diversitat de demandes amb què es pot trobar un docent. Així, l'accent es posaria en qüestions diverses: des d'aquelles més centrades en el sistema de la llengua, a aquelles més pròpies de cada centre educatiu i fins i tot de cada grup de nois i noies, passant pels processos cognitius de l'aprenent i l'experiència emocional que suposa l'aprenentatge lingüístic (CANDLIN I MERCER, 2001; KUCER, 2005; FONS, 2006).

Pel que fa als continguts, una qüestió no resolta és la següent: què hem d'ensenyar quan ensenyem llengua? Es tracta d'un interrogant que pot resultar sorprenent des d'altres disciplines escolars. Les raons d'aquest interrogant són complexes i de naturalesa diversa, però se n'ha destacat una: la gran complexitat que presenta l'objecte d'estudi.

La concepció mateixa de què és el llenguatge és objecte de controvèrsia. Exemplem això amb les concepcions generativistes i socioculturals de la llengua. Per Lakoff i Johnson (1999, citats a BERNÁRDEZ, 2001), els postulats chomskyans poden entendre's bàsicament com el desenvolupament de la metàfora «un llenguatge natural és un llenguatge formal». Tot i ser més complex que un llenguatge formal, el llenguatge dels humans podria entendre's com un conjunt de quatre elements: vocabulari, categories, regles de reescriptura i símbol inicial d'oració. Però Bernárdez (2001) proposa una metàfora de llengua incompatible amb l'anterior: «Una llengua és un organisme complex autoregulat». A més de no tenir una arrel innata, el llenguatge seria un sistema de sistemes d'interacció entre individus on es produeixen regularitats que ordenarien el seu comportament aparentment caòtic.

Així, donada la diferenciació entre L-E (llengua exterioritzada, actuació) i L-I (llengua interna, competència), el generativisme considera que només pot ser objecte d'estudi científic aquest darrer element, l'únic que tindria entitat real, i a partir del qual considerariem el primer un simple epifenomen sense rellevància en una teoria del llenguatge. Els enfocaments socioculturals sobre el llenguatge, en canvi, defensen exactament la posició contrària.

En resum: els estudiosos no poden definir d'una manera clara i compartida què és la llengua. En canvi, en l'àmbit de l'ensenyament ens calen definicions i continguts clars, per tal de poder organitzar d'una manera intel·ligible el que els alumnes han d'aprendre i que això pugui ser compartit pels diversos agents educatius (responsables polítics, assessors, inspectors, docents, creadors de materials, etc.).

Aquesta qüestió té conseqüències clares. La tria dels continguts gramaticals n'és un exemple força paradigmàtic. A Catalunya les obres de Desclot (1977) i Camps (1986) representen dues propostes de tria de continguts gramaticals. Desclot (1977) fa una proposta d'adaptació en bloc de les aportacions gramaticals del moment considerades més avançades (els models generativistes estàndard). Per la seva banda, Camps (1986) parteix de la necessitat d'observar quins conceptes i procediments lingüístics ens cal escollir entre escoles lingüístiques diverses i quines activitats hauríem de promoure a l'aula per tal de proporcionar als alumnes eines de reflexió sobre els usos, principalment els escrits.

Podríem dir que la primera d'aquestes dues propostes va «de dalt a baix» i se centra en els continguts conceptuals. En canvi, la segona proposta parteix de les necessitats d'ús de la llengua dels nois i noies i proposa un conjunt de conceptes i procediments per tal de respondre-hi, en un itinerari més aviat «de baix a dalt».

Els llibres de text i les disposicions curriculars han seguit de forma majoritària el plantejament de Desclot (1977), recorrent a teories de la lingüística i mirant de traduir-les directament a l'aula. Un altre exemple d'això és el concepte de «tipus de text» (CASTELLÀ, 1994). Malgrat tot, una gran quantitat d'estudis han mostrat la conveniència de seguir la línia que suggereix Camps (1986). Han considerat necessari que l'actuació educativa tingui en compte contribucions diverses

dels estudis lingüístics (les diverses escoles de lingüística oracional, la lingüística textual, l'anàlisi del discurs, etc.) en funció de les necessitats de l'ensenyament. Han remarcat, en aquest sentit, la conveniència de buscar respostes prenent sempre com a punt de partida les necessitats d'ensenyament i aprenentatge (RIBAS *et al.*, 2014).

S'argumenta que els intents de traduir en bloc les teories lingüístiques per a l'escola han acabat generant un conjunt de conceptes i procediments sovint descontextualitzats i atomitzats, així com mancats de coherència interna a causa dels processos de simplificació operats. Estudis centrats en contextos diversos (Espanya, Regne Unit, Canadà, Suïssa, França, Brasil, Portugal, etc.) coincideixen a destacar la importància de recórrer als coneixements lingüístics sempre tenint presents les necessitats escolars. Alguns autors proposen el terme *reconfiguració* o *transposició* dels sabers anomenats *savis* (els propis de la disciplina, en el nostre cas, la lingüística) a l'ensenyament (MYHILL, 2009; NADEAU I FISHER, 2011; DICKEL, 2012; DOLZ, 2011).

Pel que fa a la disposició dels continguts, trobem que sovint aquests s'organitzen segons el que des del punt de vista del professorat i la institució és l'ordre més lògic. Es tracta, però, d'un plantejament problemàtic, tal com indiquen de manera especialment clara els estudis sobre primera alfabetització.

Ferreiro (2001), per exemple, analitza críticament l'interrogant «Quan és més convenient començar a ensenyar a llegir i escriure?». L'autora destaca, en primer lloc, que es tracta d'un interrogant mal plantejat, per dues raons: per una banda, pressuposa que és l'escola qui ho ha de decidir i, per una altra banda, pressuposa que el que s'ensenyarà serà après pels alumnes. Denuncia la insistència a treballar el codi per iniciar els infants en la lectura i l'escriptura, adduint que és una mostra de la manca de comprensió dels processos d'aprenentatge de l'aprenent. L'autora reclama, en canvi, que l'ensenyant adopti el que anomena «respecte intel·lectual» per l'aprenent i passi a veure l'infant com algú que s'interroga sobre la cultura alfabetitzada que l'envolta. L'infant elabora les seves pròpies teories explicatives i són aquestes teories les que haurèm de convertir en la base per als nous ensenyaments.

També la recerca sobre l'ensenyament gramatical ens mostra resultats que apunten a la idea segons la qual entre ensenyament i aprenentatge no hi ha una relació causal. Malgrat l'aparent coherència amb què aquest saber és exposat en els llibres de text o en el discurs dels professors, els estudis sobre l'aprenentatge gramatical mostren que els conceptes gramaticals *tal com els han après els alumnes* constitueixen un conjunt de coneixements poc estructurats i heterogenis. És a dir, el que ens pot semblar un ordre lògic per a l'ensenyament pot no ser el millor ordre per a l'aprenentatge.

Val a dir, però, que sota l'aparença de coneixement estructurat, les pràctiques d'ensenyament gramatical més habitual (i en països diversos) es basen a treballar conceptes gramaticals oracionals de caire morfosintàctic. Deixen en un segon terme conceptes semàntics i pragmàtics, així com procediments d'observació i manipulació, i no estableixen ponts clars entre el coneixement de l'ús i el coneixement del sistema. Això no ajuda els alumnes a elaborar un coneixement metalingüístic coherent i recuperable quan estiguin usant la llengua.

3. ENSENYAR LLENGUA ÉS FACILITAR L'ACCÉS A LA CULTURA ALFABETITZADA

Ensenyar llengua ha de ser ensenyar a accedir a la cultura alfabetitzada (CAMPS, 1994; FERREIRO, 2001): vivim immersos en pràctiques comunicatives d'una gran diversitat i hem d'ensenyar l'aprenent a donar sentit comunicatiu a la llengua. Això és així especialment en les seves formes elaborades (per exemple, l'escrita i l'oral formal) i tant si aquest aprenent és l'infant que es troba en els estadis més incipients (GIL, 2011) com si es tracta dels alumnes de secundària que aprenen a veure els mecanismes persuasius de la llengua (JANKS, 2010).

Per una banda, doncs, pel que fa als mètodes ens cal no pas buscar el mètode infal·libre sinó les maneres més adequades en relació amb uns objectius concrets, uns aprenents concrets i uns contextos concrets. Cal explorar quins marcs teòrics poden ajudar més els docents a desenvolupar els seus propis estils professionals, desvetllar en els nois i noies l'interès per la llengua i ajudar-los a aprendre (GUASCH I RIBAS, 2012). I,

per l'altra, pel que fa als continguts d'ensenyament, hem d'anar entenent que saber llengua no és tant atomitzar aquests continguts com interrelacionar-los perquè prenguin sentit. Això ens porta a buscar les maneres d'integrar els diversos aspectes de l'educació lingüística i, al seu torn, d'integrar aquests aspectes amb l'aprenentatge de les altres àrees del currículum (FERRER I FONTICH, 2011).

Existeix una llarga i dilatada producció en l'escenari internacional que apunta a la importància de poder respondre de manera flexible a les necessitats diverses dels alumnes. Experiències recents a casa nostra en els nivells de primària, secundària i universitat mostren la productivitat d'aquest plantejament:

- Algunes d'aquestes experiències se situen directament a l'aula i subratllen la importància de *llegir per escriure*, presentant models escrits per tal de guiar els alumnes en la seva tasca d'aprendre a escriure (CORCELLES, 2008; GUASCH I FONTICH, 2012; DOMÈNECH, 2013).
- D'altres mostren la rellevància de *parlar i dialogar per interpretar textos* ja siguin narratius, poètics o argumentatius, i en formats diversos (novel·les, pel·lícules, anuncis, lletres de cançons...). Cal que els alumnes vegin que el sentit del text és fruit d'una construcció conjunta i no pas de l'accés a un significat únic prèviament codificat en les paraules i les frases (CASSANY, 2006; MARGALLO, 2012; FONTICH, 2013).
- També s'ha destacat la importància d'*explorar els ponts que hi ha entre gramàtica i escriptura*: sabem que l'atenció de l'estudi gramatical pot centrar-se en el codi, però que ens cal també trobar les maneres de posar aquest saber al servei de l'escrit i del contrast entre llengües i entre dialectes dins una mateixa llengua (VILÀ, 2004; CAMPS I ZAYAS, 2006; GIL I BIGAS, 2009; ZAYAS, 2013).
- Així mateix, hem de fer conscients els alumnes de la importància dels processos de *parlar per aprendre i de parlar per explicar el que hem après*, és a dir, de veure el que és oral en el seu doble vessant d'instrument d'aprenentatge i d'instrument de presentació formal (VILÀ, 2002; VILÀ I FONTICH, 2014).

Totes aquestes experiències mostren la necessitat d'implicar els alumnes en activitats diverses, de posar-los en situació de parlar per aprendre, de mostrar-los amb claredat què han de fer i què aprendran fent-ho. Ens fan veure que ensenyar llengua és una tasca complexa, en què no podem seguir un únic camí, ja que els contextos educatius amb què ens podem trobar són diversos. Ens fa veure també que l'educació lingüística és un àmbit on hem de poder adaptar els sabers elaborats en disciplines diverses, com ara la lingüística o la psicologia; i alhora que és un àmbit creador de saber que pot revertir també en aquestes disciplines.

El professor necessita espai per poder observar, reflexionar i aprendre. Pot arribar a elaborar coneixement que pot compartir amb altres docents i amb investigadors, essent ell mateix també un investigador. Aquest coneixement pot reduir-se a l'explicació d'una experiència narrada o pot constituir el centre d'una recerca.

Grenfell (2000, citat a GRENFELL I HARRIS, 2010: 86) sintetitza la crisi de l'ensenyament de llengües modernes a la Gran Bretanya amb tres expressions: *dubtes metodològics*, *confusió curricular* i *pèrdua de finalitat*. Pensem que aquesta visió general pot ser aplicable a l'ensenyament de les primeres llengües en general. Des del nostre punt de vista, caldria situar el debat principalment en la pèrdua de finalitat. Relacionant escola i alfabetització, ja no esperem trobar el millor mètode («com ensenyem») ni el contingut més ben organitzat («què i quan ensenyem»). Sabem que, si bé la metodologia a l'aula i la tria i organització dels continguts són dos aspectes essencials, és crucial situar aquests dos aspectes en relació amb una idea d'ordre superior («per què ensenyem»): ensenyar llengua és ajudar els alumnes a accedir a la cultura alfabetitzada.

Si reprenem el punt de partida d'aquest text, i el reformulem amb un interrogant del tipus «Per què hem d'ensenyar llengua? », podem proposar la resposta següent:

Ensenyem llengua per ajudar els alumnes a desenvolupar les habilitats lingüístiques, de tal manera que puguin accedir a la cultura alfabetitzada i sàpiguen moure-s'hi de manera competent.

Treballar les habilitats lingüístiques sense tenir en compte la raó final d'aquest treball (accedir a la cultura alfabetitzada) ens pot fer cau-

re en una certa reïficació, una mena de pràctica educativa en què ensenyem a escriure i a parlar perquè escriure i parlar són importants... per aprovar i resoldre les activitats escolars que demanen escriure i parlar. En canvi, hem de trobar maneres per mostrar als alumnes que aprendre a dominar la llengua és essencial per desenvolupar-nos adequadament en el món alfabetitzat que ens envolta i poder ser ciutadans autònoms.

4. ENSENYAR I APRENDRE LLENGUA: VUIT ÀMBITS CLAU

L'àmbit d'estudi de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües (la didàctica de la llengua) és encara una disciplina jove, que en el marc de les didàctiques específiques es constitueix com a disciplina acadèmica a l'Europa continental (França, Alemanya, països escandinaus, Espanya, etc.) a partir dels anys seixanta (BRONCKART I SCHNEUWLY, 1985).

La didàctica se singularitza per posar el focus d'atenció en la necessitat d'integrar els processos d'ensenyament, els processos d'aprenentatge i el contingut d'ensenyament-aprenentatge. La interrelació de tots tres àmbits constitueix un espai («el triangle didàctic») de gran complexitat que ens pot permetre de comprendre les dificultats amb què l'escola s'enfronta.

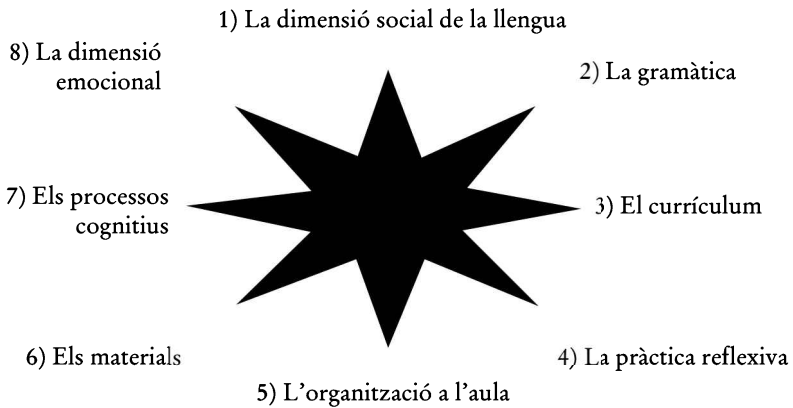
Proposem tot seguit vuit elements que pensem que són clau per entendre l'educació lingüística:

<i>El contingut</i>	<i>L'ensenyament</i>	<i>L'aprenentatge</i>
1) La dimensió social de la llengua	4) La pràctica reflexiva	7) La dimensió cognitiva de l'aprenentatge lingüístic
2) La gramàtica	5) L'organització a l'aula	8) La dimensió emocional
3) El currículum	6) Els materials	

Els distribuïm en tres àmbits corresponents als tres pols del triangle didàctic. Pensem que ens poden ajudar a observar l'educació lingüística d'una manera més rica i menys donada a simplificacions. Ens

poden ajudar també a tenir present que ensenyar llengua és un procés complex, un procés que pot cristal·litzar en intervencions (a l'aula, al centre, en el currículum, en material per al professorat, en cursos de formació, etc.) de caire molt divers i totes elles adequades.

Són vuit aspectes que poden orientar la nostra reflexió. Per això els podem concebre també com les parts d'una rosa dels vents que ens ajudarà a navegar pels —de vegades— procel·losos mars de l'ensenyament i aprenentatge de llengua a l'educació obligatòria:



1) La dimensió social de la llengua

Ha estat àmpliament assenyalat que la llengua ocupa tots els espais de la societat, que hi vivim immersos. Bernárdez (2008) afirma amb rotunditat que la llengua només pot concebre's amb tota la seva dimensió com a manifestació cultural de l'ésser humà.

La llengua és, en aquest sentit, un poderós instrument per gestionar les relacions humanes. Així, per exemple, s'ha dit que l'escriptura neix com a resposta a la complexitat de la gestió dels primers grans assentaments urbans a Mesopotàmia (TUSON, 1996). L'escriptura —i avui dia de manera molt especial també l'oralitat— constitueix, doncs, un instrument de poder i dominar-la és una necessitat peremptòria en les societats democràtiques modernes (CASSANY, 1997; JANKS, 2010).

Amb el coneixement del codi no n'hi hauria prou per poder emprar la llengua de manera diversa i efectiva. Des de la perspectiva sociocultural, l'element central de les llengües no és el codi sinó les formes discursives amb les quals els humans ens relacionem. Podríem dir que, segons aquest plantejament, no ens comuniquem perquè tinguem llengua sinó que tenim llengua perquè ens comuniquem.

Un element bàsic d'aquesta comunicació serien els gèneres discursius, cadascun dels quals respondria, seguint Bakhtin (1979), a les formes relativament estables que pren la llengua segons l'ús que en fem en esferes d'activitat concretes. Són gèneres escrits les esqueles i els whatsapps, les novel·les i les guies turístiques, les sinopsis de la cartellera i els exàmens: alguns d'ells desapareixen (com ara els telegrams... i fins i tot els SMS!) i en sorgeixen d'altres (tweets). Són gèneres orals les explicacions a classe, els debats o els acudits, i entre els gèneres orals i els escrits hi ha una gradació (una conferència està més a prop de l'escrit i el whatsapp de l'oral). Els gèneres són sempre fruit dels usos comunicatius, a través dels quals els usuaris de la llengua arribem a un consens tàcit sobre com funcionen.

A l'arrel d'aquesta concepció del terme *sociocultural* hi ha els plantejaments vigotskians (CUBERO, 2005), segons els quals la llengua és a la base del desenvolupament humà, específicament en la seva manifestació més primigènia: la interacció.

2) La gramàtica

L'escissió entre gramàtica i ús ve de lluny, tal com indiquen Charolles i Combettes (2001): ja els antics grecs exploren les propietats oracionals i la retòrica com a camps separats. Els autors consideren que això explicaria en part les dificultats de l'ensenyament per establir ponts clars entre ensenyament del sistema i ensenyament de l'ús de la llengua. En aquest sentit, al llarg del segle xx hi ha hagut un debat molt viu sobre la incidència de la instrucció gramatical en la millora dels usos comunicatius dels alumnes, especialment els escrits i orals formals.

Alguns estudis han intentat de dir-hi l'última paraula i determinar si existeix o no aquesta incidència (vegeu una reflexió sobre aquests estudis a ANDREWS, 2010). Han arribat a la conclusió segons la qual la utilitat d'ensenyar gramàtica de manera explícita no és gens clara i

concedeixen una certa utilitat només a l'activitat coneguda com a «combinació d'oracions» (*sentence combining*). Es tracta d'una pràctica basada en l'aprenentatge gramatical implícit a partir de la manipulació d'oracions.

En canvi, altres estudis consideren que l'ensenyament explícit és necessari i que cal desenvolupar en l'alumnat la capacitat metalingüística (CAMPS *et al.*, 2005). Parteixen de la idea segons la qual una major capacitat metacognitiva permet un accés més conscient al saber gramatical i un major control en el seu ús. Aquests darrers estudis defensen ús i gramàtica com a dues cares de la mateixa moneda, per la qual cosa tots dos aspectes haurien d'abordar-se de manera integrada, ajudant els alumnes a ser observadors reflexius de la llengua en ús, amb diferents graus d'explicitació.

Els treballs que se situen en aquesta línia varien pel que fa al grau d'enfocament amb què aborden la gramàtica. En uns casos es proposen activitats gramaticals sempre supeditades als usos (WEAVER, 2010; MYHILL, 2011), en què els alumnes exploren determinats microsistemes gramaticals orientats a l'ús immediat d'aquestes nocions en textos concrets. Per exemple, l'estudi dels camps semàntics per a l'escriptura de poemes o narracions.

En d'altres casos, en canvi, es proposen maneres d'estudiar el sistema i l'ús d'una forma equilibrada, com a àmbits de diferent naturalesa lligats tots dos al coneixement lingüístic (CAMPS, 1998; CAMPS I ZAYAS, 2006; COMBETTES, 2007). Aquests darrers estudis defensen la importància d'atendre tant els procediments d'ensenyament a l'aula com els continguts gramaticals. Pel que fa als procediments d'ensenyament, defensen un tipus de treball basat l'observació de dades lingüístiques i la interacció per aprendre. Un exemple n'és el treball de Rodríguez (2012), en què l'observació, anàlisi i síntesi per part dels alumnes del funcionament dels verbs en passat els porta a escriure narracions i revisar-les posant el focus en l'aspecte temporal. Pel que fa als continguts, els estudis esmentats advoquen per integrar morfosintaxi, semàntica i pragmàtica.

Treballs com Janks (2010) o Myhill (2009) són exemples de com pot funcionar a l'aula aquesta integració. L'exemple següent és de Fontich (2013): «Al final del partit van ploure tota mena d'objectes sobre

l'àrbitre». Es tracta d'una frase que, amb diverses variacions, podem llegir a la premsa esportiva i fa referència a aldarulls al final d'un partit de futbol, en què l'àrbitre és objecte de la ira d'una part dels seguidors. Hi trobem un ús no prototípic de *ploure*, el qual semànticament s'equipara a *llençar* i deixa de tenir el sentit meteorològic habitual. Pragmàticament es tria *ploure* i no *llençar* perquè en aquest cas s'estaria explicitant l'agent d'un acte incívic. I no s'empra el verb *caure* perquè *ploure* implica molts més elements (justament quan plou poc no diem «plouen quatre gotes» sinó «cauen quatre gotes»). Finalment, la tria d'un verb així té conseqüències en el pla morfosintàctic: el verb es conjuga en plural (la forma habitual és singular) i té el subjecte posposat («tota mena d'objectes»), el qual es comporta com a subjecte de verb inacusatiu, pronominalitzant el nucli del SN amb pronom partitiu de complement directe *en*: «En van ploure de tota mena, d'objectes».

Per nombrosos estudis, la reflexió metalingüística pot ajudar els aprenents a ser més conscients de com usem la llengua i, per tant, a usar-la millor.

3) El currículum

No és fàcil determinar què cal triar per ser ensenyat a l'escola. Castellà (2004) fa un repàs de l'ensenyament de llengua en els darrers dos segles i destaca d'una manera molt gràfica que a cada època s'han ensenyat uns continguts diferents depenent de quines «ulleres» ens posàvem per mirar l'objecte «llengua». És a dir, que segons la concepció de què és llengua triarem uns continguts d'ensenyament o uns altres.

Per Castellà (2004: 46), avui en dia és indefugible lligar el llenguatge humà a aspectes com ara «creativitat, elaboració i canvi, procés dinàmic, conversa i interacció». L'autor considera que s'ha d'aprendre i d'ensenyar llengua posant la nostra atenció en aquesta visió «i no en la dels paradigmes i les anàlisis, que el dissecionen, el paralitzen i, en darrer terme, el momifiquen». Reclama en aquest sentit que no es confongui «la llengua amb la llei convencional que la regula; la descripció científica, amb la llengua mateixa; i l'escriptura, amb la totalitat de la llengua».

Hem de ser conscients, per tant, de l'estret vincle entre les disposicions curriculars i les visions dominants a cada moment sobre què és llengua. Es tracta d'un condicionant important que explica per què el

currículum és objecte de revisió periòdica. Visions de la llengua en tensió, sovint contraposades, pugnen per obrir-s'hi un espai, però també visions en tensió sobre com el contingut ha de ser adaptat i avaluat. Lerner (1997), per exemple, destaca lúcidament que sovint s'acaba incloent al currículum no pas el contingut d'ensenyament més important sinó el més fàcil d'avaluar.

El fet que els currículums vigents, centrats en competències, siguin menys restrictius pel que fa als continguts pot propiciar un cert marge d'actuació al professorat. Aquest marge es pot traduir en un treball sobre continguts lligats a necessitats específiques d'alumnes concrets sense perdre de vista els objectius generals d'aprenentatge. Ens cal estar a l'aguait, però, perquè la flexibilitat del currículum pot provocar la desorientació i la tornada a continguts molt rígids (PÉREZ ESTEVE I ZAYAS, 2007). Cal evitar, en aquest sentit, que els continguts més fàcils de quantificar (per exemple, el treball d'ortografia, tan important per altra banda) prenguin el protagonisme a continguts d'avaluació potser més sinuosa (com, per exemple, la interpretació conjunta d'un text o el procés de composició escrita), però d'un abast profund i veritablement transformador.

4) La pràctica reflexiva

La recerca ha destacat la importància d'explorar les creences que tenim com a docents per tal de poder fer-les explícites i poder-les modificar conscientment. Les creences són teories espontànies i de base intuïtiva, caracteritzades per una certa heterogeneïtat i fruit de l'experiència personal (BORG, 1997).

Garrell (2008) presenta un estudi de cas sobre una docent preocupada per acompanyar l'aprenentatge de la composició escrita dels alumnes. Munta una activitat-projecte orientada a elaborar entre tots un text instructiu per a un joc inventat en una altra assignatura. A mesura que el projecte avança, sorgeixen problemes que no havia previst. Intenta de donar-hi resposta consultant materials didàctics i creant activitats noves, però la conseqüència d'això és que s'allarga el temps que inicialment havia programat de dedicar-hi.

Al final del projecte, aquesta professora ha tret dues conclusions: que aprendre a escriure és una tasca molt complexa, i que com a do-

cent ha fracassat perquè no ha estat capaç d'anticipar les dificultats dels alumnes i s'ha vist abocada a improvisar. La professora, però, en realitat arriba a la segona conclusió podríem dir que «víctima» d'unes creences segons les quals la programació ha d'anticipar i donar resposta a les dificultats dels alumnes.

La professora ha actuat d'acord amb el que la recerca ha mostrat que és el procediment adequat. S'ha ajustat al desenvolupament dels alumnes, ha intentat donar-hi resposta amb mesures diverses, i ha estat capaç de modificar aquestes mesures quan no eren significatives o útils. I crucialment com a resultat de tot això ha ampliat el coneixement que tenia dels textos instructius!

Aquesta manera de fer rep el nom de *pràctica reflexiva*: el docent intervé en un espai educatiu, proposa un conjunt de tasques orientades a un aprenentatge, identifica problemes diversos, modifica els plantejaments inicials i els procediments que segueix per tal d'ajustar-los a aquests problemes i s'implica en un procés de reflexió a través de l'acció que va més enllà d'un simple procediment de transferència d'un saber (STENHOUSE, 1975; GRIFFITHS I TANN, 1992).

El docent amplia els recursos didàctics amb l'ajuda de coneixements teòrics i pren en definitiva les regnes del propi desenvolupament professional, establint diagnòstics, revisant fórmules escolars, explorant, encertant, arriscant i aprenent (LATORRE, 2002).

La professora ha après, també, encara que les seves creences de moment li impedeixen de veure-ho, que per ensenyar cal aprendre a observar els alumnes, a diagnosticar què ens diuen les dificultats amb què es troben. Ha après a actuar d'acord amb un marc constructivista, segons el qual no hi ha solucions generals perquè no hi ha problemes generals, sinó que cal buscar solucions provisionals i concretes a problemes concrets.

5) L'organització a l'aula

En el context escolar, el docent es troba davant un grup nombrós d'alumnes, habitualment d'una gran heterogeneïtat biogràfica i acadèmica. Mercer (2000) destaca que, per respondre a aquesta complexitat, els docents hem d'aprendre a convertir l'aula en un espai d'intercanvi col·laboratiu. Per aquest autor, un marc privilegiat per

a aquest intercanvi és el treball en petit grup d'alumnes. Van Lier (2004) considera que en aquest espai es creen múltiples oportunitats (*affordances*) d'aprenentatge que no han de ser desaprofitades. Aquest autor considera que els alumnes es proporcionen ajuts de quatre tipus: entre iguals, del que sap més al que sap menys, del que sap menys al que sap més i suport de materials auxiliars i de coneixement enciclopèdic de l'aprenent.

S'han assenyalat, en aquest sentit, els beneficis de desenvolupar a l'aula situacions d'escriptura col·laborativa en parella o en grup reduït (RIBAS *et al.*, 2002; GIL, 2010). Gil (2011) mostra que el diàleg exploratori desencadenat en aquestes situacions constitueix moments crucials d'aprenentatge. Rodríguez (2012) se centra en un aspecte del procés d'escriptura que a les aules és difícil d'abordar: la revisió del text. Mostra els beneficis de la revisió en petit grup i destaca la importància de situar aquesta revisió en un marc clarament delimitat de tal manera que els alumnes sàpiguen en quin aspecte del text han de posar el focus d'atenció.

Cal fer que els alumnes interactuïn per aprendre, una idea coherent amb la teoria d'aprenentatge d'arrel sociocultural, que veu el llenguatge com a motor del desenvolupament humà. En aquest sentit, tots els professors són professors de llengua, una idea sovint erròniament interpretada com «tots els professors han de corregir les faltes d'ortografia». Tots els professors són professors de llengua perquè és a través de la llengua que es construeix el saber. Aprendre matemàtiques, medi natural o tecnologia és aprendre el llenguatge propi d'aquestes disciplines. Lligat a això, tenim els programes d'immersió lingüística de casa nostra en què els alumnes aprenen la disciplina, el llenguatge de la disciplina i una altra llengua.

Cal, doncs, explorar noves maneres d'organitzar l'aula per respondre als reptes de l'educació lingüística, més enllà de la simple disposició dels nois i noies en l'espai i en agrupacions diverses. Hem d'aprendre a organitzar l'aula de manera que els nois i noies aprenguin a aprendre conjuntament i aprenguin a fer-ho a través de la llengua.

6) Els materials

Hem d'entendre els materials que tenim a l'abast com a fruit d'una determinada manera de pensar l'ensenyament. Aprendre, més que apropiari-se des d'un punt de vista individual d'un conjunt de sabers, consistiria a accedir a una comunitat de discurs. Aquesta comunitat està formada per les contribucions públiques de persones que s'han plantejat interrogants semblants i que ens expliquen com han intentat trobar-hi resposta.

La docent de l'exemple consulta materials diversos mentre busca les millors respostes als problemes dels seus alumnes. I fent-ho està aprenent perquè està ingressant progressivament en una comunitat de discurs, concretament aquella que ha indagat de quina manera s'ensenya i s'aprèn a escriure. En aquesta comunitat s'han generat respostes diverses, de vegades amb acords globals i tot sovint amb solucions contraposades, al voltant de temes molt diversos: des de l'ortografia fins a l'adequació del text al destinatari, des del procés de revisió fins al repertori lèxic i als mecanismes de cohesió.

Ens cal repensar el sentit dels materials que oferim als alumnes. Hem de pensar quin sentit tenen els materials que serveixen per a la nostra formació quan ens preparem una classe o un conjunt d'activitats. El material per ell mateix no desencadena aprenentatge: el coneixement és fruit d'un procés complex i dilatat en el temps, en el qual els bons materials seran aquells que ens suggereixen, que ens apunten en unes direccions, que ens marquen uns camins... que nosaltres haurem d'aprendre a completar, amb creativitat i valentia.

Actualment, un tema indefugible és l'ús que fem a l'aula de les noves tecnologies i el partit que en traiem. Chartier (2004) considera que Internet potencia la construcció d'un saber per al·luvió, no articulat, sotmès a l'imperi de la moda i del clic atzarós similar al del zàping televisiu. La funció de l'ensenyament seria la de combatre aquesta tendència, elaborant unitats didàctiques que amplii el repertori de l'alumne com a usuari d'Internet i que contribueixin a la seva alfabetització. Coll (2008) destaca, en aquest sentit, que el debat no ha de situar-se ja en el seu potencial per a l'aprenentatge i la motivació de l'alumne sinó en les situacions que el docent dissenyi perquè aquest potencial es converteixi en una guia efectiva.

La digitalització és una condició necessària però no suficient per desencadenar pràctiques transformadores: els professors amb concepcions més transmissives tendrien a usar les noves tecnologies per a la presentació i transmissió de continguts, mentre que els professors més «constructivistes» promourien pràctiques més actives, autònomes i col·laboratives d'exploració i indagació. Balagué i Zayas (2007) parlen de la naturalesa potencialment interactiva de la web 2.0 i de la seva capacitat de crear comunitats, penetrant en tots els àmbits de la societat: personals, professionals, empresarials i educatius (d'aquí l'expressió *web social*). Es destaca la necessitat de potenciar un ensenyament bimodal (presencial i virtual) i de desenvolupar processos d'ajut a través de la reflexió sobre progressos i dificultats. En relació amb l'escriptura a la xarxa, Zayas (2008) reflexiona sobre la importància d'identificar aquells trets estables que configuren els nous gèneres discursius presents a Internet.

7) Els processos cognitius

Aquesta dimensió ens remet al fet que la llengua té una realitat interior. Un gran nombre de recerques ha mostrat que això és especialment evident en els processos de composició escrita, en l'elaboració del discurs oral formal o en els processos de descoberta exploratòria a través del diàleg.

En relació amb l'escriptura, per exemple, els primers estudis cognitius sobre el procés de composició de textos indiquen fortes diferències entre els escriptors aprenents i els competents. Aquests últims actuen de forma estratègica, abordant les etapes de planificació, escriptura/assaig i revisió de forma recursiva i no lineal. Focalitzen l'atenció en aspectes parcials sense per això perdre el sentit global de la tasca. I saben conceptualitzar aquest procés com la resolució d'un problema retòric en el qual els paràmetres comunicatius concrets exerceixen una incidència determinant.

Un fet que dóna compte d'això és la distinció entre *dir* el coneixement i *transformar-lo* (BEREITER I SCARDAMALIA, 1987). Aquesta distinció apunta a la idea segons la qual transformar el coneixement ens porta a noves cotes de saber més afinat, en què l'escriptura es converteix en un instrument per aprendre. Wells (2001) remarca la importància de treballar a l'aula el potencial epistèmic de l'escriptura.

L'aprenent veu els processos de composició dels discursos com una repetició de les idees que ja existeixen d'una manera organitzada a la nostra ment. Per ell, les primeres idees són les últimes i això porta a una fossilització del text, impossibilitant la revisió o el canvi (CARLINO, 2006). Per contra, els usuaris experts són capaços de dilatar el moment en el qual donen el text per bo, iniciant successius cicles de reescriptura, reelaboració i enriquiment. Graham i Perin (2006) destaquen la importància de dotar els aprenents de vies per gestionar aquest procés, entre les quals hi hauria l'escriptura col·laborativa, l'atenció al destinatari o la instrucció explícita sobre com sintetitzar textos.

Considerem que si els alumnes es fan càrrec d'aquest ampli ventall d'elements que cal tenir en compte seran més capaços d'actuar estratègicament a l'hora d'usar la llengua.

8) La dimensió emocional

En relació tant amb les primeres com amb les segones llengües i llengües estrangeres, es considera necessari que l'aprenent no percebi la llengua com un sistema deslligat dels usos i reduït a gramàtica i normativa. Cal que passi a entendre-la en un marc comunicatiu. Treballs i estudis pioners a casa nostra sobre la composició escrita (CAMPS, 1994; CASSANY, 1993), per exemple, mostren la necessitat de presentar l'aprenentatge de la llengua com a ingrés a «la cultura escrita». El mateix ha estat indicat per al treball sobre l'oral formal (VILÀ, 2002). Cal mostrar als aprenents que no escrivim o parlem per ser corregits pel professor sinó que ho fem per aconseguir els nostres objectius, adreçant-nos a destinataris reals o versemblants en uns paràmetres comunicatius concrets.

Un test sobre els aspectes emocionals amb què abordem l'aprenentatge de l'escriptura presentat a Cassany (1999) ens permet reflexionar sobre allò que pot constituir un obstacle des del punt de vista emocional. Alguns aspectes es lliguen directament amb prejudicis com ara que la major o menor capacitat d'escriure o de parlar és un do innat que algunes persones tenen i que no es pot aprendre.

Autors diversos han destacat que les noves tecnologies són un poderós mitjà per abordar els aspectes emocionals en l'ensenyament

de llengües. Treballs com ara Balaguer i Zayas (2007), Coll (2008) o Cassany (2011) consideren que poden obrir enormement el camp d'actuació en l'ensenyament de llengua.

Cassany (2011) considera, en aquest sentit, que les pràctiques anomenades *vernacles* (els usos, sobretot escrits, dels aprenents fora del marc educatiu formal) han de ser integrades a l'aula. Defensa la importància de convertir aquestes pràctiques en objecte de reflexió per tal de superar en l'imaginari dels alumnes la idea segons la qual la producció escrita que fan fora de l'aula no té cap valor.

Els professors sabem que cal fomentar l'aprenentatge de l'escriptura mitjançant tasques atractives que siguin significatives, és a dir, interessants per als alumnes. Bruning i Horn (2000, citat a MARTÍNEZ-COCÓ *et al.*, 2009: 135) presenta quatre factors necessaris per desenvolupar una adequada motivació per escriure. En primer lloc, fomentar creences funcionals, és a dir, donar valor a l'escriptura i preservar la imatge de l'alumne perquè se senti capaç d'escriure bé. En segon lloc, creure's competent com a escriptor per escriure bé, és a dir, fomentar el compromís a través de situacions d'escriptura o d'oralitat versemblants, que generin ganes de parlar o d'escriure. En tercer lloc, proporcionar contextos adequats de suport amb objectius clars i desafiadors però abordables amb un esforç raonable. I, finalment, crear un ambient emocional positiu, promovent la diversió com a via per atenuar els sentiments de falta de control i angoixa.

En relació amb aquest últim punt, ha estat destacada la importància de permetre als alumnes de triar el tema, l'extensió i la freqüència de les produccions (CASSANY, 1999). Es tracta d'activitats de tipus extensiu que respondrien a la màxima «per aprendre a escriure hem de practicar l'escriptura» i «per aprendre a parlar bé hem de preparar i practicar situacions d'oralitat formal». Es destaca, així mateix, la importància que aquestes activitats es complementin amb tasques de tipus intensiu orientades a treballar de manera explícita aspectes específics (gramàtica oracional, connectors, pronominalització, segmentació paragràfica, apel·lacions a l'audiència, reformulació parafràstica, etc.) en textos més breus a partir de consignes concretes.

5. REFLEXIONS FINALS

Amb aquest text hem volgut afegir-nos al debat general sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua al nostre país, i contribuir a l'esforç col·lectiu de pensar de quina manera podem millorar l'educació lingüística dels nostres joves.

Els punts 1-8 de la nostra rosa dels vents tenen la intenció d'establir un possible mapa, d'identificar els diversos àmbits d'un vast territori en el qual ens toca moure'ns cada dia i per al qual necessitem punts de referència. Tots vuit punts són rellevants però no necessàriament en el mateix grau. Depenent del context educatiu en què ens trobem ens caldrà focalitzar l'atenció en un o altre. El professor ha de saber com haurà d'actuar en cada moment sense perdre de vista el conjunt d'elements en què la seva tasca ha de desenvolupar-se.

Retornant al punt de partida del nostre text, l'objectiu de l'ensenyament en matèria lingüística és facilitar l'accés dels alumnes a la cultura alfabetitzada. Com hem vist, hi ha un ampli acord sobre la complexitat d'aquest ensenyament. També hem pogut observar les enormes tensions i els grans obstacles que hem d'abordar. Ha estat també àmpliament destacat, però, que la tasca d'ensenyar no ha de ser portada a terme per cadascú des de la solitud de l'aula. Ens cal, doncs, aprendre a explicitar els problemes i a compartir propostes i reflexions, i pensem que el marc proposat en aquest text pot ajudar-hi.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ANDREWS, R. (2010). «Teaching sentence-level grammar for writing: The evidence so far». Dins: T. LOCKE (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge, p. 91-108.
- BAKHTIN, M. M. (1979). *Estètica de la creació verbal*. Mèxic: Siglo XXI.
- BALAGUÉ, F.; ZAYAS, F. (2007). *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: UOC.
- BERNÁRDEZ, E. (2001). «De monoide a especie biológica: aventuras y desventuras del concepto de lengua». *CLAC-Círculo de lingüística aplicada a la*

- comunicación*, 7, www.ucm.es/info/circulo/no7/bernardez.htm [consulta: novembre de 2013]
- BERNÁRDEZ, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Aguilar.
- BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. (1985). «Les didactiques entre la ciência i la utopia: El cas de la didàctica del francès com a llengua materna». *Temps d'Educació*, 5, p. 185-205.
- CAMBRA, M. (2000). «El pensament del professor: formació per la pràctica reflexiva». Dins: A. CAMPS; I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: Graó, p. 161-172.
- CAMPS, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1998). «L'ensenyament de la gramàtica». Dins: A. CAMPS i T. COLOMER (dir.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE-UB / Horsori, p. 105-126.
- CAMPS, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (ed.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (ed.) (2001). *English language teaching in its social context: a reader*. Londres: Routledge.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (1997). «L'escriptura extensiva. Com desenvolupar hàbits de redacció». Dins: G. PUJALS i E. SANAHUJA (comp.). *Saber de lletra V. Recursos i materials de suport per a la Reforma a l'Àrea de Llenguatge*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura/Universitat de Barcelona, p. 21-45.
- CASSANY, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (2006). *Rere les línies*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, J. M. (1994). «Les tipologies textuais». Dins: M. J. CUENCA (ed.). *Lingüística i ensenyament de llengües*, València: Universitat de València, p. 109-126.
- CHAROLLES, M.; COMBETTES, B. (2001). «De la phrase au discours: rupture et continuité». Dins: C. GARCIA-DEBANC, J. P. CONFAIS i M. GRANDATY

- (ed.). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège?* Toulouse: Delagrave/CDR Midi-Pyrénées, p. 117-141.
- CHARTIER, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- COLL, C. (2008). «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, p. 17-40.
- COMBETTES, B. (2007). «Pour une sémantique grammaticale dans l'enseignement de la langue». Dins: É. VARGAS, V. REY i A. GIACOMI (ed.). *Pratiques sociales et didactique de langues*. Aix-en-Provence: PUP, p. 137-147.
- CORCELLES, M. (2008). «Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento». *Aula de innovación educativa*, 175, p. 33-35.
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: Graó.
- DESCLOT, M. (1977). *Una teoria sintàctica per a l'escola*. Barcelona: Casals.
- DICKEL, A. (2012). «La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, cómo la abordan y qué proponen las investigaciones brasileñas». *Bellaterra Journal*, 5(2), p. 1-24, <http://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/57/showToc> [consulta: novembre de 2013]
- DOLZ, J. (2011). «Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula». Dins: J. VALLÈS, D. ÀLVAREZ i R. RICKENMANN (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria, p. 97-114.
- DOMÈNECH, L. (2013). *Llegir per escriure. Escriure per ser llegit*, ponència presentada al Seminari d'Innovació Educativa GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües), Bellaterra, 25 d'octubre.
- FERREIRO, E. (2001). «El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar». Dins: *Alfabetización, teoría y práctica*. Mèxic: Siglo XXI, p. 118-122.
- FERRER, M.; FONTICH, X. (coord.) (2011). «La llengua més enllà de les classes de llengua». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 54, p. 7-76.
- FONS, M. (2006). «La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 40, p. 11-19.
- FONTICH, X. (2013). *L'ensenyament de la gramàtica: un debat obert*, ponència presentada a les Jornades de Didàctica de la Llengua «La gramàtica: una eina necessària per aprendre a escriure?», Bellaterra, 10 i 11 de maig.
- GARRELL, M. (2008). *La composició escrita al Cicle Superior de Primària: Entrevistes a mestres i observacions a l'aula*. Barcelona: Departament d'Educació.

- GIL, R. (2010). «Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari». *Guix*, 371, p. 22-26.
- GIL, R. (2011). «Escriure textos reals en col·laboració: una tasca imprescindible». *Guix*, 363, p. 10-16.
- GIL, R.; BIGAS, M. (2009). «L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 48, p. 20-33.
- GRAHAM, S. i PERIN, D. (2006). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Washington: Carnegie Corporation.
- GRENFELL, M. J.; HARRIS, V. (2010). «Estratègies interlingüístiques dels aprendents de llengües». Dins: O. GUASCH (coord.). *El tractament integrat de llengües*. Barcelona: Graó, p. 81-112.
- GRIFFITHS, M.; TANN, S. (1992). «Using reflective practice to link personal and public theories». *Journal of Education for Teaching*, 18(1), p. 69-84.
- GUASCH, O.; FONTICH, X. (coord.) (2012). «La lectura a les activitats d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 56, p. 5-7.
- GUASCH, O. i RIBAS, T. (coord.) (2012). «Projectes de treball per ensenyar i aprendre llengua i literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 5-7.
- JANKS, H. (2010) «Language as a system of meaning potential: The reading and design of verbal texts». Dins: T. LOCKE (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge, p. 151-169.
- KUCER, S. B. (2005). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- LATORRE, A. (2002). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LERNER, D. (1997). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- LINO, J. (2006). «La querella dels mètodes: un final per decret». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 40, p. 89-112.
- LOCKE, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- MARGALLO, A. M. (2012). «La formació de lectors literaris a través de les

- seqüències didàctiques en forma de projecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 22-35.
- MARTÍNEZ-COCÓ, B.; DE CASO-FUERTES, A. M.; GARCÍA-SÁNCHEZ, J.-N. (2009). «Composición escrita y motivación: una perspectiva del desarrollo». *Aula abierta*, 37(1), p. 129-140.
- MERCER, N. (2000) *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- MYHILL, D.A. (2009). «From Talking to Writing: Linguistic Development in Writing». *British Journal of Educational Psychology*, 11(6), p. 27-44.
- MYHILL, D. A. (2011). «Grammar for Designers: How Grammar Supports the Development of Writing». Dins: S. ELLIS, E. MCCARTNEY i J. BOURNE (eds.). *Insight and Impact: Applied Linguistics and the Primary School*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 81-92.
- NADEAU, M.; FISHER, C. (2011). «Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?». *Bellaterra Journal*, 4(4), p. 1-31, <http://revistes.uab.cat/jtl3/issue/view/55/showToc> [consulta: novembre de 2013]
- PÉREZ ESTEVE, P.; ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIBAS, T., MILIAN, M., GUASCH, O. i CAMPS, A. (2002). «La composición escrita como objeto de reflexión». Dins: J. M. COTS i L. NUSSBAUM (ed.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el parentizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, p. 167-184.
- RIBAS, T.; FONTICH, X.; GUASCH, O. (coord.) (2014). *Grammar at school: Metalinguistic activity from a sociocultural perspective*. Brussel·les: Peter Lang.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ, C. (2012). «Un espai de reflexió i recerca gramatical al voltant dels temps verbals del passat a quart d'ESO». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 69-85.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman.
- TUSON, J. (1996). *L'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- VILÀ SANTASUNA, M.; FONTICH, X. (2014). *Estudi de la normativa lingüística a partir de la recerca dels alumnes sobre els usos reals de la llengua*. Comunicació presentada al IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català, Vic, 3 i 4 d'abril de 2013.

- VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2002). *Didàctica de la llengua oral formal: continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, M. (2004). «Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, p. 40-56.
- VILÀ, M. i CASTELLÀ, J. M. (2014): *10 idees clau. Ensenyar la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic*. Barcelona: Graó.
- WEAVER, C. (2010). «Scaffolding grammar instruction for writers and writing». Dins: T. LOCKE (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*. Nova York: Routledge, p. 185-207.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- ZAYAS, F. (2008). «El lugar de los blogs en las áreas de lenguas». Dins: C. RODRÍGUEZ GONZALO (coord.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. València: Perifèric Edicions, p. 151-167.
- ZAYAS, F. (2013). «Corrupción y gramática». Dins el blog *Darle a la lengua*, 20 de febrer, <http://www.fzayas.com/corrupcion-y-gramatica/> [consulta: novembre de 2013]

TAULA RODONA

«QUIN FUTUR TENIM A EUROPA?»

JOSEP MARTINES (MODERADOR)

Universitat d'Alacant

Institut d'Estudis Catalans

Ensenyar és una tasca necessàriament adreçada vers el futur, el demà. Això ha estat sempre així i potser ho és més en un món com el nostre sotmès a canvis i a transformacions constants i accelerades. Canvis i transformacions en la ciència, en les eines per a l'accés i la difusió de la informació, en l'economia, en els principis i en els valors... L'avenç en la tècnica i en el coneixement i els canvis i les transformacions que afecten parcel·les molt diverses de la vida són esperons constants i tenaços perquè els professionals de l'ensenyament hàgem d'estar en constant i tenaç estat d'alerta. Cal una millora de l'art d'ensenyar: una millora entesa com a posició, com a actituds quotidianes, com a afany diari. I cal cercar espais per a la trobada i per a la reflexió compartida, llocs per a fer de tots les opinions i les experiències de cadascú.

L'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes no és una excepció en aquesta necessària posada al dia dels professionals i de la ciència pedagògica. A més dels condicionants suggerits adés sumàriament, hi ha en aquest cas els canvis en la demografia i en el context sociolingüístic dels Països Catalans, la diversitat en l'estatus social i polític del català arreu del territori i la constant pressió de les forces contràries a la plena normalització de la llengua i la cultura catalanes. Prenen un relleu particular en aquest context, d'una banda, l'esperança que ha desvetllat al Principat de Catalunya la reivindicació nacional i, de l'altra i en un sentit contrari, la reculada en el camí que s'havia fet (malgrat els grans entrebancs) en l'ensenyament i en la presència del català en els mitjans de comunicació a les Illes Balears i, sobretot, al País Valencià o a l'Aragó.

En aquest context, era ben necessari aquest *II Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la*

universitat, i precisament sota l'interrogant «Quin futur volem? Perspectives i propostes». Dins aquest II Simposi, es va dur a terme la taula rodona que ací introduïm i que em va correspondre de moderar: «Quin futur tenim a Europa?». La intenció era moure els participants en la taula rodona a reflexionar, segons el seu propi punt de vista i segons la perspectiva de la seva àrea d'actuació en la docència o en la recerca, sobre dues qüestions que ens havien estat suggerides per l'organització del simposi. Com es pot observar, totes dues qüestions se situaven en la perspectiva d'una futura independència de Catalunya. La primera fou «Quins canvis creus que hi hauria en l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes si Catalunya fos un estat independent?»; i la segona, que en realitat n'incloïa dues, «Segons el teu parer, quin estatus assoliria la llengua catalana en el nou estat? I quines repercussions tindria per a la resta dels Països Catalans?».

Són interrogants que brollaven d'aquesta voluntat que el simposi servís com a àmbit de reflexió davant una perspectiva de canvi més que notable. Alhora tenien en compte la diversitat de situacions sociopolítiques a què hem al·ludit adés dins el territori catalanoparlant. Cal reconèixer que van ser bons estímuls per al bescanvi de parers entre els participants d'una taula rodona diversa i plural. Allà es van abocar opinions i dades, esperances i possibilitats a l'entorn de la sociolingüística i les estadístiques sobre demografia i usos del català, l'ordenament legal del català i de l'espanyol, la ideologia i la política i la consciència i la vertebració nacional, les diferències internes a cada territori, la metodologia i el tractament de la llengua, els efectes de la independència del Principat sobre la resta de territoris... Sóc del parer que aquella taula rodona aconseguí el que percaçava: reflexionar i plantejar interrogants sobre l'esdevenidor.

ALBERT BASTARDAS
Universitat de Barcelona

Resum

Pel que fa a l'estatus del català en una Catalunya independent, el català hauria de ser la llengua oficial a Catalunya, on també hi ha de ser present el castellà, en un grau d'oficialitat diferent encara per determinar.

En els instituts, el professorat hauria de vetllar perquè el català fos la llengua de la relació intergrup, tant en l'àmbit acadèmic com en activitats extraescolars. En termes generals, el català ha de disposar de funcions exclusives i/o preferents que el facin ser percebut com un instrument útil i pràctic de comunicació i vida social.

Paraules clau: llengua catalana, oficialitat lingüística, castellà a Catalunya, política lingüística, ús lingüístic.

Abstract

Regarding the status of Catalan in an independent Catalonia, Catalan should be the official language in Catalonia, where Spanish should be also present at a different official level, still to be determined.

At schools, teachers should ensure that Catalan is the language for intergroup relations, both in an academic environment and extracurricular activities. Overall, Catalan must have either exclusive or priority functions to be perceived as useful and practical for communication and social life.

Keywords: Catalan, language officiality, Spanish in Catalonia, language policy, language use.

«Quins canvis creus que hi hauria en l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes si Catalunya fos un estat independent?». «Segons el teu parer, quin estatus assoliria la llengua catalana en el nou estat? I quines repercussions tindria per a la resta dels Països Catalans?»

Com que les preguntes són de molt d'abast, i això és una taula rodona, amb un temps limitat per a cadascú, em caldrà centrar-me en alguns aspectes, i n'hauré de deixar d'altres. Per anar, doncs, al gra, i començant primer per la segona qüestió plantejada pel moderador, suposo que el que hi ha al seu darrere té més a veure amb l'estatus del castellà que no pas amb el del català, en un futur nou Estat.

Bàsicament, l'estatus del català ja sabem quin voldríem que fos, no? Llengua oficial, llengua nacional, llengua prioritària, llengua d'interrelació, llengua comuna, llengua de cohesió, etc. Amb això, estariem d'acord. Em sembla que no hi hauria discussió. El problema que es planteja en diversos debats que ja hi ha hagut anteriorment aquí mateix és la preocupació per l'estatus del castellà. És a dir, què hauríem de fer en una futura constitució catalana amb el castellà. I, eixamplant la mirada, hi ha una altra qüestió també fonamental, que és com preparar una comunitat com la nostra per esdevenir, diguem-ne, feliç lingüísticament en el segle XXI, atenent al fet que el segle XXI és un temps complicat, perquè hem anat cessant d'estar aïllats en el món. Ens trobem ara en una situació en què contínuament es produeixen moviments de població que es trasllada d'un lloc a un altre, es creen les institucions supranacionals —en l'àmbit europeu, el NAFTA, a Amèrica del Nord, MERCOSUR, etc.— i els espais econòmics s'eixamplen enormement. Per tant, moltes de les prioritzacions i principis a través dels quals havíem dibuixat el món anteriorment ara se'ns ensorren o, en tot cas, esdevenen, diguem, poc fiables. Certament, això configura una problemàtica extraordinària, que jo no sé resoldre en pocs minuts —ni en molts tampoc, ho he de confessar. És a dir, que aquí hi pot haver molts punts conflictius que no poden ser resolts amb solucions simples sinó amb aproximacions complexes. Jo crec que només puc fer algunes aportacions sobre això, a títol de reflexió i de proposta per discutir entre tots.

Penso que un dels principals problemes que tenim, en aquesta qüestió del català i el futur Estat, com us deia, és si finalment, almenys a Catalunya —perquè cada zona és distinta—, ens podrem sentir segurs en la nostra llengua i no haurem de patir, o haurem de continuar estant preocupats perquè hi ha el castellà aquí, tan damunt nostre, que la situació no canviarà gaire. Aquesta és la qüestió fonamental. Primer punt:

no sé amb precisió quin grau de reconeixement hauria de tenir el castellà, però a causa de l'actual configuració de la població de Catalunya probablement algun n'ha de tenir, i això és clar. És a dir, en aquests moments, dintre de la cultura democràtica occidental, una població, un estat nou, que no reconegui, o almenys que no doni alguna característica d'oficialitat, a una població que s'acosta, per dir-ho així, a la meitat dels individus existents seria des del punt de vista europeu difícilment concebible. I ja vam tenir l'experiència de les repúbliques bàltiques, en què hi va haver problemes d'aquest tipus que es podrien repetir aquí, perquè es veuria com una mancança la falta de reconeixement. Ara: no dic si l'oficialitat ha de ser igual, més igual, etc. Les oficialitats poden ser estrictament igualitàries, o no. Ara mateix, per exemple, de fet, no hi ha una bioficialitat estricta. Justament per això hi ha l'excepció al sistema educatiu que ara intenten, diguem, desmuntar. El català es prioritza perquè es considera la llengua pròpia i perquè el seu ús s'ha de promoure donada la història política i la situació sociolingüística actual. Per tant, podem pensar en diversos graus d'oficialitat però el reconeixement, jo crec, de la situació actual de la població de Catalunya, des del punt de vista lingüístic, hi hauria de ser.

El punt dos és el següent: llavors, continuarem tenint el problema de la possibilitat de substitució lingüística i de l'extinció del català, per l'amenaça del castellà? Perquè al capdavant aquesta és la qüestió fonamental. Per què no podem ser generosos en el reconeixement de les llengües? Per què no podem fer que tothom sigui feliç lingüísticament? Ah, perquè pensem que el català es troba en una situació, diguem, d'infravaloració, de perill, de procés evolutiu negatiu, etc. Bé, sobre això, vull dir el següent: ja sabem que hem heretat de la tradició sociolingüística nostra la idea que el bilingüisme porta a la substitució. Això ho tenim inscrit tots els que fa anys que ens dediquem a aquesta qüestió al nostre cervell, oi? I, per tant, condemnem aquesta situació. Tenim por que un bilingüisme oficial, igualitari o no, ens porti a la substitució. Continuem estant neguitosos. Jo, sobre això, i ja ho he dit altres vegades en altres llocs, però ho cito aquí de nou, retinc el que va dir ja fa molts anys el sociòleg canadenc Stanley Lieberman, que ara és professor a Harvard, i que crec que cal tenir en compte (cito de memòria): «les causes de la substitució no són les

mateixes que les de la bilingüització». Això és molt important. Les causes que fan que unes persones aprenguin una o més llengües no són les mateixes causes que fan que n'abandonin una altra. Veieu això? És a dir, al món pot haver-hi molta gent i comunitats que tinguin massivament un poliglòtisme sense que això els porti ineluctablement a abandonar una de les llengües o la pròpia. Ja sé que en molts casos es demostra el contrari lamentablement, i en tenim proves en el nostre àmbit lingüístic mateix. Però la situació justament de Catalunya, la Catalunya estricta, en aquest sentit és un contraexemple. No és un cas que vagi cap a la substitució massiva i, en canvi, és un cas, actualment, d'augment intergeneracional de parlants, potser no en un altíssim grau, però sí en el fet que el català guanya més parlants que no pas en perd.

Bé, hi ha altres casos en el món que demostren això. Per exemple, si el bilingüisme portés a la substitució necessàriament, sense tenir en compte les condicions de l'ecosistema on es produeix aquest fenomen, ja no hi hauria els parlars de la Suïssa germànica perquè la seva bilingüització en alemany estàndard és contínua. Per tant, ja haurien abandonat els parlars propis dels seus territoris des de fa molt de temps. També ens trobaríem ara, en aquest moment ja, amb fenòmens de substitució per exemple als països nòrdics, a Suècia, o centreeuropeus, a Holanda, on molta de la població sinó la majoria té un alt coneixement de l'anglès i, en canvi, que se sàpiga, no n'hi ha massivament, de problemes d'abandonament de l'idioma. És a dir, si ens alliberem potser d'aquesta por que el reconeixement d'altres oficialitats lingüístiques ens ha de portar a l'abandonament de la nostra, potser podrem pensar més serenament en quin tipus d'organització sociolingüística necessitem en un estat futur. És clar que amb una sola llengua oficial i amb individus monolingües el món seria més senzill i la continuïtat de l'idioma estaria plenament assegurada, però ens ha tocat viure en un altre tipus de situació, que hem de saber gestionar amb intel·ligència i eficàcia.

És important conèixer justament aquests paràmetres de la teoria sociolingüística perquè no pensem i actuem només a partir de l'emocionalitat, que aleshores ens fa tancar el pensament cap al reconeixement del castellà i també, en la mesura que calgui, d'altres codis que puguin

parlar-se en el país. Això és important perquè ho puguem organitzar bé, perquè el que sí que no hem de perdre és justament un sentit general de cohesió social i d'harmonia lingüística, és a dir, podem ser un exemple en el tractament de la diversitat lingüística i ho hem de fer bé, i això vol dir filar prim i mirar tots els elements que intervenen en la situació. Si pel fet de voler-nos mantenir en un monolingüisme oficial català, diguem, estricte, això porta a un creixement de l'*etnicització* lingüística del castellà a Catalunya —és a dir, la producció de la consciència identitària per part de persones que ara justament estan en un pla més aviat neutral—, doncs, això en el futur encara hi aniria en contra, del manteniment i eixamplament dels usos del català.

Recordo ara també un sociolingüista de l'Índia, Hans Dua, que recomana això. Ell diu (cito de memòria): «és millor que la població sigui bilingüïtzada mútuament, paritàriament, en la convivència, i justament això és bo també per al manteniment de la llengua més feble, encara que sembli una paradoxa, perquè, aleshores, aconseguïxem també l'aquiescència i la bona predisposició dels altres parlants» —que, d'altra banda, com a llengua inicial, són majoritaris ja a Catalunya. Ho deixo per a la reflexió. Haurem d'avançar més i ho hem d'elaborar amb més detall, però crec que la via que hem de tenir present és justament la de trencar aquest automatisme de la idea que el bilingüisme porta a la substitució. Això passa segons les circumstàncies. És a dir, això passa quan, en una situació determinada, un grup lingüístic no només s'ha bilingüïtzat sinó que en el nivell de la representació i la noció de la seva identitat crea unes interpretacions autonegatives, en resposta, certament, a un context hostil i desfavorable per a la utilitat del seu codi propi. El que en dèiem abans l'autoodi. Quan aquest grup s'interpreta justament negativament a ell mateix és quan abandona la llengua i no la transmet a la pròxima generació. Si això, però, no passa, és a dir, si el grup és sa i té una actitud lingüística i una interpretació positives, en principi, que sapiguem dues, tres o quatre llengües, i que les usem en les funcions necessàries estrictament, doncs no té per què automàticament i de forma ineluctable portar a l'abandonament de la llengua diríem més feble, si la comparem amb els altres codis amb què té contacte. I això tant val per al grup catalanoparlant com per al castellanoparlant d'origen.

La meva proposta, doncs, seria d'intentar conciliar el poliglòtisme individual amb una prioritització de l'ús social del català, d'acord amb una distribució harmònica i equitativa —que no cal que sigui estrictament igualitària— de funcions. Dic això perquè també hi ha la qüestió de l'anglès, no? Com que estem articulats en espais d'interacció superiors, en aquest moment necessitem, si no tothom almenys una part important de la societat catalana, saber altres llengües i, en especial, l'anglès. Doncs bé, aquesta és una qüestió que també s'ha de plantejar, ja que totes les comunitats mitjanes europees com la nostra són comunitats que no són monolingües des del punt de vista dels individus, totes s'han espavilat per tenir més llengües perquè han de sortir al món. És a dir, diguem que com més «petit» ets, més poliglòt has de ser. Nosaltres, però, no en som de petits, som mitjans, eh! Dic això perquè no tinguem aquesta idea encara de les llengües petites. Som una comunitat lingüística mitjana i, per tant, el nostre paper a Europa no ha de ser menor que el danès, el finès, l'eslovè, etc. Això també és important de tenir-ho present. Siguem o no independents, hem d'aspirar al que tenen aquestes comunitats, no hem de ser menys. Hem d'aspirar-hi, d'una manera o altra. Per tant, hem de representar el paper que ens pertoca i, és clar, certament jugaríem molt millor si tinguéssim un estat propi, això segur. Tindríem reconeixement europeu, tindríem, doncs, estat a l'ONU, i a dintre d'Europa hi seríem presents molt més que no pas ara.

Hi ha un altre aspecte que voldria tractar a l'entorn del nou Estat. Habitualment, en un estatut i en una constitució, fixeuvos que hi ha la qüestió següent: es reconeix la llengua tal i la llengua tal, sobretot si hi ha doble oficialitat, no? L'una i l'altra. En canvi, ben sovint es deixa en el buit de dir: i com es comunicarà la gent, entre ella? És a dir, quina llengua és la llengua pont? Aquesta és la clau precisament. La llengua de la relació intergrupala és fonamental. És a dir, el català no pot renunciar a ser la llengua d'interrelació. Es pot reconèixer l'oficialitat d'un grup, d'un altre o el que sigui, però la funció general d'intercomunicació ha de ser servida majoritàriament per la catalana, que és la que té la legitimitat —i la necessitat— històrica per fer-ho. Per què l'altra, que diguem que no té tanta historicitat, ha d'ocupar la funció

primordial d'intergrupialitat? Cal tenir això molt present en les polítiques lingüístiques futures, i, és clar, actuals.

Passant ara al tema més concret de la llengua als instituts, la primera pregunta, què podria jo aconsellar sobre què s'hauria de fer per optimitzar l'impacte educatiu sobre els usos lingüístics? Parlaré del que cal fer ara, sense esperar, òbviament, si serem o no un estat independent. Diria abans que res que tots aquests centres que sobretot són en àrees de molta immigració han de ser centres especials amb recursos específics i una perspectiva col·lectiva distinta. És a dir, idealment tot el professorat hauria de tenir present la importància de la seva contribució per fer possible que l'alumnat pugui practicar el català al màxim i pugui sortir competent en l'ús oral, i això és el que s'ha de millorar. Això no ho tenim assolit i és l'hora també, que, a part de la gran política, parlem, doncs, també de les micropolítiques. No hem d'anar ara tots només pensant en la independència i deixar el dia a dia. Una cosa no treu l'altra i, per tant, jo crec que encara hem de fer molta feina per optimitzar els impactes del professorat. Per exemple, no sé si es fa o no es fa, però caldria ser conscient de la importància de l'establiment dels hàbits de com es parlaran els alumnes. I això s'ha de treballar ja en el primer dia de classe, perquè cal tenir clar que aquests hàbits tendiran a perpetuar-se al llarg de la seva escolarització. Per tant, heu de tenir preparades unes dinàmiques grupals que facin que, com més alumnes es mostrin com a catalanoparlants, més entre ells s'establiran pautes d'ús del català. Són coses senzilles, però moltes vegades no s'hi pensa, i no es fa, i aleshores els hàbits interpersonals es mantenen al llarg de l'escolarització i es perd un potencial important de col·loquialització. Les microintervencions poden ser molt importants.

De fet, en les tipologies de centres d'alta població d'origen immigrant, aquests s'han de percebre i s'han d'organitzar com a autèntics centres de L2, és a dir, d'ensenyament de «llengües segones», ja que la gran majoria dels alumnes no tindrà pas el català com a llengua inicial. Això implica reforçar les metodologies més adequades a aquest objectiu i sobretot un compromís clar dels mestres i professors per tal de poder assolir la bilingüïtzació efectiva en català dels milers de nois i noies que no han adquirit aquest idioma a la família o en l'entorn social immediat. Igualment és peremptòria la intervenció en les activi-

tats extraescolars, esportives i de lleure, que s'associen a activitats menys formals i institucionals que les purament escolars, per tal de poder escapar de la imatge del català com a llengua massa rígida i purament escolar o acadèmica.

I no cal oblidar que, a part del sistema educatiu, l'altre gran camp d'actuació han de ser també les empreses, que han de procurar fer del català l'idioma quotidià més habitualment usat internament i externament, reconeixent, és clar, l'ús d'altres idiomes en les relacions extra-catalanes. El català ha de ser percebut per la gent jove, sigui de l'origen que sigui, com la llengua més útil a Catalunya per guanyar-se la vida, i com la més prestigiosa socialment, sense que això vulgui dir no saber bé altres llengües ni haver d'abandonar-ne cap altra. La clau de volta del sistema, en una situació de multilingüisme social, és que el català disposi de funcions exclusives i/o clarament preferents, que el facin ser percebut com un instrument útil i pràctic de comunicació i de vida social. I, en una societat amb tants moviments migratoris com la nostra, el món econòmic i comercial és fonamental en la integració lingüística de les poblacions. Caldria, doncs, una col·laboració estretíssima entre les empreses i el Govern en aquest pla.

Però, sobretot, en els instituts, repeteixo que aquests han de tenir un paper fonamental en l'afavoriment de l'ús intergrup al del català. L'hàbit, encara massa prevalent —i ara ja plenament injustificat— de no usar el català per parlar amb companys que, com tu, han anat a escola aquí i han desenvolupat una competència alta en català, té com a efecte dificultar la pràctica conversacional del català per part de tots aquells que no el tenen com a llengua inicial. Si ja m'acosto jo, no cal que t'acostis tu. Això, certament, encara pot disminuir més la motivació per fer l'esforç de practicar el català i de retruc pot augmentar la percepció d'inutilitat i prescindibilitat de la llengua. Si ni la pròpia població d'origen no prefereix el català per conversar, per quins set sous l'han de parlar les altres poblacions d'origen immigrant? La qüestió és crucial i s'ha de portar el problema a la consciència dels joves, per fer-los veure els efectes evolutius «cecs» del seu comportament actual. En especial, els joves que tenen el català com a llengua inicial han de canviar els seus hàbits quotidians, tot sabent que el seu comportament serà habitualment ben entès per la resta de persones que

viuen a Catalunya si se'ls explica adequadament la situació. I la situació i les motivacions ecolingüístiques que hi ha a favor de la promoció del català s'han d'explicar i debatre serenament a les classes, superant els continguts, crec que habitualment caducs, dels llibres de text.

Cal, doncs, fer que el català sigui útil i realment necessari i pràctic en la vida acadèmica i laboral, explicar la nostra situació i els fets històrics que ens han dut a l'estat actual de les coses i fer saber que comptem convençudament amb tothom en el nostre projecte nacional i lingüístic.

Resum

Considerar continguts d'aprenentatge sota paràmetres d'estat implica una aproximació a com fer dels aprenents immersits en la cultura catalana uns parlants interessats per l'entorn més immediat. En aquest article aportam elements que ens permeten reflexionar sobre què estudien aquests alumnes i quins continguts són els que els formen en tant que parlants d'una llengua i d'un país, la qual cosa ens dóna eines per mesurar la percepció col·lectiva que els parlants tenen d'ells mateixos i dels altres.

Paraules clau: continguts d'aprenentatge, cultura catalana, entorn immediat, percepció col·lectiva, paràmetres d'estat.

Abstract

To consider apprenticeship contents under state parameters implies an approximation on how to arouse on learners immersed in the Catalan culture an interest for their most immediate surroundings as speakers of the language. In this article we bring to the fore elements that allow us to reflect on what it is that these learners study and which the contents that they acquire as speakers of a language and a country are, which in turns provides us with tools to measure their collective perception of themselves and others.

Keywords: apprenticeship contents, Catalan culture, immediate surroundings, collective perception, state parameters.

«Quin futur tenim a Europa?» fou la pregunta que permeté reflexionar sobre què estudien els nostres alumnes i quins continguts són els que els formen en tant que parlants d'una llengua i d'un país. Perquè el futur d'un país passa també per la percepció col·lectiva que els parlants tenen d'ells mateixos i dels altres. És el fet i l'acció de «conèixer» i de «reconèixer». És el fet de tenir una idea més o menys completa del «jo» en tant que social, i dels «altres» en tant que individus

diferents del grup. És d'aquesta manera que se singularitzen les cultures. I és així com són capaces d'adonar-se de la identitat i la circumstància pròpies.

PRIMERA CONSIDERACIÓ

La segona edició del *Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* debaté sobre les perspectives de futur en l'àmbit docent en el marc d'una Catalunya —llegiu-hi, Principat de Catalunya— independent.

Considerar continguts d'aprenentatge sota paràmetres d'estat implica una aproximació a com fer dels nostres aprenents uns parlants interessats per l'entorn més immediat. Uns estudiants competents en el conjunt de coneixences històriques, científiques, literàries, simbòliques, fruit d'un model d'organització social que els ha de conformar com a ciutadans de Catalunya.

El llenguatge, la paraula, permet expressar-nos des de l'entorn més immediat i en relació amb el medi proper o llunyà. N'hi ha prou amb un mot per expressar un bon grapat de sensacions i sentiments. És el signe lingüístic en la seva estructura tridimensional. És l'*interpretament* (PEIRCE, 1931-1935), el qual inclou l'usuari dins un context de producció cultural. L'element que dona arbitrarietat al significat i al significat. L'entesa pactada pel grup i dins el grup. És l'element que estableix quina serà la «normalitat social» del grup. Els mecanismes que garanteixen aquest pacte són els que conformen l'imaginari col·lectiu: unes lleis, uns discursos, uns mitjans de comunicació, uns llibres de text; en definitiva, una educació grupal.

Ens referim a la funció emotiva del llenguatge; a la funció «humana» del llenguatge. És el mot l'instrument que copsa realitats més enllà dels cinc sentits corporals. I és la paraula l'instrument que permet la descripció de l'entorn més immediat; però també la descripció del «somni»: sensacions i sentiments d'allò imaginat. Un mot sol, una frase, un text permet condicionar l'acció humana gregària i alhora el punt de vista individual.

Un país grupalment reeixit ha de menester una societat formada de valors culturals propis, per tal de fer-se sabedor del món des de la diferència i el respecte a la diversitat.

SEGONA CONSIDERACIÓ

Pensar sobre què ensenyam als alumnes de Catalunya i com ho ensenyam és una de les qüestions bàsiques a l'hora de bastir un model patrimonial. Les manifestacions culturals són diferents en tant que es distingeixen les unes de les altres. I en qüestió d'humans i de cultura és el matís allò que ens fa singulars. És la particularitat allò que garanteix la diversitat cultural al món. Els continguts de valors, creences i tradicions que un poble transmet a través de l'educació dels seus ciutadans permeten actualment, també, fer del món un lloc ric en llengües i llurs manifestacions.

Per tant, repensar què ensenyam ara i com ho ensenyam per tal de millorar, si escau, la nostra entesa col·lectiva és una de les maneres de garantir-nos un futur —i una posició— dins l'Europa de les nacions.

OBJECTIU: SUGGERIMENT DE PARADIGMES METODOLÒGICS DOCENTS

S'hi formularen dues preguntes: «Quins canvis creus que hi hauria en l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes si Catalunya fos un estat independent? I, segons el teu parer, quin estatus assoliria la llengua catalana en el nou Estat. I quines repercussions tindria per a la resta dels Països Catalans?».

Totes dues qüestions s'expressen en termes de planificació lingüística: processos de vehiculació de propostes que permeten l'estabilització d'un marc conceptual de coneixements, els quals garanteixen parlants segurs de llur competència lingüística i comunicativa.

La riquesa cultural d'un país modern de l'Europa mediterrània, amb parlants de diversos orígens i de llengües més o menys allunyades del català, ha de passar evidentment per l'enfortiment de la singularitat i de l'especificitat. En aquest cas, pel coneixement i l'ús (com-

petència lingüística i comunicativa) de la cultura i de la llengua catalanes en un entorn de gestió multilingüe. Potser és per això mateix que la segona edició del Simposi es marca com uns dels objectius «el suggeriment de paradigmes metodològics docents tant en llengua com en literatura».

Si un paradigma és un marc conceptual de premisses teòriques dins el qual es desenvolupa una ciència. I si una ciència és el conjunt de coneixences resultant de l'estudi. I si una coneixença és una idea més o menys completa que hom té d'alguna cosa. Qualsevol resposta, més o menys fonamentada, que hom vulgui donar a la primera qüestió, en referència a quins canvis hi hauria d'haver en l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes, passa, al nostre parer, per fer una anàlisi crítica del marc conceptual que actualment regeix aquest camp de coneixement. I és per aquest motiu que ens demanam quina idea més o menys completa tenen els nostres alumnes sobre què és Catalunya en tant que poble del món, i en tant que cultura única dins la diversitat.

DELS SIGNIFICANTS AMB VALOR DE SIGNIFICAT SIMBÒLIC: LA CONFORMITAT SOCIAL DES DE L'EDUCACIÓ

La llengua no és part d'una vitrina tancada amb pany i clau. La llengua és viva en tant que conforma un dels elements de la comunicació humana. I és així com la competència pragmàtica, coneixement d'ús del llenguatge en societat, significa saber els valors culturals de la llengua, saber-ne la seva interpretació simbòlica: ésser coneixedors del pacte social que hi regeix. És quan diem que una llengua és part del que anomenam *cultura*, en majúscules: la gramàtica en ús per l'home en societat. La competència pragmàtica, plena de totes les suposicions i inferències expressades en la llengua a través d'un llenguatge cultural, conforma part del saber transmès pels mecanismes de conformitat social, entre els quals hi ha l'ensenyament reglat.

Una llengua viu a través dels seus parlants i a través de les ideologies d'aquests parlants. El fet que una societat tingui ocasions d'ús multilingües no és una amenaça per a cap llengua ni per a cap parlant,

ans al contrari. Allò que realment és perillós per a un parlant i per a una societat és la minva de la qualitat comunicativa i la inseguretat en la competència pragmàtica del parlant en societat; totes dues coses normalment provocades per certes ideologies de conformitat grupal. La inseguretat en el parlant es pot fomentar a través de la confusió terminològica i de la manca de claredat en límits —territorials i simbòlics— i en àmbits —ocasions d'ús lingüístic.

Si la cultura és, com defineix el *Diccionari* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2), un «conjunt dels símbols, valors, normes, models d'organització, coneixements, objectes, etc., que constitueixen la tradició, el patrimoni, la forma de vida, d'una societat o d'un poble», aquesta cultura s'ha de bastir d'un llenguatge de comunicació que permeti transmetre tot aquest model d'organització.

I és quan es fa més pertinent que mai saber quin conjunt de coneixements sobre la vida i l'existència del poble català transmeten als estudiants alguns llibres de text. Cal afegir-hi que el context mediàtic tampoc no hi ajuda, pel que fa a la claredat terminològica de límits i àmbits del català en tant que realitat cultural pròpia. Cal matisar també que els parlants s'immergeixen dins un context molt més ampli que el de determinats llibres de text. I que el món de l'ensenyament no només és compost per llibres d'editorials mediàtiques, sinó que es conforma de professors i d'alumnes i d'altres materials didàctics i d'entorns diversos i de múltiples informacions. Tanmateix, ara i aquí, i amb la consciència d'analitzar una part d'un conjunt més ampli, pararem esment a la informació transmesa des d'editorials amb distribució més mediàtica.

Primer exemple. Sobre les llengües a Catalunya i als centres escolars. Tots dos textos extrets del llibre *Llengua catalana i literatura*, nivell tercer de l'ensenyament escolar obligatori:

Les llengües a Catalunya. Llengües cooficials

A Catalunya tenim dues llengües cooficials: la catalana i la castellana o espanyola. [...] D'uns anys ençà, han anat apareixent en pobles i ciutats altres llengües, d'ús quotidià parlades per persones que han arribat en successives onades migratòries. Per exemple, hi ha barris de Barcelona

on el pakistanès, l'àrab, l'hindi i desenes de llengües més s'han convertit en habituals.

Les llengües al centre escolar

La realitat lingüística que hi ha a Catalunya es reproduïx amb més o menys variants als centres d'ensenyament del país. És clar que dependrà dels pobles, de les ciutats i dels barris dins una mateixa ciutat, que l'ús d'una o altra llengua sigui de tendència majoritària.

En aquest context multicultural i multilingüe, la llengua d'escolarització es converteix en la llengua comuna de tot l'alumnat: la que s'usa per aprendre i comunicar-se amb l'entorn i, alhora, la que cohesiona els seus parlants i els fa sentir que, malgrat la seva procedència, tots formen part de la mateixa comunitat.

Ambdós paràgrafs tenen per finalitat informar sobre la realitat lingüística i cultural de Catalunya. Cap dels dos destaca per la seva claredat.

Pel primer text sabem que la llengua catalana és cooficial amb l'espanyola o castellana; no sabem que la llengua catalana és fonamentalment llengua pròpia de Catalunya. Sabem que hi ha barris de Barcelona on es parlen llengües que no són les dues esmentades, emperò no sabem quina de totes les llengües, esmentades o no, hi fa de llengua de cohesió o de comunicació i entesa col·lectiva.

Del segon text entenem que l'escola, en matèria lingüística, és el reflex de l'entorn. No sabem a partir d'aquest text, i en claredat, quina és la llengua d'escolarització de Catalunya. Perquè el text ens diu que: «dependrà dels pobles, de les ciutats i dels barris dins una mateixa ciutat, que l'ús d'una o altra llengua sigui de tendència majoritària».

Primera observació. Aquests dos textos ens deixen amb la complexitat de la incògnita no resolta. No ens parlen clarament del català com a llengua de cohesió i pròpia, en un marc multilingüe i divers.

És aquesta la mena de confusió terminològica que un conjunt de coneixences que conformen un paradigma metodològic docent hauria d'evitar. Al cap i a la fi, la ciència es basteix de desfer incògnites i l'aprenentatge, de senzillesa conceptual —que no de simplicitat.

Perquè la llengua viu de les emocions dels seus parlants, la cultura és l'expressió d'aquestes coneixences a través de l'emoció col·lectiva; dit d'una altra manera, és la configuració de l'imaginari col·lectiu. I és aquest imaginari que permet la (re)construcció cultural d'un poble (TERRICABRAS, 1998: 23):

Les llengües no solament descriuen coses, sinó que permeten expressar sentiments, imaginar projectes, formular coneixements i descobrir emocions. En cada llengua hi ressonen segles d'història.

Tot el que comunicam sobre una llengua i el seu entorn conforma la (neo)realitat, i és el disseny d'una imatge col·lectiva pròpia i de projecció cap als externs al grup. Educar és una manera més d'elaborar aquesta conformitat social o imaginari col·lectiu. Per tant, educar en la diversitat lingüística comença per performar categories simbòliques de valor cultural que prescindixin de judicis numèrics en referència a llengües i parlants, i s'abstinguin de categories de valor que puguin perjudicar llengües i cultures.

Segon exemple. De categories numèriques i judicis de valor. Textos extrets del llibre *Lengua castellana y literatura* del nivell tercer de l'ensenyament secundari obligatori:

Las lenguas del mundo

Amerindia. Esta denominación geográfica hace referencia al conjunto de lenguas nativas que se extendían desde el actual Canadá hasta la punta meridional de América del Sur antes de la colonización europea. Muchas de esas lenguas han desaparecido o han quedado en inferioridad respecto al inglés, el español y el portugués, que son las dominantes. Apenas quedan vestigios de las lenguas nativas de Norteamérica, y entre las de América Central y del Sur, destacan el quechua (Ecuador, Perú y Bolivia), el guaraní (lengua oficial junto con el español en Paraguay), el aimara (Bolivia y Perú) y el náhuatl o azteca (Mèxic).

Español o castellano

Procede de la variedad del latín surgida en el condado de Castilla (al Norte de Burgos). Es la llengua romànica que tiene mayor número de

hablantes (unos 400 millones), pues es la lengua oficial de España y de la mayoría de países centroamericanos y sudamericanos.

Aquests textos fan èmfasi en el valor: «inferioritat» d'unes llengües sobre unes altres. Sembla que n'hi ha unes de dominants. No s'hi explica la raó d'aquest suposat «domini». Tampoc no s'explica per què l'espanyol o castellà té tants de suposats parlants. Ni tampoc el fet que, en alguns països de l'Amèrica llatina, l'espanyol no és llengua oficial, sinó cooficial.

Segona observació. Es nodreixen uns significants de significats simbòlics altament nocius per a la comprensió de la diversitat cultural i per a la formació en el respecte a la pluralitat lingüística i cultural.

Tercer exemple. L'opacitat del terme *nostra*, la confusió del terme *país*. Text extret del llibre *Coneixement del medi social i cultural* del nivell cinquè de l'educació primària:

La nostra indumentària tradicional

Els homes i dones que han habitat al llarg dels anys les riberes del Mediterrani es caracteritzen per la varietat de costums i tradicions. Aquesta varietat cultural es manifesta en múltiples aspectes, com les llengües, la música, les festes, les tradicions o la indumentària tradicional. Els vistosos vestits tradicionals de cada comarca, regió o país continuen formant part de les festes i el folklore de molts pobles mediterranis.

La imprecisió semàntica i la confusió de límits i àmbits del català no aporten senzillesa conceptual: en l'apartat «El teu primer mapa de Catalunya», del llibre citat en aquest tercer exemple —i a la pàgina 12— demanen que l'alumne respongui a la pregunta «En quins d'aquests territoris també es parla català?». Tenen noms i opcions: «Catalunya, Aragó, Andorra, França, mar Mediterrani, límit de Catalunya, Comunitat Valenciana, Barcelona, límit lingüístic català». Confusió, imprecisió, barreja de països, estats i mar; i cap esment a les Illes Balears, on també es parla català.

CONCLUSIONS: EN TERMES DE PARADIGMES DE CONEIXEMENT

Primera. La senzillesa conceptual i la claredat cultural fan parlants segurs i informats.

Una de les primers fites en una Catalunya independent, per tal d'aconseguir parlants en competència comunicativa —cultural— plena, és bastir paraules de contingut amb simbologia positiva per a la llengua i cultura catalanes. Tal com relaten aquests versos de Vicent Andrés Estellés: «molt més que un temple, bastiria/amb les meues paraules, aspres i/humils, una marjada com aquelles/que vaig veure un dia a Mallorca./Les pedres, sàviament organitzades,/amb una organització ben sòlida,/contribueixen a salvar de l'erosió/la terra batuda pels vents marins».

Segona. Cal entendre que la voluntat de fer del català llengua de cohesió grupal en una Catalunya independent permetria millorar redaccions com les que hem esmentat i analitzat en aquest article. I elaborar informacions amb paradigmes nous per fer de l'estudiant català un parlant simbòlicament referenciat en el conjunt de coneixements propis.

Tercera. Una Catalunya independent en què la llengua catalana en fos llengua de cohesió en un entorn multilingüe hauria de revisar els valors atorgats a llengües i cultures. Ho hauria de fer en paràmetres de foment de la riquesa lingüística i cultural del món. Cal educar en l'ús de la llengua catalana com a llengua de cohesió entre parlants de diverses procedències. Fer del català una L2 amb valor simbòlic, territorialment ferma i culturalment capaç de cohesionar.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- DIVERSOS AUTORS (2000). *Coneixement del medi social i cultural, 5è cicle superior de primària*. Barcelona: Santillana.
- DIVERSOS AUTORS (2008). *Lengua castellana y literatura, 3º ESO*. Barcelona: Barcanova.
- DIVERSOS AUTORS (2009). *Llengua catalana i literatura, 3r ESO*. Barcelona: La Galera / Enciclopèdia Catalana.

PEIRCE, Charles Sanders (1931-1935). *Collected Papers*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.

TERRICABRAS, Josep-M. (1998). *Atreveix-te a pensar. La utilitat del pensament rigorós en la vida quotidiana*. Barcelona: La Campana.

ANTONI DALMASES
Professor d'ensenyament secundari

Resum

Es defensa la literatura com a eina indispensable en la formació de ciutadans autònoms, crítics i amb capacitat de reflexió a través de les obres d'autors i pensadors de totes les èpoques. També s'exposa la labor destructiva de lleis i normes imposades durant trenta-cinc anys, amb teories i normes que menyspreen la tasca d'ensenyar i formar, i impossibiliten el goig d'aprendre. Finalment, s'advoca per un ensenyament digne, que capaciti els ciutadans del nou país que volem construir per ser lliures.

Paraules clau: dignitat de l'ensenyant, literatura, capacitat crítica, manipulació política, goig d'aprendre.

Abstract

It defends literature as an indispensable tool able to raise self-governed, critical and reflexive citizens through the works of many authors and intellectuals from each century.

It also exposes the destructive labor of some laws and policies imposed during 35 years, with theories that despise the task of teaching and educating and make impossible the joy of learning.

Finally, it promotes a dignified education in order to make free citizens on the new country we want to build.

Keywords: Teacher's dignity, Literature, Critical capacity, Political manipulation, Joy of learning.

Abans d'entrar en matèria vull aclarir que vaig acceptar d'intervenir avui aquí, i encara no sé per què. Jo no sóc teòric, ni estudiós, ni especialista, ni professor universitari; de fet, d'unes setmanes ençà, tinc el gran goig de ja ni tan sols ser professor de secundària! I, posats a puntualitzar, també crec convenient fer constar que no sóc, ni he estat mai, ni seré mai dels mais, encara que torni a néixer, ni legislador,

ni pedagog, ni inspector, ni psicopedagog, ni tècnic curricular, ni especialista en les TIC, les TAC o qualsevol d'aquests artefactes que alguns encara anomenen «noves» tecnologies.

Em sembla que vaig acceptar perquè sabia que hi podria saludar i reveure alguns amics, i perquè la proposta em va deixar ben astorat, fent-me creure per un moment que jo era algú, en ser que els organitzadors, gent solvent i de prestigi sòlid, tenien l'amabilitat —o més aviat la insensatesa!— de suposar-me unes capacitats de què no dispo- so pas. De seguida es veurà que la seva confiança era excessiva i el seu optimisme en convidar-me, del tot injustificat.

El cas és que he vingut, perquè sóc un home de sort. En estar jubilosament jubilat, puc assistir a actes com aquest sense haver de renunciar a un dia de sou, que és el que la Conselleria imposa als professors de secundària quan abandonen la seva feina de zeladors d'infants i joves una jornada, per acudir a un acte de cultura, com si l'ínclita autoritat catalana volgués deixar ben clar que la cultura no té res a veure amb el quefer quotidià del que ells anomenen «professors no universitaris».

Una interessant definició en negatiu, per cert, que em servirà per començar a explicar-me i gosar aventurar el futur que es preveu per a la nostra llengua i la nostra literatura a les aules.

Un futur que, és clar, s'ha fabricat en el passat i es fonamentarà en el present. Per això m'hi hauré de referir.

Durant els darrers anys en exercici, fos quina fos l'edat dels dis- cents a qui adreçava les meves lliçons, sempre començava el primer dia de classe amb una frase a la pissarra per comentar-la i explicar-la, tot aclarint la finalitat de les matèries que pretenia ensenyar: «Els lí- mits del meu llenguatge signifiquen els límits del meu món», escrivia. De seguida posava el nom de l'autor en majúscules, LUDWIG WIT- GENSTEIN, després la feia copiar, en parlàvem, n'exposava el valor i el significat, i al final la feia explicar per escrit als alumnes, per saber què en pensaven i potser esbrinar com pensaven.

He dit que la frase em sembla reveladora i relacionada amb aque- lla definició que va establir la Conselleria fa anys, i ho és: que l'auto- ritat —hi ha qui diu que competent— defineixi per negació els qui se suposa que han de formar la població jove, evidència de manera dià-

fana quins són els límits del seu món. I quin món limitat imposen, que és on vaig, per dilucidar el boirós futur.

Un servidor es va llegir les actes del I Simposi del 2009 i avui he escoltat les propostes sensates, les idees interessantíssimes, les argumentacions rigoroses, i unes quantes intervencions magnífiques; algunes esplèndides i altres potser elementals. I de totes n'he après alguna cosa relacionada amb la docència, des del què cal fer fins al què cal no fer mai.

En les aportacions de fa quatre anys i en les d'avui, però, hi he pogut observar una línia constant, repetida, de queixes, crítiques i reclamacions sobre el treball d'ensenyar a Catalunya i la gent que l'entrebanca, que el desvia i mira d'impossibilitar-lo amb abstruses normes i malgirbades teories de llenguatge grotesc. Totes aquelles crítiques, les subscric i les aplaudeixo, les sento ben meves perquè jo també les he reclamades durant anys —potser amb massa vehemència i d'una manera més rupestre i barroera, ho reconec— fins al punt que m'han proporcionat alguna topada i més d'un «enemic».

Però deixem això ara i centrem-nos en el fet que acabo d'indicar: que jo he reclamat el mateix «durant anys». El problema, justament, és aquest: els anys. Vull dir que ja fa uns lustres —aproximadament des del 1994, any en què recordo haver escrit un article al diari *El 9 Nou* del Vallès sobre el tema, que em va procurar alguna amenaça i uns quants desconsiderats insults— que sento el mateix, tractant-se del desgraciat tema d'ensenyar llengua i literatura. Durant aquests anys, el país ha vist desfilar un munt de governs d'aquí i *gobiernos* d'allà, portem vuit consellers i conselleres de la Generalitat, més set lleis (set!) d'educació que s'han anat succeint, implacables, com les plagues d'Egipte (ens en falten tres més, encara, per complir el designi bíblic?), i nosaltres, els que hi hem treballat i els que encareu la realitat dia a dia, avui com ahir, ens hem fet un tip de demanar sensatesa, sentit comú, respecte pel treball i la formació dels joves; hem insistit a pregar que s'actui amb decència i intel·ligència per estructurar un sistema d'ensenyament racional i crític que formi ciutadans capacitats per ser lliures —per a la qual cosa el domini de la llengua és imprescindible!— i que ens permeti treballar segons les necessitats que comprovem curs rere curs. Aquestes demandes, com dic,

s'han fet, s'han escrit, s'han raonat, publicitat i cridat. I què s'ha produït? Res. Absolutament res. O, encara pitjor: s'han anat tapant amb nyaps nous el seguit de nyaps que havien perpetrat els inefables savis anteriors.

I per això hi ha hagut un moment, avui, que, tip de sentir i corejar la cançó de l'enfadós, m'ha passat pel cap la idea que potser hem aguantat massa, que ja n'hi ha prou i que ara ja hauríem de començar a tirar al dret, prescindint de tot i fent el que creguem que hem de fer, estalviant-nos d'argumentar per a qui no vol arguments, denunciant, clar i ben fort, que el rei va despullat i que el sistema és, com a mínim, un rave que ha esdevingut una estafa colossal.

Perquè ja duem massa anys raonant, parlant sols, com lirons innocents que en formular en veu alta les obvietats davant de murs de ciment armat —i el símil amb determinats rostres no l'he pas trobat casualment— creiem que aconseguirem res, mentre que ells —autoritats, psicosis, polítics, pedagògics...— no només es riuen de nosaltres, sinó que ens menyspreen. Per això envien als centres, de tant en tant, per fer-hi «formació», diuen, els seus gossos d'atura en forma de teòrics d'unes embullades ciències de l'educació delirants: per tenir-nos entretinguts, entortolligar-nos els cervells, impossibilitar la feina i evitar que ens ocupem del que ens hauríem d'ocupar, això és: dotar els estudiants d'unes capacitats d'expressió, de comprensió i de pensament que els permetin esdevenir persones, professionals i ciutadans responsables amb possibilitat de ser feliços.

El seu sembla un pla perfecte: organitzar el fracàs i culpar-ne els qui es veuen forçats a posar-lo en pràctica. És un mètode infal·lible per fabricar súbdits, en comptes de ciutadans; per desmuntar un sistema que permetia que estudiés «massa gent» (algú s'adona de la perversitat d'aquest argument?), una societat en què tothom que volgués pogués saber. La crisi frena aquestes il·lusions i la ignorància, sumada a l'entronització de l'entreteniment, i l'aparença que fa creure que les pantalles resolen tots els dubtes, dona com a resultat una població que menysprea el coneixement, perquè és avorrit i poc «motivador». Qui és el ruc que estudia perquè vol saber? I saber, per a què?

El propòsit és evident, i per poder greixar la màquina de produir enzes, per fabricar el fracàs escolar a mida, calen laberíntiques raons de

teòrics al·lucinats, com, per exemple, demostra el famós i venerat mantra «aprendre a aprendre», màxima impossible en la realitat, perquè per aprendre cal voler aprendre i si no es vol aprendre ja et pots esgargamejllar, que és del tot impossible ensenyar a aprendre a qui no vol aprendre. El galimaties és tan còmic com patètic i nociu. Però la gent que l'ha inventat i molts d'altres de la mateixa corda troben escudella en la fabricació de moltes teories sensacionals, diverses il·luminacions, contínues disposicions, que convertides en lleis aconseguen felicitats sabatots, capacitats per acceptar l'esclavatge amb alegria, mentre els donin una pantalla, que és el sùmmum de la modernitat.

Una operació política d'aquesta envergadura es completa i s'assegura amb l'ocultació, el desprestigi i l'anihilació de l'estudi de les paraules que ens fan humans i dels textos bells, profunds i crítics que ens fan una mica més savis i lliures, en eixamplar l'horitzó dels joves.

Arribats aquí, doncs, no tinc cap dubte que, si volem futur, hem de combatre per sortir d'aquesta trampa, hem de lluitar contra aquesta gent, desemascarar les seves mentides i, naturalment, desobeir les seves directrius perverses. Si no és que encara creiem que tot plegat és una casualitat, o el resultat d'un malentès involuntari —que ja dura trenta anys...—, o que la culpa és dels qui treballen, que no saben posar en pràctica unes bellíssimes falses teories, per fer que siguin veritat.

No, no crec que el propòsit de desmantellament d'una formació que volia ensenyar a mirar el món amb ulls crítics i arguments sòlids sigui un error involuntari. Aquesta ha estat la tasca de les dretes conscients i entusiasmades (d'allà i d'aquí: les d'aquí molt!) amb la inestimable col·laboració de les esquerres més babaues d'arreu. Repeteixo la xifra rècord: durant trenta-cinc anys de «democràcia» anorèctica i raquíctica hi ha hagut set (7!) lleis d'ensenyament diferents. (Fins ara: quan aquest text surti publicat, segurament ja n'hi haurà alguna altra a punt). Una tombarella cada cinc anys, de manera que, atenció!, no hi ha cap alumne que hagi començat la seva escolaritat i l'hagi acabada amb les mateixes normes i criteris. A aquest festival pedagògic, encara caldria sumar-hi els retocs i catacrosos que hi han afegit els vuit darrers consellers/conselleres a vegades anomenats d'ensenyament i altres d'educació («els límits del seu llenguatge...», etc.: no saben ni com

s'han de dir i que és absolutament impossible educar de debò sense ensenyar res, amb discursos i prou; perquè tothom qui ensenya educa, bé o malament...). Si algú es pregunta seriosament què és el fracàs escolar, aquestes dades donen la resposta de qui ha fracassat i va propiciant el fracàs amb rotunda alegria.

Són aquests els dirigents que, per exemple, redueixen les hores d'estudi de la nostra llengua al batxillerat dels centres catalans... per sortir després protestant iradament i cínica pel tracte que rep la llengua dels *gobiernos*; són els mateixos que faciliten i potencien la secessió lingüística traient del batxillerat l'estudi de la història de la llengua, per evitar, suposo, que els universitaris sàpiguen de qui som germans i parents, d'on venim i on podem anar plegats, facilitant que la ignorància ens mantingui entretinguts discutint barbaritats, i tot seguit organitzar vistoses cerimònies de plany i plor, queixant-se del que han provocat. El meu dubte és si són uns inútils o són uns malvats, els que fan tot això. I per a quin país treballen? Voleu dir que no hauríem de començar a demanar que els imputin aquests delictes, per fer-los deixar els escons vitalicis? (Un servidor frisa per fer un dictat curtet al conseller informatitzador que va dir que «amb dues hores n'hi ha prou, perquè els alumnes ja en saben, de català, que l'estudien des de petits»: prometo que si fa menys de deu faltes en cinc línies, l'eximeixo de culpa per... inconscient!).

És per això, i perdoneu els excursos amb què vull situar la qüestió i que em situen a mi davant de la qüestió, que quan avui els organitzadors d'aquest II Simposi em pregunten quins canvis es produirien en l'ensenyament de la llengua i la literatura si Catalunya fos independent, no puc per més que dir que depèn de a mans de qui es deixi la cosa; però d'entrada, vistos i revistos, escoltats i seguits els dirigents que ens han tocat i la seva guàrdia pedagogopretoriana, només puc dir que tinc por, molta por, una immensa por, que em posa els pèls de punta; vull dir que *no future*.

Que se m'entengui bé: tinc un desig enorme, grandíols de viure en un país independent; lluito i milito dins de les meves modestes capacitats per aconseguir-ho, però em fa terror i pànic que quan siguem independents, en aquest camp de l'ensenyament, i sobretot pel que fa a la nostra llengua i literatura, que no cotitzen en borsa ni s'accepten

a les taules dels casinos, continuem a mans d'aquest exèrcit de genteta que ha trobat pitaça corcant la cultura, destruint el plaer de saber i d'ensenyar, per beneficiar-se de la ignorància que fa que un orb pugui creure's un falcó.

Perquè, com ja he repetit arreu, jo m'he prejubilat justament perquè estimo la meva feina, perquè m'agrada ensenyar, encomanar la passió per les idees, inocular el virus de les paraules que hem heretat a través dels textos, obrir els ulls dels joves a la capacitat crítica amb bons models de poetes i narradors, però aquells fracassats i fracassadors de l'ensenyament no ho volen, no em van deixar perquè tenen la funció de fabricar mà d'obra barata acrítica i jo hi sobrava, en aquesta comèdia. Per això he plegat de seguida que he pogut, per evitar ser-ne còmplice i perquè es feia certament difícil digerir tant de fàstic. (Qui consideri que exagero, que em disculpi i vagi a parlar amb algun col·lega en actiu... que no cobri per dir el contrari, és clar).

Dit tot això, de pressa i malament, l'únic futur que m'agradaria albirar seria un somni: que el país decidís formar bons ciutadans, cultes, feliços, crítics, que estimessin la seva llengua i la seva cultura i per això mateix s'obrissin a totes les altres que ens acosten a l'Europa de què aquí s'ha parlat, al món que acull els homes lliures.

I perquè això sigui així, responc de pressa a l'altra qüestió dient que l'estatus del català en aquesta desitjada independència que ve només pot ser un: llengua pròpia (i aquí manllevo l'adjectiu tan ben matissat pel doctor Damià Pons avui). Un país té una llengua que és la seva. Llengua única? No cal. Som molts els que volem poder usar més d'una llengua, que ens vantem de no tenir una única llengua (els que es vanten del contrari són... el que són), de manera que a mi m'agrada pensar que al meu futur país es farà tot en català, naturalment, que els meus néts podran fer vida sense canviar d'idioma si no volen, mentre la gent del meu país parlarà les llengües que vulgui o que pugui, per eixamplar el seu món, per trencar-ne els límits.

I si això s'aconsegueix, em sembla que la resta dels Països Catalans, si es treballa amb la mirada posada en la cultura de debò, sense mentides, ni fantasmes, ni titelles, a mesura que es vagin alliberant de la colla d'analfabets filibusters que ara trafiquen amb ells i les seves terres, aniran recuperant la pròpia parla amb normalitat, i ens retroba-

rem en el goig de viure el sentit de comunitat lingüística que ens uneix i ens fa més persones, que és per això que es fa la festa.

Acabo i em permetré de ser optimista. Tot aquest conglomerat de queixes que no troben interlocutor en unes autoritats desautoritzades *de facto*, totes aquestes propostes de neteja i reordenació que els professionals que viuen directament la realitat diària coneixen a la perfecció, ara és el moment de plantar-les al davant de la situació social i política. Es vol construir un nou país i ho hem de fer insistint, oposant-nos a la barbàrie dels pallassos incultes i entabanadors que s'han apropiat de la bona feina dels docents; esbandint ximpleries psicopàtiques per recuperar el goig d'aprendre i la joia d'ensenyar en un país lliure.

No calen lleis, calen mestres i professors entusiastes, amb criteri i empena, que llegeixin i coneguin el plaer d'encomanar la passió per la llengua i la literatura, un cop esporgat el panorama de vividors i babaus, que s'han apuntat a la feina amb desitjos missioners i no culturals i formatius; o que hi han entrat per allargassar indefinidament la seva etapa escolar, amb el trist argument que «els agrada treballar amb nens o joves».

El que cal és deixar treballar tranquils els mestres i professors que lluiten per construir un món intel·ligent, viu, de ciutadans amb coneixements fonamentats; professors que treballen perquè la cultura s'escampi superant la immediatesa i els límits d'un món de vol gallinaci. Professors i mestres que, com que estimen la seva feina i hi creuen, ensenyen cada dia per fer possible un futur digne en una societat digna.

Res més: que tant de bo puguem ser aviat rics i lliures, però només ho serem si som també cultes, nets, nobles, desvetllats i feliços.

Moltes gràcies per la vostra amable i pacient atenció.

ANNEX

LA COORDINADORA D'ESTUDIS UNIVERSITARIS DE FILOLOGIA CATALANA

JORDI GINEBRA
Universitat Rovira i Virgili

Resum

La Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana va ser creada per contribuir a la normalització cultural i universitària del país, i perquè hi ha problemes que afecten l'ensenyament universitari de la llengua i la literatura catalanes. Els objectius de la Coordinadora són potenciar els estudis universitaris de llengua i literatura catalanes, contribuir a prestigiar-los i vetllar per la presència de la llengua catalanes, en la formació dels universitaris catalans.

Paraules clau: ensenyament, català, coordinació, universitat, planificació educativa.

Abstract

The Coordinating Committee of University Catalan Studies was created to contribute to cultural and university *normalization* of our country, and to contribute to solve problems related to the teaching of Catalan language and literature. The aims of the Committee are to strengthen university Catalan Studies, to help enhance them, and to monitor the Catalan language in the training of university students.

Keywords: Teaching, Catalan, coordination, university, education planning.

1. PRESENTACIÓ

La situació estranya i anòmala de la llengua i la literatura catalanes en el si de la societat catalana i, per extensió, en el si de la universitat catalana va impulsar uns quants professors universitaris, ara fa uns anys, a plantejar la necessitat de constituir una entitat formal per defensar la «normalitat» de la nostra llengua i la nostra literatura en el marc

de la universitat. Després de diverses converses i trobades, la Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana es va crear l'any 2007. L'any 2011 es va integrar, com a grup de treball específic, en la Xarxa Vives d'Universitats (amb un web propi: <http://www.vives.org/es/serveis/coordinacio-de-grups-de-treball/coordinadora-destudis-universitaris-de-filologia-catalana/>). En formen part els departaments de les universitats que, dins l'àmbit territorial de la llengua catalana, compten amb estudis formals de llengua i literatura catalanes, que són les següents (la Universitat de Vic no ofereix titulació lligada a la llengua i la literatura catalanes, però forma part de la Coordinadora per la seva tradició de vinculació a l'ensenyament del català):

Universitat Autònoma de Barcelona
 Universitat de Barcelona
 Universitat de Girona
 Universitat de Lleida
 Universitat Oberta de Catalunya
 Universitat Rovira i Virgili
 Universitat de les Illes Balears
 Universitat d'Alacant
 Universitat de València
 Universitat de Vic

2. OBJECTIUS I FUNCIONAMENT

La Coordinadora va ser creada amb voluntat de contribuir a la normalització cultural i universitària del país, i perquè hi ha problemes que afecten d'una manera general l'ensenyament universitari de la llengua i la literatura catalanes. En aquesta línia, els objectius de la Coordinadora són els següents:

- Potenciar i difondre els estudis universitaris de llengua i literatura catalanes als Països Catalans.
- Contribuir a prestigiar els estudis i la recerca sobre la llengua i la literatura catalanes com a eixos bàsics de cohesió nacional.

- Impulsar la cooperació interdepartamental en matèria de docència i recerca de la llengua i la literatura catalanes.
- Vetllar per la presència de la llengua catalana en la formació dels universitaris catalans.

La Coordinadora sol fer dues reunions anuals, a les quals assisteix un representant de cada un dels departaments implicats (si és possible, el director corresponent o el responsable de l'àrea de Filologia Catalana). La feina de coordinar les tasques de la Coordinadora recau en un director, que és elegit entre els representants dels diferents departaments. En les reunions de la Coordinadora es debaten les qüestions, s'encarreguen les tasques i el director en fa el seguiment fins a la pròxima trobada.

3. TEMES TRACTATS O PER TRACTAR

Perquè el lector es pugui fer una idea general de la mena de qüestions que la Coordinadora ha tractat, tracta o està previst que tracti, la llista següent de temes pot servir d'orientació:

- Implantació dels nous graus (seguiments de matrícula, enquestes entre estudiants, impacte del canvi/manteniment del nom).
- Impacte dels nous graus i del màster de Professorat de secundària en la matrícula general dels màsters.
- Implantació del màster de Professorat de secundària i presència de la llengua i la literatura catalanes en aquest màster.
- Competència lingüística dels graduats universitaris.
- Inserció laboral dels llicenciats i graduats en Llengua i literatura catalanes.
- Valoració social dels estudis de Llengua i literatura catalanes i dels titulats en aquesta matèria.
- Millorament de l'avaluació de la recerca a l'àrea de filologia catalana.
- Difusió de la recerca: el paper del català com a llengua científica en un context multilingüe (bàsicament anglès).

- Futur de les publicacions acadèmiques catalanes.
- Mobilitat del professorat.

4. DOS EXEMPLES

4.1. El màster de Secundària

El màster de Secundària presenta dos problemes greus en relació amb la llengua i la literatura catalanes. En primer lloc, avui es pot obtenir el títol del màster (de professor de qualsevol de les matèries) havent acreditat coneixements de català inferiors als que teòricament posseeix un estudiant que acaba de superar l'ESO. Actualment, l'estudiant estranger del màster ha d'acreditar que té coneixements de català i de castellà a un nivell mínim de B1 en el moment de realitzar la preinscripció, i ha d'assolir un nivell de suficiència de les dues llengües (nivell B2) en finalitzar el màster. La Coordinadora té previst sol·licitar una entrevista amb les autoritats competents per proposar una modificació en els requisits lingüístics de finalització del màster de Secundària a Catalunya. Es demanarà que el nivell de finalització del màster sigui el C1, com s'esdevé al País Valencià i a les Illes Balears, i que no es faci referència específica als estrangers, ja que el requisit també hauria d'afectar estudiants de l'Estat de fora dels Països Catalans.

L'altre gran problema té a veure amb el fet que català i castellà són una mateixa especialitat dins del màster i que, a més, es pot accedir a aquest màster sense tenir la titulació adequada (sense tenir una titulació específica de llicenciat o graduat en Llengua i literatura catalanes o en Llengua i literatura espanyoles). Els responsables de la Coordinadora s'han reunit diverses vegades amb els responsables d'Ensenyament per tractar d'aquest problema. La Coordinadora es planteja la possibilitat d'organitzar un màster interuniversitari de formació de professors de català a secundària, que agrupi les tres universitats que ara ofereixen l'especialitat de català en l'actual màster de secundària: UAB, UB (aquestes dues l'ofereixen cada curs) i UdG (que l'ofereix un curs sí i un altre no). El disseny i la coordina-

ció d'aquest màster, que pel que fa al català substituiria l'ara vigent, quedarien en mans dels departaments de Filologia Catalana amb la participació, és clar, d'especialistes de didàctica de la llengua i la literatura i, potser, de l'Institut d'Estudis Catalans. El disseny d'aquest nou màster i el control que es tindria de l'accés dels estudiants permetrien de resoldre les disfuncions que, almenys al Principat, té l'actual (barreja de les especialitats de castellà i català, accés de graduats sense competència en català, accés a les llistes de substitucions de professor de català de gent del màster provinent de l'especialitat de castellà...).

4.2. Promoció dels estudis de Llengua i literatura catalanes

La promoció dels estudis universitaris de Llengua i literatura catalanes és una qüestió que preocupa i sobre la qual caldria estar alerta. Els responsables de la Coordinadora s'han reunit diverses vegades amb els responsables d'Ensenyament per tractar d'aquest problema. Sembla que no s'acaba de trobar la via adient de promoció dels nostres estudis. Caldria assajar accions informatives amb el professorat de secundària sobre la realitat dels nostres graus i màsters. De fet, s'han realitzat diverses campanyes de promoció (amb intervenció en la premsa de personalitats polítiques i culturals) i s'han distribuït tríptics explicatius. Però els resultats més aviat han estat minsos, almenys al Principat. Vistos els efectes limitats d'aquestes accions el que convé és crear un estat d'opinió pública favorable als nostres estudis, a la seva utilitat i a les seves aplicacions professionals. Cal canviar la percepció que la societat té sobre els estudis de filologia catalana perquè no es correspon amb la realitat: no formem filòlegs erudits (si és que alguna vegada n'hem format) sinó professionals del patrimoni lingüístic i literari del país; i, en els propers anys, hi haurà necessitat de graduats competents en llengua i literatura catalanes a la secundària per cobrir les jubilacions.

5. FINAL

La llengua i la literatura catalanes són la llengua i la literatura nacionals de Catalunya i, en la mesura que aquesta correspondència no sigui visible ni operativa, la tasca de la Coordinadora segurament serà necessària. Ara mateix un dels problemes és que el treball relatiu a aquesta tasca és addicional (gairebé de voluntari) i que la dedicació a la Coordinadora no està prevista en els plans ordinaris de docència, recerca i gestió dels departaments ni de les universitats. De tota manera, la il·lusió dels membres supleix, i ja s'ha fet feina, i en un temps que no ha de ser molt llarg sembla que es pot arribar a resoldre algun problema greu.

CURRÍCULUMS

Jaume Aulet Amela (Terrassa, 1959). Professor de Literatura catalana contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialitzat en poesia del segle xx, especialment pel que fa al noucentisme i als anys seixanta. Té publicats diversos llibres i nombrosos articles sobre el tema. També s'ha dedicat a temes de relació entre l'ensenyament universitari i la secundària. Actualment és professor del Màster de Formació del Professorat d'Ensenyament Secundari de la UAB.

Albert Bastardas Boada. Catedràtic al Departament de Lingüística General de la Universitat de Barcelona, on s'encarrega de les matèries de Sociolingüística i d'Ecologia i política lingüístiques. Coordinador del Grup de Complexitat, Comunicació i Sociolingüística, i investigador ICREA Acadèmia. Exdirector del CUSC (Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació) de la UB (1998-2010). Membre de la Societat Catalana de Sociolingüística de l'IEC i dels consells de la *Revista de Llengua i Dret* i de LSC (Llengua, Societat i Comunicació).

Rosa Calafat Vila. Doctora en Filologia Catalana (1993) i professora titular de la Universitat de les Illes Balears. Directora del Servei Lingüístic de la UIB. Membre del Consell Assessor de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. Autora de *Recursos lingüístics i resistència cultural. Una visió ecolingüística* (Punctum, 2007), «Les polèmiques més vives i recurrents: cap on anem? Models de llengua i varietat lingüística» (2008); *Del concepte diversitat lingüística: un recorregut interpretatiu en xarxa* (Horsori, 2009); *Torcebraç entre dues cultures. De l'ecosistema de les llengües: de discursos i de percepcions* (IEC, 2010); *Per a un ús ètic del llenguatge* (Angle, 2010) i *Dels usos lingüístics motivats* (Pagès, 2012).

Daniel Casals i Martorell (Barcelona, 1969). Professor titular del Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctor en Filologia Catalana i llicenciat en Lingüística i en Periodisme, és especialista en l'estudi de la llengua catalana als mitjans de comunicació. Va coordinar, amb Francesc Foguet, el I Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat, i també el volum *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (IEC, 2012). És autor d'*El català en antena* (2003) i de *Ràdio en català*, i membre del Consell de Redacció de la revista *Llengua Literatura*, de l'Institut d'Estudis Catalans. Actualment és el director del Departament de Filologia Catalana de la UAB.

Narcís Comadira (Girona, 1942). Poeta, pintor, assagista, dramaturg i traductor, amb una trajectòria dilatada i reconeguda. La seva poesia tendeix cap a les formes clàssiques i deixa entreveure el mestratge de Gabriel Ferrater, Josep Carner o Josep Vicenç Foix. Entre els darrers llibres que ha publicat, destaquen *Lent* (2012), *Marques de foc. Els poemes i els dies* (2012), *Quan em llegiu* (2013), *Càntic dels càntics de Salomó* (2013) i *Poesia (1966-2012)* (2014).

Antoni Dalmases (Sabadell, 1953). Llicenciat en Filologia hispànica (UB). Professor a l'ensenyament primari (1976-1982) i professor de llengua i literatura catalanes a l'ensenyament secundari (1983-2013). Coordinador i professor de Didàctica de la llengua i la literatura, ICE-UAB (1984-1992) i ICE-UB (1991-2006). Col·laborador a la premsa (*El 9 Nou*, *El Punt*, *Presència*, *Quadern*, *ISabadell...*) i de la ràdio (*Rac-1*, «L'hora del pati»; *Catalunya Ràdio*, «Quatre gats» i «El Suplement d'estiu»; *Ràdio Barcelona-SER*, «Tot és comèdia»). Autor de novel·les i relats per a nens, joves i adults. Premi Fité i Rossell de Novel·la 1987, premi Marià Vayreda de narrativa 1991, premi Andròmina de Narrativa 1992, premi Gran Angular de novel·la juvenil 1993 i 2005, i premi Sant Joan de narrativa 1998, entre d'altres. D'entre els darrers llibres, destaca *Caos a les aules* (2012).

Francesc Foguet i Boreu (Linyola, Pla d'Urgell, 1971). Professor de Literatura catalana de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB. Doctor en Filologia Catalana per aquesta universitat. Pertany al Grup d'Estudis de Literatura Catalana Contemporània i al Centre d'Estudis sobre les Èpoques Franquista i Democràtica. Coordina el Màster

Universitari en Estudis Teatral i la Unitat de Lletres del Departament de Filologia Catalana. Amb Daniel Casals i Martorell, tingué cura de l'edició de *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012). Recentment, ha publicat l'epistolari *Estrictament confidencial*, de Josep Tarradellas i Rafael Tasis (2014).

Xavier Fontich Vicens. Professor de llengua i literatura a secundària i a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Actualment és professor visitant a la University of Exeter. Ha publicat (com a autor, coautor o editor) més de 35 treballs en revistes i editorials nacionals i internacionals sobre aspectes diversos de l'educació lingüística. La seva línia de recerca és l'ensenyament de la gramàtica i l'escriptura. És autor de *Hablar y escribir para aprender gramática* (Horsori, 2006) i coeditor del volum *Grammar at school: research on metalinguistic activity in language education* (Peter Lang, 2014).

Jordi Ginebra Serrabou. Catedràtic de Lingüística catalana de la Universitat Rovira i Virgili. Ha estat *Visiting Research Fellow* de la Universitat de Birmingham. Treballa en l'àmbit de la sintaxi, el lèxic, la fraseologia, la gramàtica normativa, la llengua estàndard i la història de la llengua. Entre altres llibres, ha publicat, amb Anna Montserrat, el *Diccionari d'ús dels verbs catalans* (1999) i, amb Joan Solà, *Pompeu Fabra: vida i obra* (2007).

Gràcia Jiménez-Tirado. Llicenciada en Geografia i Història per la Universitat de València. Ha estat directora del centre d'EPA Mercè Rodoreda d'Elx, inspectora d'Educació entre els anys 1987 i 1996, directora del CP Miguel Hernández de Sant Vicent del Raspeig i professora associada del Departament de Didàctica General de la Universitat d'Alacant. Actualment és professora de Geografia i Història a l'IES Sant Vicent de la mateixa localitat. Ha estat presidenta de l'Associació Cívica per la Normalització del Valencià a la comarca de l'Alacantí, associació membre de la Federació Escola Valenciana. Forma part des de la seua creació de la Junta Directiva de la Unitat per a l'Educació Multilingüe de la Universitat d'Alacant.

Pere Martí i Bertran (Sant Quirze de Besora, 1952). Ha estat catedràtic de llengua i literatura catalanes a l'ensenyament secundari fins a l'any 2013, en què es va jubilar. Crític, traductor i assessor de literatura infantil i juvenil (LIJ). També és autor d'una quinzena

d'obres de LIJ, entre les quals destaquen *En Griseta, Les tortugues de l'àvia, L'avi ocellaire, En Quim i el grill, La Mariona Perquès...* Més informació a <http://www.escriptors.cat/autors/martibertranp/>

Eva Pons Parera. Professora titular de Dret constitucional a la Universitat de Barcelona. Especialista en dret lingüístic. Coautora del llibre *Dret lingüístic* (2003) i autora de nombrosos articles en revistes especialitzades sobre els drets lingüístics en els àmbits internacional, europeu, estatal i català. És membre del Consell de direcció de la *Revista de Llengua i Dret* i de la Xarxa CRUSCAT de l'Institut d'Estudis Catalans.

Josep-Maria Terricabras Nogueras. És catedràtic de Filosofia de la Universitat de Girona i membre de l'Institut d'Estudis Catalans. És director honorífic de la Càtedra Ferrater Móra de Pensament Contemporani. És doctor en filosofia i ciències de l'educació per la Universitat de Barcelona i doctor per la Universitat de Münster (Alemanya). S'ha especialitzat en filosofia contemporània, concretament en l'obra de Ludwig Wittgenstein, ha introduït als Països Catalans el projecte «Filosofia 3/18 (Philosophy for children)» i ha dirigit l'actualització del *Diccionario de filosofía*, de Ferrater Móra. És assessor de les publicacions *Revista de Catalunya, Idees. Revista de Temes Contemporanis, Enrahonar i L'Espill*. L'any 2000 va ser guardonat amb la Medalla Narcís Monturiol al mèrit científic i tecnològic de la Generalitat de Catalunya.

Montserrat Vilà Santasusana. Llicenciada en Filosofia i Lletres (Psicologia) i en Filologia Catalana, i doctora en Filologia Romànica i Francesa per la UAB. Professora titular de la UAB. Participa en el grup de recerca GRELL i s'ha especialitzat en la formació sobre el discurs oral. És autora o coautora de *Didàctica de la llengua oral formal* (2002), *La discussió oral: arguments i fal·làcies* (1997), *Els alumnes investiguen sobre gramàtica* (2004), *Entendre(s) a classe. Estratègies comunicatives dels docents ben valorats* (2007) i *10 idees clau: Ensenyar la competència oral. Aprendre a parlar en públic* (2014). És professora del Màster de Formació del Professorat d'Ensenyament Secundari de la UAB.

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LLENGUA I LITERATURA

Títols publicats

- 1 *Els substrats de la llengua catalana: una visió actual* (2002)
- 2 Joan BASTARDAS, *Substantius usats en sentit figurat com a qualificadors de persona* (2000)
- 3 Germà COLÓN, *Les 'Regles d'esquivar vocables'. Autoria i entorn lingüístic* (2001)
- 4 Ventura CASTELLVELL, *El capbreu de Benifallet de 1373* (2005)
- 5 Jordi BRUGUERA, *Introducció a l'etimologia* (2008)
- 6 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012)
- 7 Josep M. DOMINGO (cur.), *Joc literari i estratègies de representació. 150 anys dels Jocs Florals de Barcelona* (2012)
- 8 Montserrat BACARDÍ, Francesc FOGUET i Enric GALLÉN (cur.), *La literatura catalana contemporània: intertextos, influències i relacions* (2013)
- 9 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *Raons de futur* (2015)



SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

