

¿ES POT MILLORAR L'ENSENYAMENT (GRAMATICAL I ESTRUCTURAL) DEL VALENCIÀ?

UNA CONTRIBUCIÓ. MOTIUS, OBJECTIUS I MITJANS

Abelard Saragossà

(Acadèmia Valenciana de la Llengua; professor jubilat de la Universitat de València)

*Dedique este treball als docents valencians,
que són el sector social que més ha contribuït
a recuperar la dignitat del valencià,
senyal d'identitat destacat del poble valencià.*

RESUM

Després d'observar que, en l'aprenentatge d'una llengua, l'explicació de les seues estructures gramaticals facilita l'estudi i assimilació (§1.1), el treball indica que els especialistes en didàctica de les llengües han deduït que l'ensenyament de la teoria gramatical té unes limitacions que impedeixen comprendre-la (§2.1). L'article exemplifica anomalies metodològiques que apareixen en el tractament que solen fer els manuals de llengua sobre conceptes gramaticals bàsics (§2.2-§2.3), les quals reforcen la deducció dels treballs de la didàctica de les llengües. La investigació també mostra que, en conceptes teòrics destacables o significatius, Sanchis Guarner (1950) i altres predecessors actuaven d'una manera més simple i més coherent que manuals actuals de lingüística, fet que també repercutix negativament en l'ensenyament del valencià (§2.4-§2.5). La reflexió sobre els manuals de llengua acaba notant que les estructures lingüístiques que donen personalitat al valencià són poc presents en la docència (§2.7). Tot sumat (deficiències

gramaticals generals i limitacions valencianes particulars) comporta que convé actuar per a contribuir a millorar l'ensenyament (gramatical i estructural) del valencià. Al costat de la perspectiva negativa (descripció d'anomalies metodològiques), el treball també té una part positiva o constructiva. La mateixa anàlisi de limitacions fa deduir 25 propostes positives (arreglades i estructurades en §3), les quals són una aportació per a millorar l'ensenyament gramatical del valencià. La darrera part del treball reflexiona sobre com portar a terme la millora de l'ensenyament del valencià (§4). La proposta aplica el «principi de subsidiarietat» (§4.3), de manera que porta a l'autogestió (es fonamenta en els mateixos docents). El final del treball mostra que forma part del Moviment de Renovació Pedagògica (§4.7.1), i que voldria ser una contribució en la recuperació actual (§4.7.2).

Paraules clau: didàctica de les llengües, ensenyament de la teoria gramatical, metodologia de la ciència, parts de la lingüística (*sintaxi, semàntica...*), conceptes bàsics de cada part (*categoria, funció, paraula, accident gramatical...*).

ABSTRACT

After observing that, in the learning of a language, the explanation of its grammatical structures facilitates its study and assimilation (1.1), this work points out that specialists in language teaching have deduced that the teaching of grammatical theory has limitations that impede its comprehension (2.1). This article exemplifies methodological anomalies that appear in the treatment of basic grammatical concepts in language textbooks (2.2-2.3), which reinforce the inference of language didactic works. The research also shows that, in terms of significant theoretical concepts, Sanchis Guarnier (1950) and other predecessors acted in a simpler and more coherent way than current linguistics textbooks, a fact which also has a negative impact on the teaching of Valencian (2.4-2.5). The reflection on the language textbooks ends up noting that the linguistic structures that are unique to Valencian are not usually present in teaching (2.7). All together (grammatical deficiencies and particular Valencian limitations) imply that it is necessary to act positively in order to improve the teaching (grammatical and structural) of Valencian. Besides the negative perspective (description of methodological anomalies), this essay also has a positive or useful aspect. The same analysis of limitations leads to the deduction of 25 positive proposals (collected and structured in 3), which are a contribution to improve the teaching of Valencian. The last part of this study focus on how to improve the teaching of Valencian (4). The proposal considers the "principle of subsidiarity" (4.3), so that it leads to self-management (it is based on the teachers themselves). The conclusion of this paper reveals that it is part of the *Pedagogical Renewal Movement* (4.7.1), and would like to be a contribution to the current recovery (4.7.2).

Keywords: didactics of languages, teaching of grammatical theory, methodology of science, parts of linguistics (syntax, semantics...), basic concepts of each part (category, function, word, grammatical accident...).

1. INTRODUCCIÓ. LA GRAMÀTICA EN ESCOLA: ACTIVITATS INVESTIGADORES

1.1. LA GRAMÀTICA EN ESCOLA: MARC GENERAL

La manera més ràpida d'aprendre una llengua és conviure amb parlants d'eixa llengua i haver d'usar-la en la comunicació de la vida quotidiana. En definitiva, *comunicar-se en una llengua* (i, en general, viure en una llengua) és el mètode més eficaç per a assimilar-la.

Al costat d'eixe principi bàsic, convé notar que l'estudi de la gramàtica en la docència pot accelerar l'aprenentatge i assimilació d'una llengua si ensenya les seues particularitats estructurals i les diferències amb l'idioma o idiomes que l'alumne ja coneix. Això explica que, per molt centrat en la comunicació que estiga el mètode d'estudi d'una llengua, no pot prescindir d'una part de la terminologia de la lingüística, sobretot de la sintaxi (*nom, adjectiu, verb, preposició, temps del verb, concordança de l'adjectiu i del verb, oració*).

Davant d'eixe panorama, si tenim en compte el principi pedagògic que un docent no hauria d'usar un terme teòric en classe sense explicar-ho prèviament convindrem que l'estudi d'una llengua en escola no pot prescindir de la gramàtica. Certament, la pràctica de la comunicació és prioritària. Però, si un docent necessita usar en classe un terme teòric per a explicar una particularitat gramatical de la llengua estudiada, resultarà que, encara que siga secundària, no podrà prescindir de la teoria gramatical. Caldrà evitar tot concepte gramatical que no siga necessari per a entendre les particularitats estructurals de la llengua estudiada. Però, en la mateixa mesura, caldrà explicar els tèrmins teòrics usats

(sempre d'una manera travada i comprensible: en la ciència, no existixen conceptes solts).

Per una altra banda, els docents necessitaran manuals que els descriuen les particularitats estructurals de la llengua que ensenyen. Sense eixe mitjà, difícilment faran bé la part gramatical de les classes.

A continuació, descriurem les principals activitats públiques que s'han fet en relació al valencià en les darreres dècades.

1.2. LA GRAMÀTICA EN ESCOLA: PERÍODE 1984-2000

Després de restituir el valencià a l'escola (en 1983, *Llei d'Ús i d'Ensenyament del Valencià*), una part de la societat valenciana ha tingut interès per escampar l'ensenyament del valencià i en valencià. Eixa activitat social ha tingut suport pedagògic.

En 1984, la Conselleria d'Educació va fer el *Primer Simposi del Professorat de Valencià de l'Ensenyament Mitjà i de l'Educació Secundària Obligatòria* (Vila-real). Les intervencions no es publicaren.

Al cap de nou anys (en 1993), es produí el *Segon Simposi del Professorat de Valencià* (Elx, 1993), les actes del qual s'editaren en 1994 (en un volum). Set anys més tard (en el 2000), l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana va organitzar el *I Congrés Internacional. Llengua, Societat i Ensenyament* (Alacant, 2000). El contingut es publicà en el 2003 (en tres volums). En les funcions d'aquell congrés, no hi havia l'objectiu de mirar si les propostes del *Segon Simposi* (1993) s'havien aplicat a l'ensenyament i quin resultat havien tingut.

Després del 2000, ni el *II Simposi* ni el *I Congrés* han tingut continuïtat.

1.3. LA GRAMÀTICA EN ESCOLA. PERÍODE 2014-2019

Per la mateixa època que es realitzava el *I Congrés*, els professors dels Departaments de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de València i de la Universitat Autònoma de Barcelona feien accions i actes públics. Aquella activitat culminà en la creació de dos grups d'investigació: el Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües (GIEL, Universitat de València, amb professors de la Universitat Jaume I, de Castelló, <https://grupogiel.com/ca>); i el Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL, Universitat Autònoma de Barcelona, <http://grupsderecerca.uab.cat/greal/ca>).

Com que en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües la teoria gramatical és secundària però no prescindible (§1.1), el GIEL va organitzar, en el 2014, el *I Congrés Internacional d'Ensenyament de la Gramàtica: present, passat i futur*. En el 2016, va ser el II Congrés (també en la Universitat de València). En el 2019, el III Congrés passà a la Universitat Autònoma de Barcelona, coorganitzat pel GREAL i el GIEC.

1.4. CONTINGUT I OBJECTIUS DEL TREBALL

Els investigadors en didàctica de les llengües (§1.3) han conclòs que l'ensenyament de la teoria gramatical incorre en unes anomalies que dificulten que els alumnes la compreguen (§2.1). Per a fonamentar més el resultat a què han arribat les investigacions gramaticals de la didàctica de les llengües, el treball descriu anomalies metodològiques que apareixen en manuals de llengua quan tracten els conceptes gramaticals bàsics (§2.2-§2.3). En el camí que farem, hi haurà un homenatge a un intel·lectual català, Gabriel Ferrater (1922-1972), ja que comprovarem que és u dels precursors de l'interés per la didàctica de les llengües (§2.1, 3).

Per una altra banda, els llibres actuals de lingüística haurien d'actuar més bé que els predecessors, ja que la ciència hauria d'avançar com a regla general. En

canvi, mostrarem que Sanchis Guarner (1950) i altres antecessors actuaven, en conceptes teòrics destacables, d'una manera més simple i més coherent que manuals de lingüística dels nostres dies. Eixe fet repercuteix negativament en l'ensenyament del valencià (§2.4-§2.5).

Les reflexions sobre els manuals de llengua acaben preguntant-se per la segona necessitat dels docents que hem tractat (§1.1): les estructures lingüístiques que donen personalitat al valencià ¿apareixen en els manuals? N'apareixen molt pocs (§2.7).

Davant de la situació sobre com s'ensenya la teoria gramatical i com s'aplica al valencià, ¿podem fer alguna cosa per a millorar-la? En la ciència, les alternatives naixen molt sovint de l'anàlisi de les actuacions i propostes prèvies. Això explica que, alhora que indicarem anomalies, també anirem deduïnt solucions, arreplegades en §3 (39 propostes). Podem dir, per tant, que sí que és possible millorar l'ensenyament de la teoria gramatical i de les estructures lingüístiques del valencià.

La tercera part del treball (§4) reflexiona sobre una manera de portar a la pràctica el perfeccionament de la docència del valencià, la qual focalitza els professors de llengua (els de valencià, i també els de castellà, els d'anglès, els de francès).

2. CAUSES GRAMATICALS PER A MILLORAR L'ENSENYAMENT DEL VALENCIÀ

2.1. LIMITACIONS EN L'ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA. PERSPECTIVA PEDAGÒGICA

Basant-se en estudis específics (en general inductius), la tesi doctoral *La terminologia sintàctica bàsica en els manuals d'ensenyament del català i l'espanyol*, d'Àlicia Martí (2015: §2), informa que els alumnes no aconsegueixen fer un

aprenentatge significatiu de la teoria gramatical, ja que falta coherència i sistematització en el saber gramatical que els exposen i, com a conseqüència, els alumnes tenen grans dificultats per a construir el saber gramatical, expressar-lo i usar-lo (Camps i altres 2001, Notario 2001, Durán 2008). En concret, els estudiants no dominen la terminologia que necessiten per a poder descriure els fenòmens lingüístics que perceben (Durán 2008, 2009, 2010, 2013; Fontich, 2006, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2011; Torralba, 2010, 2012; Casas, 2012, Zayas, 2002).

Eixa situació desemboca en «l'arborimania» i l'anàlisi gramatical com a «activitat mecànica» (repetitiva i no reflexiva): els alumnes busquen el subjecte, que va al voltant d'un nom i sol anar davant del verb; la resta de l'oració consta d'un verb, l'objecte (que sol anar al costat del verb) i els circumstancials. Cada «sintagma nominal» contindria «determinant + nom + complement»; per a trobar-los els alumnes mirarien l'orde (els determinants anirien davant del nom; els complements, després).

Més avant (§2.3.4, 9), descriurem una anomalia metodològica que ajuda a entendre que una anàlisi pugui ser «mecànica» (i, per tant, sense reflexió). El resultat final és que l'ensenyament de la gramàtica no reïx.

L'estudi de constituents més específics (com ara el verb i el temps) arriba a resultats semblants: «la noció de verb que els estudiants tenen en acabar la secundària obligatòria està construïda a partir de criteris diversos de procedència molt heterogènia, els quals s'han anat superposant sense cap sistematització» (Casas i altres 2017: §1).

Per a Zayas (1999), les cinc limitacions centrals de l'ensenyament de la gramàtica deriven de les anomalies descrites, exposades en (1a). Per a superar-les, caldria elaborar una *gramàtica pedagògica*, concepte que Camps i Milian (2017) descriuen amb les paraules de (1b).

1. Situació actual de l'ensenyament de la gramàtica: falta coherència i

sistematització en la teoria exposada; efecte: els alumnes no dominen la terminologia (a); alternativa global (b)

- a. Els cinc factors que, segons Zayas (1999), farien que l'ensenyament de la teoria gramatical fracasse en l'escola (citada en Martí 2015: §2).
 - i. «Falta d'unificació de la terminologia,
 - ii. »barreja indiscriminada d'escoles,
 - iii. »"l'arborimania",
 - iv. »l'anàlisi gramatical com a activitat mecànica,
 - v. »la falta de rigor i de coherència en les definicions.»
- b. Alternativa: una «gramàtica pedagògica».
 - i. «Una gramàtica per a l'ensenyament o gramàtica pedagògica ha de ser instrument d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua. Ha d'oferir al professorat els continguts i els procediments que s'adeqüen a la funció que té, és a dir, fer accessibles aquests coneixements als aprenents amb l'objectiu que desenvolupin les seves capacitats verbals, és a dir una gramàtica que ofereixi al professorat i als alumnes eines per a l'activitat metalingüística.» (Camps i Milian 2017: §2)

Si estem d'acord amb la descripció de què és una gramàtica pedagògica (1b), caldrà començar a desplegar «els continguts i els procediments», els quals hauran d'anar, necessàriament, de les nocions simples a les complicades, dels conceptes bàsics als secundaris. I, com que en una ciència no pot haver cap noció solta, la segona noció que expliquem s'haurà de fonamentar en la primera; la tercera haurà de partir de la segona, de la primera o de les dos; i així successivament.

A la vista del camí metodològic deduït en el paràgraf anterior, en els apartats següents passarem de la pedagogia (§2.1) a la lingüística (§2.2-§2.5). Els conceptes que apareixeran no són de quarta fila, sinó de primera (és a dir, són fonamentals). A més, són necessaris (en general) per a fer classes de valencià, ja que focalitzen les nocions bàsiques (que són les que donen una visió general de la matèria estudiada).

En concret, ens fonamentarem en les parts de la teoria lingüística i en les nocions bàsiques de cada part. En la concepció de la història europea, apareixen les sis parts indicades en (2c; set parts si considerem l'ortografia). En els apartats següents (§2.2-§2.5), el treball focalitza els conceptes d'aquella part que deduirem prompte que és la primera, la sintaxi (§2.2.1, 1b): *nom, adjectiu, preposició, verb, oració*.

Els conceptes indicats (parts de la lingüística i nocions bàsiques de cada part) també són els més necessaris per a elaborar la gramàtica d'una institució normativitzadora. Això significa que el contingut dels apartats següents (§2.2-§2.5) interessa tant a la docència de llengües com a les acadèmies d'un idioma.

2. Gramàtica pedagògica (1b): cal desplegar «els continguts i els procediments». Metodologia (a), aplicació (b-d) i abast humà (e)
 - a. Dels conceptes simples als complicats, dels bàsics als secundaris.
 - i. Segon concepte: ha d'estar fonamentat en el primer; el tercer, en el primer, en el segon o en els dos; i així successivament.
 - b. Passarem de la pedagogia (§2.1) a la lingüística (§2.2-§2.5).
 - i. Conceptes que apareixeran: els fonamentals (que són els que donen una visió general de la matèria estudiada).
 - ii. Efecte: són necessaris per a fer classes de valencià.
 - c. Parts de la teoria lingüística i conceptes bàsics de cada part.

- i. *Sintaxi*.
 - ii. *Dicciologia* (o *semàntica*, o *lexicologia*).
 - iii. *Flexió* (o *accidents gramaticals*, o *morfologia*).
 - iv. *Retòrica* (o *estudi del discurs*).
 - v. *Formació de paraules per derivació i per composició*
 - vi. *Fonètica*, i *ortografia*
- d. Conceptes bàsics de la sintaxi:
- i. *nom*, *adjectiu*, *preposició*, *verb*, *oració*.
- e. Conceptes exposats: necessaris també en una gramàtica divulgativa.
- i. Resultat: el contingut de §2.2-§2.5 interessa tant a la docència de llengües com a les acadèmies d'un idioma.

L'estudi desplegat en els quatre apartats que segueixen (§2.2-§2.5) complementa els estudis de la didàctica de les llengües. En concret, la perspectiva resumida en 2 comporta que, enfront d'una línia investigadora principalment inductiva, ara seguirem el camí deductiu, ja que anirem de la metodologia de la ciència a actuacions de manuals (sempre al voltant de conceptes bàsics).

Acabarem observant que les limitacions que han indicat els especialistes en didàctica de les llengües (1a) i les deduccions sobre els conceptes que tractarem (2c-d) no són, en realitat, una novetat. En 1968, un intel·lectual català lúcid (Gabriel Ferrater) observà que el mitjà que més necessita un docent per a fer classes de llengua és una teoria sobre com formem les oracions (és a dir, una teoria sintàctica, 3a, 3c). També opinà que, des de la lingüística comparatista (segona mitat del segle XIX), s'havia produït un «deteriorament» de l'ensenyament de llengües (3b), afirmació que il·lustrà amb exemples (3d-e).

3. Per a Ferrater (1968), sense una teoria de la sintaxi (que consistix en explicar com formem les oracions: «una teoria general i expressa de la

frase»), no podem ser útils al públic general («els principiants», *a, c*). Des de la lingüística comparatista, l'ensenyament de la gramàtica s'hauria deteriorat (*b, d, e*).

- a. «Fabra dóna molta sintaxi, i molt bona, als seus llibres per adults, i el Sr. Moll en dóna a la seva gramàtica històrica. Però tots dos saben en el fons que la sintaxi que ells poden oferir no faria cap servei al principiant, perquè es redueix a una col·lecció més o menys vasta d'observacions *ad hoc*, fetes a l'atzar de la seva agudes personal i des dels seus despullaments de textos (escrits o parlats), però sense una columna vertebral, sense (repeteix) una teoria general i expressa de la frase.
- b. »Hanz Glinz (el millor gramàtic d'avui dia, al meu entendre, i justament molt interessat per la didàctica, més enllà de la pura teoria) ha exposat molt bé la manera com, al llarg del darrer segle i mig, l'ensenyament elemental s'ha anat deteriorant, mentre que els cervells de qualitat s'aplicaven a la lingüística històrica i comparativa, i la gramàtica s'anava deixant a les mans del mestre-tites.
- c. »El punt decisiu és que si el mestre-tites s'escoltava els comparatistes com qui sent ploure, no ho feia pas per estúpida ni per perversitat, sinó que *tenia tota la raó*, perquè el comparatista no podia pas donar-li de cap manera allò que al mestre li cal: una teoria de la frase, justament –allò que la “gramàtica general” del segle divuit encara li donava.
- d. »Basta de comparar les gramàtiques castellanques d'Andrés Bello i de Vicent Salvà (dos homes nascuts pels volts de 1780) amb l'Amado Alonso i Pedro Henríquez-Ureña (que té una fama absurda d'ésser bona, possiblement perquè Amado Alonso era un lingüista eminent –i això és el greu), per mesurar la gravetat de la deterioració produïda en poc més d'un segle.

- e. »Però és encara més simple de meditar aquesta formulació, no pas excepcional, sinó perfectament típica, d'un grandíssim comparatista, Antoine Meillet: "Una llengua és definida per tres coses: un sistema fonètic, un sistema morfològic i un vocabulari, és a dir, per una manera de pronunciar, per una gramàtica i per certes maneres de designar les nocions". Llegint això, tot mestre d'escola mitjanament intel·ligent ha de pensar que li volen prendre el pèl: que una "gramàtica" sigui equivalent a "un sistema morfològic"! El mestre sap massa bé que la seva lluita, quan vol obtenir dels alumnes una redacció coherent, no consisteix pas a evitar que li posin *imprimit* en comptes d'*imprès*.» (Ferrater 1981: 14-15; de 1968)

2.2. L'ANOMALIA FONAMENTAL: «FALTA DE RIGOR I DE COHERÈNCIA EN LES DEFINICIONS» (§2.1, 1a.v)

2.2.1. Usar conceptes sense definir-los

Un equip de docents coordinats per mi ha participat en congressos de didàctica de les llengües, des del *Segon Simposi del Professorat de València de l'Ensenyament Mitjà i de l'Educació Secundària Obligatòria* (1993) fins al *Congrés Internacional sobre ensenyament de la gramàtica* (2014, 2016 i 2019) passant pel *I Congrés Internacional. Llengua, Societat i Ensenyament* (2000). La finalitat ha sigut estudiar com s'ensenyen en els instituts quatre parts de la teoria lingüística (sintaxi, flexió, fonètica i ortografia), així com conceptes bàsics de la sintaxi (*pronom, oració*).

Els treballs fets mostren molts exemples de les anomalies metodològiques que corroboren els resultats a què arriben els especialistes en didàctica de les llengües (§2.1, 1a), tant en la sintaxi (Saragossà 1994 i 1994*b*, Oliva 2010, Saragossà 2010) com en la flexió (Martínez Fraile 2015 i Saragossà 2015), tant en la fonètica (Menero e.p. i Saragossà e.p.) com en l'ortografia (Palomar e.p. i Saragossà

e.p.). Dedicarem dos apartats (§2.2-§2.3) a descriure anomalies metodològiques que no afecten nocions perifèriques o anecdòtiques, ans al contrari: pertanyen al cor de la teoria gramatical.

Una anomalia freqüent és seguir un camí poc metòdic i, com a efecte, poc rigorós. La primera manifestació d'eixa característica és no dir quantes parts té la teoria lingüística ni definir-les una a una d'una manera estructurada (com hem dit, per a definir la segona part cal partir d'algun concepte definit de la primera; per a caracteritzar la tercera part, hem de fonamentar-nos en algun concepte de la primera o de la segona; etc.). Pareix obvi que la teoria lingüística ha de ser un conjunt de nocions lligades i estructurades. En una teoria coherent, no hi ha cap noció solta, desvinculada. L'operació d'enumerar les parts de la lingüística i definir estructuralment cada una l'he desplegada en Saragossà (2003: §1).

I bé, encara que totes les gramàtiques parlen de sintaxi, de semàntica, de flexió, etc. (que són parts de la teoria lingüística), no diuen quantes parts són, quines són i com es definix cada una (necessàriament, d'una manera estructurada). Eixa absència és pràcticament general en els manuals (com ara la *Gramàtica del català contemporani*, GCC, 2002, de 3.500 pàgines, sense ortografia –com els manuals de l'anglès–).

Els manuals donen a entendre que la sintaxi és la part fonamental (els seus conceptes són els que estructuren el conjunt de la gramàtica, excepte la fonètica i l'ortografia). Però el fet de no enumerar ni definir (estructuradament) les parts de la lingüística els impediex exposar quina és la causa teòrica de mirar la sintaxi com al cor de la teoria lingüística. A més, no expliquen tampoc què aporta la sintaxi a la teoria gramatical (és a dir, quina és la seua utilitat en l'explicació de la comunicació lingüística; n'he fet una proposta en Saragossà 2003: §1.2.7). Convé remarcar eixa absència, que té implicacions negatives (un exemple: els alumnes no saben quina és la finalitat d'estudiar sintaxi, què aporta en l'objectiu d'entendre les llengües). Al final, parlant del Moviment de Renovació Pedagògi-

ca comprovarem que indiquen eixa anomalia (no preguntar-se per la finalitat de les coses, §4.7.2, 3b.i).

En el marc de les indeterminacions teòriques descrites, molts manuals escolars i una part de les gramàtiques (entre les quals, la citada GCC) comencen l'estudi de la sintaxi per l'oració, que és la construcció sintàctica màxima. Eixa propietat (ser la construcció sintàctica màxima) mostra que l'oració, més que el principi de la sintaxi, és el final. De fet, no seria fals descriure la sintaxi dient que estudia quins processos fan passar, des de les seues unitats (nom, adjectiu, preposició, verb), fins a l'oració.

El fet que l'oració siga la construcció sintàctica màxima comporta que, si un llibre escolar comença la sintaxi per l'oració, incorrerà en una de les dos anomalies metodològiques següents: o bé farà una definició vaga i inaplicable de l'oració (en el paràgraf següent, n'analitzarem una), o bé usarà conceptes sintàctics que no ha definit (com ara *subjecte* i *predicació*, dins dels quals hi ha un *nom* i un *verb* respectivament: quatre conceptes sintàctics).

Un exemple de definició vaga i inaplicable és dir que l'oració seria una «unitat de sentit» (Carbonell i altres 1998). Quan un manual fa eixa proposta, no ha aclarit què és el «sentit» i quan hi ha una «unitat de sentit». En conseqüència, un alumne reflexiu es preguntarà si el nom *taula* és una «unitat de sentit» o si no ho és; i, lògicament, no podrà contestar a la pregunta.

En el *Segon Simposi del Professorat de València* (1993), exposí per quines raons metodològiques i pedagògiques no es podia tractar l'oració al principi de la sintaxi (Saragossà 1994: §2).

1. Les gramàtiques i els llibres escolars practiquen, en general, un camí poc metòdic i, com a efecte, poc rigorós. Tres manifestacions
 - a. Primera: no dir quantes parts té la teoria lingüística ni definir-les (estructuradament).

- i. Totes les gramàtiques parlen de sintaxi, semàntica, flexió, etc. Però no fan l'operació dita. Exemple: GCC (2002).
- b. Segona manifestació: la sintaxi seria la part fonamental, ja que els seus conceptes estructuren la gramàtica (excepte la fonètica i l'ortografia); però la indefinició de les parts (a) impedis justificar-ho.
 - i. A més, no expliquen què aporta la sintaxi a la teoria gramatical (és a dir, quina és la seua utilitat en l'explicació de la comunicació lingüística).
 - ii. No preguntar-se per la finalitat de les coses en el Moviment de Renovació Pedagògica (tractat en §4.7.2, 3b.i).
- c. Tercera manifestació: una part dels manuals comença la sintaxi per l'oració, que és la construcció sintàctica màxima.
 - i. L'oració no és el punt de partida, sinó el d'arribada (relacionant les unitats –nom, adjectiu, preposició, verb–, acabem en l'oració). Anomalia indicada en un congrés de didàctica de les llengües (Saragossà 1994).
 - ii. Efecte de l'anomalia: o fer una definició vaga i inaplicable de l'oració, o usar conceptes no definits (com ara *subjecte* i *predicat*, dins dels quals apareix un *nom* i un *verb*).
- d. Una definició de l'oració: seria una «unitat de sentit», sense haver aclarit què és el sentit i quan hi ha una «unitat de sentit».
 - i. El nom *taula* ¿és una «unitat de sentit»? No ho podem saber.

Encara que no forma part de la columna vertebral d'este treball, convé notar que un lector reflexiu es pot preguntar per la frontera entre la comunicació lingüística i la comunicació no lingüística, és a dir, quina propietat separa la teoria

lingüística de les teories dels altres sistemes de comunicació (com ara els senyals de trànsit, o les maneres de mirar de les persones).

En Saragossà (2003: §1.1.5), proposa que la diferència estaria en la complexitat. En concret, els sistemes de comunicació no lingüística només tindrien dos parts: la que tracta la forma d'expressar un valor, i la que estudia el valor. En canvi, la teoria lingüística contindria les set parts enumerades més amunt (§2.1, 2c). D'una manera més precisa, la diferència crucial seria la *sintaxi*, que seria privativa del llenguatge humà. En el benentès que *sintaxi* significa dos processos units: en primer lloc, les paraules (o unitats de la semàntica) estan distribuïdes per les unitats de la sintaxi (una paraula pertany als noms, o als verbs, etc.); en segon lloc, els valors de les unitats de la sintaxi permeten relacionar paraules (és a dir, unir-les) en la formació de les oracions (el nom *taula* més l'adjectiu *redó* dona la construcció *taula redona*). Al costat de la diferència crucial (que és qualitativa), també n'hi hauria una secundària, quantitativa (les llengües disposen de molts més signes que els altres sistemes de comunicació).

2. Delimitació entre teoria lingüística i teoria dels altres sistemes de comunicació (Saragossà 2003: §1.1.5)
 - a. La teoria dels altres sistemes de comunicació tindria dos parts:
 - i. La que tracta la forma d'expressar un valor, i la que estudia el valor.
 - b. Teoria lingüística: a banda d'un factor quantitatiu (tindre molts més signes), constaria de sis parts (§2.1, 2c), la més distintiva de les quals seria la sintaxi.
 - i. *sintaxi*: les paraules estan distribuïdes per les unitats de la sintaxi, els valors de les quals permeten relacionar o unir paraules en la formació de les oracions.

2.2.2. Una paradoxa: a més definicions, més conceptes indefinits

El fet d'actuar d'una manera poc metòdica, poc ordenada i poc rigorosa (§2.2.1, 1) va unit a proposar definicions fonamentant-se en conceptes lingüístics que el manual no ha definit prèviament. Posem-ne un exemple concret.

El manual *Valencià. Llengua i literatura. 3r ESO* (Aranda i altres, 1998) defineix l'oració usant sis conceptes que no ha caracteritzat (*sintagma, nom, verb, funció, subjecte i predicat*); d'eixos sis conceptes, tres no es tracten posteriorment. U dels que estudia en acabant és *sintagma*, la definició del qual recorre a tres conceptes no caracteritzats prèviament. Mirem què implica eixe camí.

Els resultats de l'actuació descrita són negatius per dos raons. En primer lloc, el manual acumula definicions incomprendibles per als alumnes. En efecte, un concepte no definit és, sempre, una incògnita per als lectors; i, amb incògnites, no podem aclarir (o definir) conceptes. Convé remarcar que *un manual té l'obligació de caracteritzar cada terme teòric abans d'usarlo en una argumentació (o en una definició)*. Això és una necessitat científica i, alhora, una exigència pedagògica.

En segon lloc, el procés descrit comporta que, a mesura que el manual fa més definicions, hi han més conceptes indefinits, de manera que els alumnes tenen cada volta més incògnites.

3. Unit a actuar amb poc de mètode, poc d'orde i poc de rigor: proposar definicions fonamentant-se en conceptes lingüístics no definits
 - a. Exemple: Aranda i altres (1998) defineixen l'oració usant *sintagma, nom, verb, funció, subjecte i predicat*, conceptes que no han definit.
 - i. Tres conceptes no es tracten posteriorment.
 - ii. U dels que defineix després (*sintagma*) recorre a tres conceptes no definits.

- b. Dos efectes:
 - i. Primer: el manual acumula definicions incomprensibles per als alumnes.
 - ii. Segon efecte: a més definicions, més conceptes indefinits.
- c. Una exigència pedagògica (i també científica): definir cada terme teòric abans d'usar-lo en una argumentació (o en una definició).

2.2.3. Gramàtiques: variació en l'ordenament

L'orde en què estudiem els conceptes és una conseqüència de la definició dels conceptes (la noció més bàsica va primer), de manera que l'orde hauria de ser el mateix en les gramàtiques d'una llengua (i, encara més, en els manuals d'un autor, excepte que explique per quina causa canvia l'orde).

Això no obstant, l'anomalia de no definir una part dels tèrmins teòrics (o caracteritzar-los amb conceptes no definits) facilita la variació. Si mirem gramàtiques concretes (com ara Fullana 1915, Sanchis Guarner 1950, Salvador 1951, Valor 1977), probablement trobarem que cada una té un orde específic. Inclús canvia l'orde de les gramàtiques d'un mateix autor, com ara Fabra (1891, 1898, 1912, 1918, 1956), o Valor (1973, 1977).

A més, les anomalies descrites fins ara (§2.2.1-§2.2.2, sobretot usar tèrmins teòrics sense definir-los) dificulten que les gramàtiques justifiquen el camí o orde que practiquen (quantes parts té el manual, i per quin motiu cada una ocupa el lloc que ocupa, etc.). De fet, els manuals no fonamentaren en general l'orde que segueixen. Si justificaren l'orde, no hi hauria tanta variació. Posem-ne un exemple.

El nom sempre ha sigut la primera unitat de la sintaxi que s'ha estudiat, no debades és la «substància» (o fonament) dels «accidents» (de les altres unitats de la sintaxi), com comprovarem a continuació d'una manera empírica.

Quan mirem cap al nostre entorn, percebem «objectes», que expressem amb noms. Fabra (1956: §24) usava el terme *entitats*, que té l'avantatge de poder-se aplicar als sers vius (*gavina, palmera*) i a les referències abstractes (*element, déu*). Els adjectius bàsics indiquen qualitats i quantitats dels objectes (*taules redones, tres finestres*). Les preposicions fonamentals representen relacions locatives entre els objectes (*dins, fora, prop, lluny, davant, darrere, dalt, baix...*). Els verbs bàsics expressen canvis dels objectes (milers de verbs) i permanències (*ser, estar, pa-réixer* 'ser hipotèticament', *semblar* 'ser com').

Realment, la «substància» (o nom) i els «accidents» (les altres unitats de la sintaxi) és una aportació d'Aristòtil útil per a fonamentar la sintaxi, i per això les explicacions com l'anterior són habituals en les gramàtiques, com podem comprovar en Marvà (1932: §39-§47), Sanchis Guarner (1950: §163), Badia (1962: §83.2), etc.

I bé, l'absència de justificar l'orde dels conceptes gramaticals que u practica permeté que Marvà (1932) canviara l'orde habitual i posara el verb davant del nom, variació que posteriorment han seguit Moll (1937) i Sanchis Guarner (1950), però no Badia (1962).

4. Derivat de no definir una part de la terminologia teòrica bàsica (§2.2.2, 3): variacions en l'orde (que els manuals no solen constatar ni justificar; tota proposta ben feta justifica el camí que seguix)
 - a. L'orde és una conseqüència de la definició dels conceptes (la noció més bàsica va primer).
 - i. Efecte: l'orde hauria de ser el mateix en les gramàtiques d'una llengua (i, sobretot, en els manuals d'un autor, excepte que justifique les variacions).
 - b. Com aquell que diu, cada gramàtica té un orde particular.
 - i. Exemples: Fullana (1918), Sanchis Guarner (1950), Salvador (1951), Valor (1977).

- c. En un mateix autor:
 - i. Fabra (1891, 1898, 1912, 1918, 1956).
 - ii. Valor (1973, 1977).
- d. També facilita la diversitat entre les gramàtiques el fet que no fonamenten en general l'orde que practiquen. Un efecte:
 - i. El nom sempre ha anat en el primer lloc, ja que és la «substància» (o fonament) dels «accidents» (les altres unitats).
 - ii. Però Marvà (1932) posà el verb en primer lloc, i el seguiren Moll (1937) i Sanchis Guarner (1950).

2.3. MÉS ANOMALIES METODOLÒGIQUES BÀSIQUES

2.3.1. De la biunivocitat a l'equivocitat

Al costat de l'anomalia metodològica fonamental (no definir conceptes; o definir-los amb conceptes no definits prèviament; o fer definicions no aplicables; §2.2), n'apareixen més en les gramàtiques. Convé descriure'n per a intuir com de comprensible és que l'ensenyament de la teoria gramatical no entre en la ment dels alumnes (§2.1). Aplicarem, en este punt (§2.3.1), un estudi sobre la terminologia lingüística que vaig fer amb Joan Solà (Saragossà i Solà 2000: §1.0, §1.1, §1.2, §1.5-§1.7).

Una exigència de la ciència és que hi haja biunivocitat entre els tèrmens i els conceptes: un terme només ha de representar un concepte; i un concepte només s'ha d'expressar amb un terme. Això no obstant, els manuals usen tèrmens que representen més d'un concepte, actuació que comporta (inevitablement) foscor per als alumnes. Dels tèrmens que analitzen els autors citats (*adverbi*, *predicat*, *categoria* i *determinatiu*), comentarem el primer, *adverbi*.

Darrere del nom *adverbi*, hi han *quatre conceptes diferents*, dels quals en descriurem dos. El primer és 'paraula que funciona bàsicament com a circumstancial'. Eixa noció justifica que qualifiquem com a adverbis les paraules *ací, ara, abir, tard, sovint, així*, etc. (*No viu ací. / Ara tornaré. / Ho digué abir. / etc.*).

Cal dir que, abans del Renaiximent (en concret, abans del filòsof italià Scaligero, 1484-1558; López i Morant: 2002: 1799), el valor descrit era l'únic que tenia el terme *adverbi*, de manera que aleshores hi havia univocitat. A més, el concepte que expressava està implicat pel mateix terme: a la vista que l'oració més simple és «subjecte + verb + circumstancials», resulta que els circumstancials estan *ad-jacents* al verb (= *ad-verbi*).

Un valor posterior del terme *adverbi* és '**modificador d'un constituent no nominal**'. Pot ser un **qualificatiu** (*cavall molt blanc*), un quantitatiu (*molt pocs cavalls*), un verb (*suar molt*) i un circumstancial (*Ve molt sovint*). Notem que els segons hipotètics «adverbis» (*molt, poc, massa*) modifiquen els primers adverbis (*Ha vingut molt tard*).

En Saragossà (2003: §2.2.10), evite el segon valor de *adverbi* dient que hem adaptat els adjectius quantitatius indefinits del nom (*molta farina, poc, gens, massa, prou*) per a modificar els constituents no nominals, els quals només admeten un modificador, sempre intensificador (*molt vell*). En canvi, un nom admet diversos modificadors, tant en la quantificació com en la qualificació. Comprovem-ho amb un exemple: ¿[**Quantes altres**] finestres [**redones velles**] **necessites**? En definitiva, la teoria lingüística coincidiria amb la intuïció: *molt* seria sempre la mateixa paraula, independentment que quantifique un nom (*moltes persones*) o que intensifique un constituent no nominal (*molt groc / molt poques coses / suar molt / molt prompte*).

L'anomalia metodològica contrària a posar diversos valors darrere d'un terme (com en *adverbi*) és expressar un concepte amb més d'un terme. El treball que seguim mostra que les gramàtiques en contenen no pocs, i posa com a exemples sis conceptes: 'oració', 'règim verbal', 'nucli', 'pronomen', 'classes de modificadors

del nom («expansió sintàctica»), ‘relació’. Per a expressar la primera noció, circulen els tèmens *oració, frase, proposició, enunciat, clàusula, sentència* (*sentence* en anglés).

Quan un concepte s’indica amb més d’un terme, una bona gramàtica (i un bon llibre escolar) deu constatar-ho i triar-ne u. Per a justificar el terme que seleccionem, el treball que apliquem proposa dos criteris. El primer és mirar si el terme és adequat per a la definició, ja que la teoria és jeràrquicament superior a la terminologia. Comentarem dos dels exemples que posa l’article indicat.

Si el «predicat» parla del subjecte (*subjecte: allò de què parlem; predicat: el que diem del subjecte*), ha de tindre una terminació activa (*predicador, predicatiu, predicant*). A més, la terminació passiva correspon al subjecte (el subjecte és el constituent *predicat*). Per a evitar l’ús incoherent sense aplicar un terme cridaner, parle regularment de *subjecte i predicació* (com ara en SaragoSSà 2003).

El segon exemple d’usar terminologia que no es correspon amb el concepte que expressa està en els tèmens *elisió i el·lipsi*, els quals s’usen com a sinònims per ací i per allà (com ara en Hernanz i Brucart 1987: §4.4 i §4.5: «La elipsis verbal», «Otras elisiones nominales»). En contrast amb eixa pràctica, els diccionaris donen definicions diferents: en l’elisió, hi ha una supressió; en l’el·lipsi, no (DNV). La diferència dita comporta que podem dir que hi ha *elisió* en l’oració *Tu llegiràs esta novel·la, i jo estudiaré aquella*. Costa poc comprendre (i acceptar) que el nom *novel·la* apareix en la primera oració coordinada, de manera que en la segona el suprimim per a no repetir-lo. La construcció completa és *Tu llegiràs esta novel·la, i jo estudiaré aquella novel·la*. Quan hi ha elisió, es manté la concordança (com que *novel·la és femení, diem Jo estudiaré aquella*). A més, els constituents elidits són recuperables (en l’exemple, *i jo estudiaré aquella novel·la*).

Seguint el camí descrit, un treball meu del *Segon Simposi del Professorat de València* (1993) deduïa que la paraula *aquell* seria en els dos casos (*Tu llegiràs esta novel·la, i jo estudiaré aquella*) un adjectiu demostratiu, i no un adjectiu demostratiu en la primera oració (*Tu llegiràs esta novel·la*), i un «pronomen demostra-

tiu» en l'oració coordinada (*jo estudiaré aquella*, Saragossà 1994b: §3.2). A més, remarquem que els pronoms demostratius (*açò*, *això* i *allò*) són sintàcticament molt diferents de *este*, *eixe* i *aquell*, cosa que comencem a justificar si *açò*, *això* i *allò* són pronoms (i res més que pronoms) i *este*, *eixe* i *aquell* són adjectius (i res més que adjectius).

El terme *el·lipsi* és adequat quan no hi ha repetició i, per tant, no hi ha elisió; però sobreentenenem un constituent. Eixes dos propietats es produïxen quan usem un adjectiu sense un nom explícit: *M'ho ha explicat un jove*. Com que les llengües les fem les persones, és natural que la persona destaque, de manera que sobreentenenem el nom que ens representa: *M'ho ha dit una persona jove*. Contràriament a l'elisió, en l'el·lipsi no hi ha concordança, i recorrem a la forma que comporta l'espècie humana.

L'el·lipsi també es diferencia de l'elisió perquè no podem dir d'una manera rotunda quina paraula falta: només podem intuir-ho. Així, és factible afirmar que, en *Van dos a u*, falta el nom *punt* (*Van dos punts a un punt*); però també seria possible *gol* (*Van dos gols a un gol*). No cal dir que, en una gramàtica, caldria exposar quines condicions s'han de donar a fi que l'emissor pugua elidir un constituent (o deixar-lo en el·lipsi).

El segon criteri a què recorriem per a seleccionar un terme teòric és observar que «el lèxic científic» hauria de ser «hipònim del lèxic comú» (Saragossà i Sola 2000: §1.6). La causa d'eixe criteri prové de la naturalesa del llenguatge humà i de la ciència. Eixes dos nocions tenen una coincidència: tant la ciència com cada llengua és una interpretació del món. No cal dir que també hi han diferències. La més bàsica és que la ciència procura interpretar el món d'una manera explícita, ordenada, argumentada i sistemàtica. Per contra, cada llengua interpreta el món d'una manera implícita, intuïtiva i global.

I bé, si el llenguatge humà i la ciència compartixen l'objectiu d'interpretar el món, i si les llengües són anteriors a la ciència i també són el seu mitjà indispensable (la ciència s'expressa i es desplega, necessàriament, a través d'una llengua)

convindrem que és raonable el principi terminològic que comentem: quan una llengua té un nom adequat per a un concepte d'una ciència, eixa disciplina té el deure d'usar-lo. De fet, l'actuació que comentem explicita la vinculació que hi ha entre el llenguatge i la ciència. Apliquem el criteri: davant de *nom* i *substantiu*, haurem de triar el terme de la llengua (*nom*); i, correlativament, suprimirem *substantiu*. Certament, el nom és la *substància* (i les altres categories són els *accidents de la substància*, §2.2.3, 4d.i). Però això no justifica que marginem el terme de la llengua (*nom*) i el canviem per *substantiu*. Un altre exemple: el nom *lletra* (que coneix i usa tot parlant) invalida el terme *grafema*.

Per una altra banda, a la vista que *elidir* comporta *suprimir* resultarà que els lingüistes hem de respectar eixa propietat inherent del verb *elidir*. Sens dubte, podem afegir propietats en *l'elisió* lingüística, com ara dient: en la teoria sintàctica, el verb *elidir* comporta que suprimim un constituent que ha aparegut en el discurs previ, el qual ha de satisfer les propietats tal, tal i tal. Actuant d'eixa manera, practiquem el principi exposat per Solà i per mi: hem passat de l'hipèrònim (el valor del verb *elidir* en la llengua, 'suprimir') a l'hipònim (el valor del concepte *elidir* en la sintaxi, 'suprimir quan es donen tals condicions').

5. Exigència de la ciència: biunivocitat entre tèrmins i conceptes (un terme / un concepte)
 - a. Les gramàtiques no ho respecten per ací i per allà (Saragossà i Solà 2000: §1.0, §1.1, §1.2, §1.5-§1.7).
 - b. Un terme i diversos valors: *adverbi*. S'aplica a quatre conceptes diferents, dos dels quals són:
 - i. Paraula que funciona bàsicament com a circumstancial (*ací, ara, ahir, tard, així, sovint*, etc.). És el valor inicial (i l'únic que hauria de tindre): *ad-verbi* significa 'al costat del verb' (l'oració més simple és *subjecte + verb + circumstancial*).
 - ii. Modificador d'un constituent no nominal: *cavall molt blanc / molt pocs cavalls / suar molt / Ve molt sovint*.

- c. Un valor i diversos tèrmins: n'hi han no pocs.
 - i. Exemple: *oració, frase, proposició*, etc.
- d. Obligació del gramàtic: constatar-ho i triar-ne u. Primer criteri: el terme ha de ser coherent amb la definició del concepte.
 - i. Com que el «predicat» «diu del subjecte», s'hauria de dir *predicador* (o *predicant*, o *predicatiu*).
 - ii. La definició de *elisió* comporta una supressió: la de *el·lipsi*, no. Per tant, no es poden usar com a sinònims.
 - iii. Elisió: *Tu llegiràs esta novel·la, i jo estudiaré aquella* [constituent suprimit per a no repetir-lo: *novel·la*].
 - iv. El·lipsi: *M'ho ha explicat un jove* [sobreentnem el nom *persona*].
 - v. En l'elisió, hi ha concordança, i el constituent elidit és recuperable; en l'el·lipsi, no hi ha concordança, i el constituent en el·lipsi només és intuïble.
 - vi. Hi han autors que usen *elisió* i *el·lipsi* com a sinònims (Hernanz i Brucart 1987: §4.4 i §4.5).
- e. Efecte del marc anterior: la paraula *aquell* només és un adjectiu demostratiu (i no ara adjectiu, i ara pronom).
 - i. Exemple: *esta* seria un adjectiu en *Tu llegiràs esta novel·la*, i un «pronom demostratiu» en *jo estudiaré aquella*.
 - ii. Pronoms demostratius (*açò, això* i *allò*): són molt diferents de *este, eixe* i *aquell*.
- f. Segon criteri terminològic: no inventar paraules en una ciència quan la llengua natural té un nom adequat. A més, l'ús en la ciència hauria de ser un hipònim del valor en la llengua.
 - i. Causa: tant el llenguatge humà com la ciència comporten una

interpretació del món.

- ii. Ciència: deu ser explícita, ordenada, argumentada i sistemàtica. Cada llengua: actua d'una manera implícita, intuïtiva i global.
- g. Efectes en la terminologia:
 - i. És preferible *nom* a *substantiu*.
 - ii. Tenint *lletra*, no cal inventar *grafema*.

2.3.2. De l'equivocitat a la biequivocitat

La violació del principi metodològic de la biunivocitat pot implicar més anomalies metodològiques, com comprovarem amb un exemple. No hi ha ningú que confonga els conceptes *fonema* (que és fonètic) i *lletra* (que és gràfic, a pesar que una lletra representa un fonema). En canvi, no són escassos els manuals que no usen de la mateixa manera que *fonema* i *lletra* les expressions *sil·laba tònica* (concepte fonètic) i *accent* (concepte gràfic). En concret, moltes gramàtiques també expressen el concepte *sil·laba tònica* amb el terme *accent*, el qual també indica un signe gràfic (el que apareix en la segona vocal de *cantó*). Mirem què hi ha darrere d'eixa actuació.

En primer lloc, tenim un concepte que s'expressa amb dos tèmens (*sil·laba tònica* i *accent*); en segon lloc, un terme expressa dos conceptes diferents (*accent* s'usa amb els valors 'sil·laba tònica' i 'senyal gràfic per a indicar que una síl·laba és tònica'). Per tant, la pràctica que hem descrit comporta la fusió dels dos errors metodològics que hem tractat en §2.3.1. Hem passat, de la biunivocitat, a la *biequivocitat*, terme que no apareix en els diccionaris, però que podem crear fàcilment.

L'actuació coherent (i *simple*) és la que hem proposat al principi: el concepte fonètic *sil·laba tònica* només l'hem d'anomenar així; i la noció gràfica *accent* només ha de tindre eixe nom. Actuant d'eixa manera elemental, desfem els dos errors descrits (primer error: un concepte fonètic té dos expressions, *sil·laba tò-*

nica i *accent*; segon error: un terme, *accent*, representa dos conceptes, u fonètic i l'altre gràfic).

L'error que hem descrit és molt freqüent en les obres de l'Acadèmia del castellà. Així, l'expressió «acentuación ortogràfica» (RAE 1973 §1.8.3) expressió comporta que hi ha una *acentuació no gràfica* (la fonètica: *la síl·laba tònica*). Un altre exemple: el títol «acentuación gráfica de los diptongos» (RAE 1999: §4.2.1) implica que hi ha una *acentuació no gràfica*. A més, les obres que apliquem el terme *accent* amb el valor 'síl·laba tònica' també recorren a eixa expressió (*síl·laba tònica*):

«El acento prosódico es la mayor intensidad con la que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada. Por eso se le llama también acento de intensidad. [...] Dentro de una palabra, la sílaba sobre la que recae el acento prosódico o de intensidad es la sílaba tónica.» (RAE 1999: 41).

Notem que, per a anomenar el concepte 'síl·laba tònica', han aparegut quatre expressions innecessàries (i enfosquidores): «acentuación ortogràfica, acento prosódico, acento de intensidad, sílaba tónica».

En eixa pràctica, hem seguit l'actuació del castellà: «les tres regles de l'acentuació gràfica» (Fabra 1956: §4); «una d'estes vocals no porta accent gràfic» (GNV 2006: §1.2.1.3), «amb accent gràfic en el primer component» (OIEC 2017: §1.3.b).

Un altre efecte de la praxi confusionària que comentem ha sigut crear la *tilde* del castellà (RAE 1973 §1.8.3): «colocación de la tilde en los diptongos» (RAE 1999: §4.2.2). Fora de les obres citades en el paràgraf anterior, algun manual nostre imita la *tilde* amb el nom esotèric *titla* (o *titlla*), que fa pensar en la beguda tranquil·litzant.

6. De *l'equivocitat* a la *biequivocitat*

- a. Igual que *fonema* és un concepte fonètic i *lletra* és gràfic, *sil·laba tònica* és fonètic i *accent* és gràfic.
 - i. Però hi ha qui expressa el concepte fonètic amb *sil·laba tònica* i amb *accent*; i usa el terme *accent* per a expressar dos conceptes ('*sil·laba tònica*' i 'un senyal gràfic').
- b. Efecte terminològic de l'equivocitat de *accent*: terminologia innecessària.
 - i. *accent fonètic* i *accent gràfic*.
 - ii. *tilde* (en castellà).
 - iii. Exemple: «acentuación ortográfica, acento prosódico, acento de intensidad, sílaba tónica» (RAE 1999: 41).

2.3.3. **Térmens equivalents es tornen conceptes diferents**

La irregularitat metodològica de trencar la biunivocitat té més efectes metodològics negatius. La indefinició d'una part dels conceptes (o definició vaga i inaplicable) permet presentar u dels térmens sinònims (*oració*, *frase*, etc.) com si fora un concepte diferent. Exemplifiquem-ho.

Sabem que el *nom* també es diu *substantiu* (§2.2.3, 4d.i.), i que és preferible el terme *nom* perquè és el propi de la llengua natural (§2.3.1, 5g.i). Ara, eixamplarem les raons que expliquen l'aparició del terme *substantiu*, i mostrarem un efecte negatiu de la coexistència de *nom* i *substantiu*.

El terme *substantiu* va nàixer perquè el nom és la unitat sintàctica que fonamenta les altres. Com hem dit més amunt (§2.2.3), els adjectius bàsics indiquen qualitats i quantitats dels *noms*; les preposicions representen relacions locatives entre els *noms*; els verbs expressen canvis i permanències dels *noms*. Eixa realitat implica que el nom 'està per baix' de les altres unitats de la sintaxi, de manera que és factible anomenar-lo *sub-stantiu*.

Si vinculem la concepció teòrica de la «substància» i els «accidents» d'Aristòtil amb les unitats de la sintaxi, anem a parar a un resultat ben important: dir de quina manera les persones (de qualsevol època i de qualsevol poble) interpretem l'activitat dels nostres sentits davant del món (Saragossà 2003: §1.2.6). En definitiva, les unitats de la sintaxi expressen el mecanisme bàsic de les persones per a percebre i interpretar el món. Eixe marc teòric és la causa que explica per quina raó la teoria lingüística que prové de Plató i d'Aristòtil ha sigut sempre universalista (és a dir, amb voluntat d'aplicar-se a totes les llengües humanes).

Tornem al solc. El fet de tindre dos tèrmins per a un mateix concepte (*nom*, *substantiu*) ha possibilitat que algun manual parle d'una *super unitat*, el *nom*, la qual inclouria els «substantius» i els adjectius (n'hi ha un exemple en RAE 1973: §2.2). Mirem-ho de prop.

Hi han adjectius (*conductor*: 'que conduïx', *fil conductor*) que pareix que habitualment funcionen com a nom (*El conductor d'este autobús és molt simpàtic*). Però un bon lingüista (i un bon manual) deu aclarir eixes dades empíriques sense crear confusió teòrica. Com hem vist més amunt (§2.3.1, 5d.iv), l'ús d'adjectius sense un nucli nominal comporta en general que està en el·lipsi el nom *persona* (*M'ho ha explicat un jove*), proposta que també és aplicable a la construcció *el conductor de l'autobús*.

Si ara recuperem la *super unitat* del «nom» (= «substantiu + adjectiu»), convindrem que el fet de no elaborar definicions ordenades, lligades entre elles i aplicables permet incórrer en operacions confusionàries com eixa.

Igualment, si hi han preposicions que a voltes no pareixen preposicions (*davant* en l'oració *No viu darrere de l'estació, sinó davant*), hem de trobar la clau del misteri, en compte de dir que la paraula *darrere* seria preposició en eixa oració, i la paraula antònima *davant* seria «adverbi» en la mateixa oració. Després de la proposta que hem fet més amunt (està elidit el nom *novel·la* en *Tu llegiràs esta novel·la i jo estudiaré aquella*, §2.3.1, 5d.ii-v), convindrem que, en l'exemple

que comentem ara, hi han constituents elidits (*No viu darrere de l'estació, sinó que viu davant de l'estació*).

7. Un altre efecte negatiu de trencar la biunivocitat: presentar u dels tèmens sinònims com si fora un concepte diferent
 - a. El *nom* també es diu *substantiu*.
 - i. Causa: fonamenta les altres unitats sintàctiques ('està per baix').
Adjectius: qualitats i quantitats dels noms; preposicions: relacions locatives entre els noms; verbs: canvis i permanències dels noms. «Substància i accidents» d'Aristòtil (§2.2.3, 4d.i).
 - ii. Deformació: el «nom» seria una *super unitat*, que inclouria els «substantius» i els adjectius (RAE 1973: §2.2).
 - b. Quan hi han misteris (adjectius que pareix que funcionen com a noms, *el conductor de l'autobús*), cal aclarir-los (sense crear confusió teòrica).
 - i. Igual que en *M'ho ha explicat un jove* (§2.3.1, 5d.iv) hi ha en el-lipsi el nom *persona*, això mateix passa en *el conductor de l'autobús*.
 - ii. Un altre exemple: en *No viu darrere de l'estació, sinó davant*, hi ha qui diu que la paraula *davant* no seria una preposició, sinó un «adverbi».
 - iii. La paraula *davant* és sempre una preposició. En l'exemple, està elidit *de l'estació* (*davant de l'estació*).

2.3.4. Més anomalies metodològiques

Acabarem amb dos anomalies metodològiques que, encara que són puntuals, són significatives per a comprendre per què les gramàtiques sovint no es comprenen.

La primera irregularitat metodològica que comentarem és dividir un concepte que el manual no ha definit. Com ja sabem, un concepte no definit és una incògnita per als lectors, i una incògnita no es pot dividir: només es pot aclarir.

Un exemple freqüent d'eixa actuació és afirmar que els verbs podrien ser copulatius i predicatius sense haver explicat com funciona sintàcticament el verb en la formació de les construccions sintàctiques (Ruaix 1998: 10). Per a comprendre més bé el comentari anterior, hem de tindre en compte que el verb és una unitat sintàctica i, per tant, s'ha de definir sintàcticament: explicant com funciona en la formació de l'oració.

Tractant el verb, no són escasses les anomalies metodològiques. Com ara, Badia (1962) anomena l'estudi del verb com a «conjugació». Eixe terme avança als lectors que l'autor no parlarà sobre com funciona el verb en l'elaboració de les construccions sintàctiques: només parlarà de la flexió.

En Fabra (1956), hi ha una anomalia diferent. Després de dedicar un capítol a explicar com es forma el subjecte («II. Grup nominal»), el gramàtic de Barcelona en dedica un altre al «verb» (capítol III). Metodològicament, l'actuació és perfecta, ja que l'oració és «subjecte + verb + circumstancials». Però, en l'estudi del verb, l'autor no parla sobre com funciona sintàcticament eixa unitat sintàctica; i, des de les primeres paraules del capítol del verb, vol definir l'oració (que anomena ara *frase*, ara *proposició*):

«El meu rellotge avança: vet ací un acte de paraula o frase amb què expressem un pensament. Amb un acte de paraula podem expressar més d'un pensament, per exemple, en una frase com El nen escriu i la nena llegeix»; «el conjunt de mots» que hi han en eixes «frases» «són el que s'anomena una proposició».
(Fabra 1956: §43)

L'actuació descrita comporta que Fabra no ha dit res sobre com funciona el verb; i, sense haver donat propietats del verb, vol definir l'oració.

8. Tractant el verb, apareixen anomalies metodològiques
 - a. Una: dividir un concepte que el manual no ha definit.
 - i. Els verbs serien copulatius i predicatius (sense haver explicat com funciona sintàcticament el verb, Ruaiç 1998: 10).
 - b. Badia (1962) anomena l'estudi del verb com a «conjugació».
 - i. Implicació: el manual no parlarà sobre com funciona el verb en l'elaboració de les construccions sintàctiques; només parlarà de la flexió.
 - c. Després d'explicar com es forma el subjecte («II. Grup nominal»), Fabra (1956) tracta el «verb» (capítol III).
 - i. Però l'autor vol definir l'oració sense haver dit res sobre el funcionament sintàctic del verb.

Hem vist que, per als especialistes en didàctica de les llengües, una de les deficiències seria reduir l'anàlisi a una «activitat mecànica», repetitiva, sense reflexió (§2.1, 1a.iv). Ara, descriurem una anomalia metodològica que contribueix a explicar eixa deficiència pedagògica: és una irregularitat que consisteix en fer definicions que comporten activitats inútils. Posem-ne un exemple.

És corrent definir els «determinants» dient que serien la «categoria» que aniria davant del nom (Carbonell i altres 1998: 93). Amb eixa proposta, els alumnes poden trobar els «determinants» («especificadors» en altres manuals): en les construccions *tres gossos*, *molts núvols*, *algun dia*, serien «determinants» *tres*, *molts* i *algun*. Però resulta que els alumnes no saben què són els «determinants», ni tampoc per a què aprofiten, ni què expressen (l'obra citada diu que els «determinants determinen», actuació que comporta una tautologia: usar el terme a definir en la definició). Convé notar que és poc adequat per a les persones buscar coses que no sabem què són ni per a què aprofiten (ara, els «determinants»).

Davant de definicions inútils com l'anterior, hauríem de remarcar que el llenguatge és comunicació, de manera que definir un constituent lingüístic (siga sintàctic, siga semàntic, siga flexiu, siga fonètic) serà dir quin valor aporta a la comunicació. A més, eixe camí (tan simple) unix la teoria lingüística i la pedagogia, ja que els alumnes que estiguen aprenent el valencià hauran d'usar *prou* o *massa* quan vullguen expressar el valor comunicatiu que el manual els haja exposat i exemplificat.

Cal dir que la crítica de l'anomalia que hem comentat («activitat mecànica», repetitiva, sense reflexió) apareix en el Moviment de Renovació Pedagògica (§7.4.1, 2b: «repetir rutinàriament» els dogmes interioritzats).

9. Una de les causes de l'anàlisi com a «activitat mecànica» (§2.1, 1a.iv)

a. Fer definicions que comporten activitats inútils.

- i. Exemple: els «determinants» serien la «categoria» que aniria davant del nom. Els alumnes els poden trobar.
- ii. Però és poc adequat buscar coses que no sabem què són ni per a què aprofiten.
- iii. Forma part de les crítiques del Moviment de Renovació Pedagògica («repetir rutinàriament», §4.7.1, 2b).

b. El llenguatge és comunicació.

- i. Efecte: definir un constituent lingüístic (sintàctic, semàntic, flexiu, fonètic) serà dir quin valor aporta a la comunicació.
- ii. Eixe camí unix la teoria lingüística i la pedagogia.

Com a nota final, observarem que, ací, no estem demanant objectius inassolibles. En Saragossà (2003: §2.2 i §2.3), mostre que és factible evitar les anomalies metodològiques descrites: no aplicar terminologia sense definir-la (§2.2.1); evitar que, en les definicions, apareguen conceptes lingüístics no definits prèviament (§2.2.2); explicitar i justificar l'orde seguit (§2.2.3); procurar no usar

términs que expressen més d'un concepte, ni indicar conceptes lingüístics amb més d'un terme (§2.3.1-§2.3.2); el respecte de la biunivocitat dificulta presentar térmens sinònims com a conceptes diferents (§2.3.3). En conseqüència, és possible que una gramàtica divulgativa o un llibre escolar es deplegue sense incorrer en les anomalies metodològiques que hem descrit durant estos dos apartats (§2.2-§2.3).

2.4. RETROCESSOS DAVANT DELS PREDECESSORS (I): CONCEPTES BÀSICS

2.4.1. Unitats de la teoria lingüística

Tenim la idea que la ciència només avança. És el camí desitjable. Però, en el segle xx, no sempre hi ha hagut eixe procés en la lingüística. Per raons que ací no estudiarem, és constatable que no coneixem tant com convindria els nostres predecessors (particularment, la gramàtica de Sanchis Guarner 1950). Dedicarem dos apartats a posar exemples de variacions negatives en conceptes lingüístics, primer bàsics (§2.4) i en acabant conceptes destacables (§2.5). Eixos retrocessos també han repercutit negativament en la docència del valencià.

Els térmens (i els conceptes) bàsics de la sintaxi són *categoria* i *funció*. Si consultem Marvà (1932: §39), Badia (1962, I: 128), Valor (1977: §76, §204-§209), Ruaix (1985: 11), etc., trobarem que *categoria* vol dir «element» de les construccions sintàctiques; és a dir, *categoria* significa 'constituent mínim o unitat'. El fet d'aplicar el terme *categoria* a les unitats deriva de la propietat que eixe nom significa «concepció fonamental» (DGLC; definició 5 en el DNV). En efecte, no cal dir que les unitats d'una teoria són els seus conceptes fonamentals: *els més fonamentals*.

Quant al nom *funció*, en la llengua general significa 'finalitat, paper que fa alguna cosa o algú en una operació'. Però, en la sintaxi, *funció* és sinònim de *relació*.

Eixa particularitat prové d'esta raó: la sintaxi estudia com funcionen les unitats o elements per a formar construccions, i les unitats funcionen *relacionant-se* (o *unint-se*).

Estem davant del trio fonamental de la sintaxi: *categoria* (o *unitat*, o «element»), *relació* (o *funció*) i *construcció* (*categoria A relacionada amb categoria B = construcció*). En la definició que fan el GDLC i el DV del concepte *sintaxi* (reproduïda en 1c.ii), tenim una manifestació de la sinonímia entre *funció* i *relació* (i també entre *frase* i *oració*).

1. Conceptes bàsics de la sintaxi: *categoria* i *funció*. Valor en la lingüística europea
 - a. Marvà (1932: §39), Badia (1962, I: 128), Valor (1977: §76, §204-§209), Ruaix (1985: 11), etc., etc.: *categoria* = «element», *constituent mínim* o *unitat*.
 - i. Causa: *categoria* significa «concepció fonamental» (DGLC).
 - ii. Les unitats d'una teoria són els conceptes fonamentals.
 - b. *Funció*: 'finalitat, paper' en la llengua general; en la sintaxi, 'relació'.
 - i. Causa: la sintaxi estudia com funcionen els elements per a formar construccions, i funcionen *relacionant-se* o *unint-se*.
 - c. Trio fonamental de la sintaxi: *categoria* (o *unitat*, o «element»), *relació* (o *funció*) i *construcció*.
 - i. Explicitació de la sinonímia de *relació* i *funció* en la sintaxi (i de *frase* i *oració*):
 - ii. «sintaxi f. 2 GRAM Part de la gramàtica tradicional que estudia les relacions o funcions dels mots en la frase o oració.» (GDLC, DV).

I bé, uns conceptes que a més de ser bàsics estan ben tractats en moltes gramàtiques del passat (1a) s'usen d'una manera equívoca en una part de les gramàtiques actuals. En particular, el terme *categoria* s'aplica per a parlar de construccions (sense abandonar el valor 'unitat'). En posarem tres exemples.

La GCC (2002: §1.3.2) usa l'expressió «categories sintàctiques (o sintagmàtiques)» per a parlar de les construccions sintàctiques (les quals també anomena «categories sintagmàtiques o sintagmes», 2002: §2.2). Semblantment, la GIEC (2016: §6.3.1, §13.4) parla de «categories lèxiques» i «categories sintàctiques», a on la segona expressió significa 'construcció sintàctica'. Mirem un exemple de la GNV: «L'atribut, tant el dels verbs copulatius com el dels verbs quasicopulatius, pot aparèixer representat per diferents categories: sintagma nominal, sintagma adjectival, sintagma preposicional, sintagma adverbial i oracions subordinades» (GNV 2006: §33.2.1).

Passem al terme *unitat*. En els manuals escolars, és corrent aplicar eixe nom d'una manera inadequada, ja que qualifiquen l'oració com a «unitat sintàctica». Tota *un-itat* és *elemental* i, per tant, és *indescomponible* (com el número u). Si l'oració és la construcció sintàctica màxima (descomponible en subjecte i predicació, etc.), serà el pol oposat de les *unitats*, *elements* o *categories*.

En eixa dinàmica, una part dels manuals escolars i de les gramàtiques actuals parlen de l'oració com a «unitat màxima» (GNV 2006: §8.4), que és una expressió incoherent. Com hem dit, tota *un-itat* és, per definició, elemental, indescomponible, simple, mínima. Una construcció sí que pot ser mínima (formada per dos elements) i màxima (l'oració en la sintaxi).

2. Dos retrocessos davant de la lingüística històrica (1a)

- a. Ús equívoc de *categoria* (com a 'unitat' i sobretot com a 'construcció').
 - i. Exemples: GCC (2002: §1.3.2), GNV (2006: §33.2.1), GIEC (2016: §6.3.1, §13.4).

- b. Usos incoherents de *unitat*.
 - i. L'oració (que és la construcció sintàctica màxima) seria una «unitat sintàctica», expressió freqüent en manuals escolars.
 - ii. Per a una part dels llibres escolars i de les gramàtiques actuals, l'oració seria la «unitat màxima» (GNV 2006: §8.4).

2.4.2. ¿Què aporta el «signe lingüístic»?

Ara, descriurem un retrocés que té un abast més gran. Hem vist que, per a la lingüística europea, les unitats de la sintaxi són les «categories o elements» (el nom, l'adjectiu, la preposició, el verb, §2.4.1, 1a). La semàntica o *diccio-logia* (Petit i Aguilar 1829: 268) té com a unitat la paraula, com mostren les entrades dels *diccion-aris*. La fonètica té com a unitat el «so», canviat a *fonema* en el segle xx (com ara en Sanchis Guarner 1950: §33).

Les altres tres parts de la lingüística (la flexió, la retòrica i la formació de paraules per derivació i per composició) no tenen unitat pròpia. La retòrica (o estudi de la formació del discurs, Amengual 1835: 203) treballa amb conceptes sintàctics (com *oració*) i semàntics (com *paraules*).

La formació de paraules per derivació i per composició també té com a unitat la paraula: estudia la formació de paraules noves a partir de paraules preexistents de la mateixa llengua.

Finalment, la flexió (o accidents gramaticals, o morfologia) torna a tindre com a unitat la paraula, com mostren les definicions que el DGLC fa d'eixos tres tèrmens: estudia les variacions en la terminació de les paraules que pertanyen al nom (gènere, nombre i cas), a l'adjectiu (concordança amb el nucli nominal) i al verb (expressió del temps i concordança amb el subjecte). Com a exemple, els lectors tenen la definició de *accident gramatical* en (3b.iv).

3. Unitats en la concepció històrica de la lingüística

- a. Tres parts de la lingüística tenen unitat:
 - i. Sintaxi: «categories o elements» (el nom, etc., 1a).
 - ii. Semàntica o *diccio-logia* (Petit i Aguilar 1829: 268): la paraula (ho mostren les entrades dels *diccion-aris*).
 - iii. Fonètica: el «so», canviat a *fonema* (Sanchis Guarner 1950: §33).

- b. Tres parts sense unitat pròpia. Partixen de conceptes de les parts amb unitat.
 - i. Retòrica (o estudi de la formació del discurs, Amengual 1835: 203) treballa amb conceptes sintàctics (com *oraciô*) i semàntics (com *paraules*.): es basa en conceptes sintàctics (com *oraciô*) i semàntics (com *paraules*).
 - ii. Formació de paraules per derivació i per composició: estudia la formació de paraules noves a partir de paraules de la mateixa llengua.
 - iii. Flexió (o accidents gramaticals, o morfologia): partix de la paraula (mireu *iv*).
 - iv. Una de les definicions del *DGLC*: *accident gramatical*: «*f*. En gram., modificacions que poden sofrir certs mots en llur terminació per a denotar el gènere, el nombre, el mode, el temps, etc.».

A partir de Saussure (1916), l'anomenada «lingüística moderna» s'ha separat de la concepció descrita (la lingüística té sis parts: tres treballen amb unitat pròpia, 3a; i tres més es fonamenten en conceptes de les altres parts, 3b). Però no ha satisfet una exigència de la ciència: dir quines deficiències té la concepció dels predecessors, i mostrar com soluciona l'alternativa les hipotètiques anomalies. En la ciència, un principi és no separar-se dels antecedents sense dir quina irregularitat hi ha (i, encara, sense exposar una proposta que solucione el proble-

ma). Això no obstant, els successors de Saussure no solen dir res (ni tan sols constatar que substituïxen les tres unitats històriques –categories sintàctiques, paraules i fonemes– pel «signe lingüístic»), com si fora òbvia tant la deficiència de la concepció històrica com la solució de l'alternativa.

4. La «lingüística moderna» s'ha separat de la concepció europea històrica (exposada en 3)
 - a. Però no ha complert un requisit metodològic indispensable: exposar quines limitacions té la concepció dels predecessors, i mostrar com soluciona l'alternativa les hipotètiques deficiències.
 - b. Successors de Saussure: ni tan sols constaten que substituïxen les tres unitats històriques (categories sintàctiques, paraules i fonemes) pel «signe lingüístic».

A més de l'absència dita (4), convé que mirem quin grau de coherència interna té l'alternativa. Segons la lingüística moderna, la unitat de la teoria lingüística seria el «signe lingüístic», el qual tindria dos cares (Saussure 1916: Principes généraux, §I.1, p. 97-98 [110-111]): la «image acoustique ou signifiant» (interpretat després com a successió de fonemes, unitat no significativa) i el «concept ou signifié» (entés posteriorment com a morfema o unitat significativa).

Eixa concepció ¿és comprensible i aplicable? Una definició no pot ser negativa, ja que aleshores no diu quines propietats definixen el concepte. És clar que, si diem que un triangle no és un quadrat, no expliquem què és un triangle. Per tant, dir que el fonema no tindria significat no és definir el fonema.

Al costat d'eixa anomalia, per a poder entendre i aplicar el «signe lingüístic» de Saussure cal haver exposat quines propietats definixen el concepte lingüístic *significat*, exigència que els manuals no satisfan (i tampoc Saussure 1916: Linguistique synchronique, §IV.2, p. 158-159 [161-162]). Una tal absència obliga a actuar intuïtivament. Mirem com pot guiar-se qui està llegint i aprenent com són els fonaments de la lingüística moderna.

En el cas que *significat* volguera dir ‘valor que tenen les paraules’, resultaria que els sufixos derivatius fonamentals (els que fan canviar de categoria sintàctica: *fang-ós*, *fertil-itat*, *sent-iment*, *past-at*, etc.) no tindrien «significat», ja que el valor que expressen és que la paraula primitiva (en els exemples, el nom *fang*, l’adjectiu **fèrtil** i els verbs *sentir*, *pastar*) ha canviat de categoria sintàctica (en els exemples, de nom a adjectiu: *fang* / *fangós*; d’adjectiu a nom: *fèrtil* / *fertilitat*; de verb a nom: *sentir* / *sentiment*; de verb a adjectiu: *pastar* / *pastat*). Això comporta que els sufixos derivatius citats (-ós, -itat, -iment i -at) haurien de ser fonemes, resultat òbviament fals.

5. Primeres anomalies del «signe lingüístic» de Saussure (1916: Principes généraux, §I.1, p. 97-98 [110-111])
 - a. Tindria dos cares: «la imatge acústica o significant» (interpretat després com a successió de fonemes, unitat no significativa) i el «concepte o significat» (entés posteriorment com a morfema o unitat significativa).
 - i. Fonema com a unitat no significativa: una definició no pot ser negativa.
 - ii. Morfema o unitat significativa: cal haver definit el *significat*, exigència no satisfeta (Saussure 1916: Linguistique synchronique, §IV.2, p. 158-159 [161-162]).
 - b. En el cas que *significat* volguera dir ‘valor que tenen les paraules’, els sufixos derivatius fonamentals no tindrien «significat» (només indiquen el canvi de categoria sintàctica). Però no són fonemes.
 - i. En *fang-ós*, *fertil-itat*, *sent-iment*, *past-at*, etc., passem de nom a adjectiu (*fang* / *fangós*), d’adjectiu a nom (*fèrtil* / *fertilitat*), de verb a nom (*sentir* / *sentiment*), i de verb a adjectiu (*pastar* / *pastat*).

Si seguim reflexionant, trobarem que el «signe lingüístic» de Saussure incorre en dos anomalies més. La primera és que té en compte dos de les tres unitats de la teoria lingüística dels precedents: la paraula (unitat de la semàntica o *dicciolo-*

gia) i el so o fonema (unitat de la fonètica); i no considera la tercera unitat (les categories sintàctiques). A més, les unitats de la sintaxi són conceptes que no tenen expressió fonètica (contràriament a les paraules).

La segona anomalia és el fet que el «signe lingüístic» suma les dos unitats dites (paraula i fonema) i presenta el resultat com a una unitat de dos cares (la «significativa» i la «no significativa»). Ara bé, tota unitat és elemental, simple, indescomponible, de manera que el «signe lingüístic» no pot ser una unitat.

6. Més anomalies del «signe lingüístic» de Saussure (1916)

- a. Suma dos unitats històriques (la paraula i el so o fonema); i no té en compte la tercera unitat (les categories sintàctiques, que no tenen expressió fonètica).
 - i. Resultat: el «signe lingüístic» tindria dos components (el «no significatiu» i el «significatiu»).
- b. Tota unitat és elemental, simple, indescomponible.
 - i. Si el «signe lingüístic» té dos components, no pot ser una unitat.

Com a nota final, observarem que Saussure (1916: *Linguistique synchronique*, §VII) dedica dos pàgines a «la grammaire et ses subdivisions» (p. 185-186 [183-184]). Afirmar que no hi hauria delimitació entre la sintaxi, la semàntica i la flexió; i, amb eixa base, diu que caldria suprimir les parts històriques de la lingüística i substituir-les pel «significant» i el «significat» del «signe lingüístic», els quals comportarien, respectivament, «rapports syntagmatiques et rapports associatifs» (p. 187 [«relacions sintagmàtiques i relacions associatives», p. 185]). En primer lloc, constataré que no conec que cap lingüiste haja descrit una llengua fonamentant-se en eixes nocions. En segon lloc, convé observar que els seus successors han introduït el «signe lingüístic», però han continuat parlant de sintaxi,

semàntica i flexió. ¿Estem davant de l'anomalia que els especialistes en didàctica de les llengües anomenen «barreja indiscriminada d'escoles» (§2.1, 1a.ii)?

7. Saussure i els seus successors

- a. El ginebrí afirma que no hi hauria delimitació entre la sintaxi, la semàntica i la flexió (Saussure 1916: *Linguistique synchronique*, §VII).
 - i. Caldria canviar eixos conceptes pel «significant» i el «significat», els quals comportarien ««rapports syntagmatiques et rapports associatifs» (p. 187).
 - ii. No ha descrit ningú cap llengua aplicant eixes nocions.
- b. Els seus successors usen el «signe lingüístic», però han mantingut la sintaxi, la semàntica i la flexió.
 - i. Això ¿és una «barreja indiscriminada d'escoles» (§2.1, 1a.ii)?

Ben mirat, si és cert que la sintaxi seria la diferència crucial entre el llenguatge humà i els altres sistemes de comunicació (§2.2.1, 2b); i si Saussure actua com si la sintaxi pràcticament no existira (6a, 7a), hauríem de mirar si la seua teoria és aplicable a les llengües humanes. Si no ho fora, seria explicable que els seus seguidors no hagueren descrit una llengua seguint la seua teoria (7a.ii).

2.5. RETROCESSOS DAVANT DELS PREDECESSORS (II): CONCEPTES DESTACABLES

2.5.1. Efectes d'entendre malament l'oració composta

Hem tractat dos separacions negatives dels nostres predecessors en qüestions fonamentals: els conceptes bàsics de la sintaxi (§2.4.1, 1-2: *categoria* i *funció*) i

les unitats de les parts de la teoria lingüística (§2.4.2, 3-7: de *categoria sintàctica, paraula i so o fonema*, al «signe lingüístic»). Ara, comentarem dos conceptes no bàsics però destacables: l'oració composta i els models de les flexions verbals.

L'oració composta és molt fàcil de definir: és una oració en què algun constituent és també una oració (l'objecte en l'oració *Rosa vol que tu vingues*). L'oració incloent és *l'oració principal*; i l'oració inclosa sol anomenar-se *subordinada*, per bé que el subjecte (que també pot ser una oració: *Que haja fet això no implica res*) no està subordinat a cap constituent. La concepció descrita (8a) apareix en Sanchis Guarner (1950: §162), en Fabra (1956: §106) i en Roca Pons (1976: 301-302).

Com que l'oració s'elabora a partir del nom del subjecte, resulta que les oracions incloses poden fer les funcions sintàctiques del nom: ser subjecte (8b.i), ser objecte (8b.ii), ser circumstancial (8b.iii) i modificar un nom (8b.iv).

8. Definició de l'oració composta derivada de Sanchis (1950: §162) i aplicació (b)
 - a. Una oració composta és una oració que conté algun constituent que és també una oració.
 - i. [_{oració principal} [_{oració inclosa} *Que haja fet això*] *no implica res*]
 - ii. Concepció exposada: també apareix en Fabra (1956: §106) i en Roca Pons (1960: 301-302).
 - b. Funcions de les oracions incloses: les quatre funcions que pot fer el nom.
 - i. Subjecte: *M'agrada que la carn estiga poc feta*
 - ii. Objecte: *He vist que un cavall blanc passava pel carrer*
 - iii. Circumstancial: *Ha entrat abans que el teu amic telefonara*
 - iv. Modificador d'un nom (dos classes diferents: les completives

i les relatives): *Té la mania que el perseguixen / ;La mania que li tinc!*

Contràriament a la concepció de Sanchis Guarner (1950), Fabra (1956) i Roca Pons (1976), els manuals escolars (i manuals universitaris) defineixen l'oració composta dient que tindria més d'un verb (9a). És veritat que una oració composta té més d'un verb (i més d'un subjecte): el de l'oració principal i el de l'oració inclosa. Però, amb eixa característica només, no podem dir quantes oracions compostes hi han en un discurs. Comprovem-ho.

Preguntem-nos quantes oracions compostes conté el discurs de (9a.i). Hi han quatre subjectes i quatre verbs, de manera que ens podem preguntar si conté una oració composta, dos o tres (quatre ja no és possible: les oracions serien totes simples).

Enfront de la indeterminació anterior, si apliquem la definició de *oració composta* que hem proposat (8a) estarem d'acord que el fragment de (9a.i) conté dos oracions compostes per dos raons. En primer lloc, *que no portes la motxilla* és l'objecte d'una oració principal (*Veig* + objecte). En segon lloc, *que no vindràs a l'excursió* també és l'objecte d'una altra oració principal (*Per tant, supose* + objecte).

Com mostren les dos citacions de (9c), la caracterització de l'oració simple i la composta dient que tindrien un verb i més d'un verb respectivament, apareix tant en una part dels predecessors (9c.i) com en autors actuals (9c.ii).

9. Un altre retrocés teòric: oració composta = més d'un verb

a. No és falsa, però no delimita les oracions compostes.

i. Oracions que hi han en: *Empar ha dit que no tu portes la motxilla. Per tant, (jo) supose que (tu) no vindràs a l'excursió.*

ii. Conté quatre subjectes i quatre verbs. ¿Hi han tres oracions, dos o una?

- b. Definició proposada (8a):
- i. Hi han dos oracions, i són compostes perquè l'objecte de cada una és també una oració.
- c. Exemples de «oració simple: un verb» i «oració composta: més d'un verb»:
- i. «Les proposicions *simples* tenen un sol verb. Les proposicions *complexes* són les constituïdes per dues o més de simples, sempre que una d'elles siga la dominant i les altres modifiquen els elements d'aquesta dominant o els substituïsquen.» (Salvador 1951: §313 i §314)
 - ii. «Prototípicament, parlem d'*oració composta* quan hi ha una estructura oracional que conté més d'una forma verbal, en oposició a l'oració simple, que inclou una única forma verbal.» (Cuenca 2003: §3.1)

Una alteració diferent ha sigut posar l'oració inclosa fora de l'oració principal, com mostren les representacions de (10a.i-ii). Eixa concepció és incoherent (com diuen les tres fonts citades en 8). En efecte, si l'oració inclosa és un constituent de l'oració principal (subjecte, objecte, etc., 8) no pot estar fora de la principal.

10. Un retrocés teòric posterior

- a. L'oració inclosa estaria fora de l'oració principal:
- i. Oració composta: [oració principal] + [oració subordinada]
 - ii. [_{oració principal} *M'agrada*] [_{oració «subordinada»} *que la carn estiga poc feta*] (Rojo 1978: 27-28; Cuenca 1991: 17, 19).
- b. Anàlisi: si és un constituent de l'oració principal, no pot estar fora (8).

El fet de posar l'oració inclosa fora de la principal (10a) podria estar vinculat a una definició poc vàlida: dir que l'oració composta seria la suma de simples (n'hi ha un exemple en 9c.i). Realment, el constituent *m'agrada* de (10a.ii) no és una «oració simple», sinó la predicació d'una oració, ja que li falta el subjecte (que és justament l'oració inclosa, *que la carn estiga poc feta*). Generalitzem-ho: l'oració principal no és una oració simple, sinó una oració en què falta un constituent: el que és l'oració inclosa.

En la primera citació de (11b), apareixen les dos anomalies descrites: primer, la suma d'oracions simples (11b.i); posteriorment, l'afirmació que l'oració inclosa estaria fora de la principal (11b.ii).

11. Efecte de l'alteració anterior (10): l'oració composta com a suma de simples
 - a. Anàlisi
 - i. L'oració principal sense la inclosa no és una oració simple, sinó una oració en què falta un constituent (omplit per l'oració inclosa).
 - b. Dos exemples de la suma d'oracions simples (*i, iii*):
 - i. «La gramàtica tradicional concep l'oració composta com la suma de més d'una unitat oracional elemental.» (Hernanz 2002: 1013; GCC, cap. 1 de sintaxi, dedicat a l'oració)
 - ii. [després de comentar les oracions compostes per coordinació, diu:] «En la subordinació, una o més oracions subordinades depenen sintàcticament de l'oració dominant o principal.» (Hernanz 2002: 1013)
 - iii. «Oració composta: Oració formada per dues o més oracions (o proposicions).» (Pérez Saldanya i altres 1998)

Cal dir que, en les gramàtiques dels nostres predecessors, hi han bones actuacions (com les tres citades en 8). Però també apareixen autors que tenen, alhora, dos concepcions diferents: l'adequada (8) i la inadequada (9-11). Els exemples següents (12) abracen un manual dels anys trenta (12a) i un autor recent (12b).

12. Autors amb dos concepcions diferents (i incompatibles) de l'oració composta: la coherent (8) i la incoherent (10-11)
- a. «Una oració pot tenir algun dels seus elements constituït per una altra oració. Aquella oració s'anomena aleshores **complexa**.
- i. »**Oracions subordinades** són les que constitueixen un dels elements d'una *oració complexa*. **Oració principal** és aquella de la qual depenen les proposicions subordinades.» (Marvà 1932: §225 i §226)
- b. «Una oració subordinada és una oració que apareix com a constituent d'una altra oració.» (Villalba 2002: 2251) [...]
- i. «Un subordinant és un element que introdueix una oració subordinada i l'enllaça amb l'oració principal.» (Villalba 2002: 2262)

Les idees poc homogènies que acabem de descriure (9-12) deuen haver contribuït a l'aparició de confusions i afirmacions incoherents en manuals universitaris. En la primera citació de (13a.i), l'IIFV afirma que les oracions completives que fan de subjecte o d'objecte (*que té raó* en l'oració *Sospite que té raó*, 13a.ii) serien «oracions compostes» (13a.i); però són oracions incloses d'una oració composta. Semblantment, el constituent *que* en l'oració *No conec el jove que s'acosta* (13a.iv) no introdueix «l'oració composta» (13a.iii), sinó l'oració inclosa relativa (*que s'acosta*).

En la segona citació (13a.iii), hi ha un altra confusió. L'IIFV afirma que el «connector» *en canvi* també introduiria una oració composta. Això no obstant, els

constituents *en canvi*, *no obstant* o *per tant* formen part d'un discurs integrat per dos oracions, la segona de les quals contrasta amb la primera gràcies a eixos constituents (com ara en *Ell ha portat moltes coses. En canvi, tu no n'has portat cap*). Això significa que, ara, l'IIFV incorre en una confusió de signe contrari a l'anterior: allà a on hi ha un discurs format per dos oracions (simples en l'exemple posat, 13b.iii), afirma que hi hauria una oració composta (13a.iii).

13. Afirmacions poc coherents sobre l'oració composta

a. Confusions entre les expressions *oració composta*, *oració principal* i *oració inclosa*

i. «Les completives són oracions compostes que fan de subjecte o complement directe del verb [*que té raó* en *ii*].» (IIFV 2002: 150)

ii. *Sospite que té raó.*

iii. «Les oracions compostes són introduïdes, en la major part de casos, per una conjunció (com *que*), un altre tipus de connector (com *en canvi*), o un relatiu.» (IIFV 2002: 150)

iv. *No conec el jove que s'acosta.*

b. Confusió entre un discurs format per dos oracions (*b.iii*), i el concepte *oració composta*.

i. L'IIFV afirma que el «connector» *en canvi* també introduiria una oració composta (*a.iii*).

ii. El constituent *en canvi* forma part d'un discurs integrat per dos oracions (simples en *b.iii*), la segona de les quals contrasta amb la primera. Per tant, *en canvi* no introduïx oracions compostes (*a.iii*).

iii. *Ell ha portat moltes coses. En canvi, tu no n'has portat cap*

2.5.2. Alteració de l'estructuració de la sintaxi per l'oració composta

La concepció coherent de l'oració composta (§2.5.1, 8) va unida a una estructuració simple i adequada de la teoria sintàctica, que descriurem a continuació. Les gramàtiques tracten primer l'oració simple, en la formació de la qual tot són relacions de subordinació. Això fa que, quan el manual ha acabat l'estudi de tots els constituents de l'oració simple, tracta la coordinació; i, en acabant, l'oració composta. En podríem posar molts exemples, entre els quals els quatre manuals citats en (14b).

14. Estructuració habitual de la sintaxi

- a. Formació de l'oració simple.
 - i. Totes les relacions són de subordinació.
- b. Estudi de la coordinació + estudi de l'oració composta.
- c. Exemples: pràcticament, tots els nostres predecessors (com ara Par 1923, Moll 1937, Salvador 1951, Fabra 1956, etc.).

En contrast amb la simplicitat descrita (14a-b), recentment s'ha produït l'alteració següent: posar l'oració composta al principi de la sintaxi. És probable que eixa anomalia siga una extensió d'una irregularitat notada més amunt: començar la sintaxi per la construcció sintàctica màxim (l'oració, §2.2.1, 1c-d).

Una manifestació d'eixa actuació està en la GCC, que dedica trenta capítols a la sintaxi. El manual no tracta l'oració composta quan acaba d'estudiar els constituents de l'oració simple i la coordinació (capítol 18), sinó en el primer capítol de la sintaxi (quan encara no ha tractat ni les «funcions sintàctiques», que estudia en el capítol 2).

Seguint avant pel camí d'invertir l'orde dels conceptes, hi ha un autor que pareix que ha arribat al final. López (1994-1998) dedica el primer volum de la

seua gramàtica a l'oració composta; el segon, a l'oració simple; i el tercer, a les unitats de la sintaxi (nom, adjectiu..., 15b).

15. Alteracions de l'orde *oració simple + coordinació + oració composta*
(14)

- a. GCC: [oració simple + oració composta] al principi de la sintaxi.
 - i. GCC: 30 capítols dedicats a la sintaxi.
 - ii. El capítol primer de la sintaxi, quan encara no ha estudiat les funcions (que van en el capítol segon), tracta l'oració simple i la composta.
 - iii. Cap. 1: oració (simple i composta)
 - iv. Cap. 2: funcions sintàctiques
- b. *Gramática del español*. (Ángel López García, Madrid, Arco-Libros, 1994–1998)
 - i. Volum I: *La oración compuesta*
 - ii. Volum II: *La oración simple*
 - iii. Volum III: *Las partes de la oración*

2.5.3. ¿De què depén el model de cada flexió?

El segon concepte que estudiarem per a mostrar retrocessos teòrics destacables ha tingut transcendència en la normativa. La majoria de gramàtiques no exposen una propietat indispensable: dir quin factor determina el model de cada flexió verbal. Actuen com si els models foren un producte essencialiste (extern als parlants i a la mateixa llengua). En canvi, Sanchis Guarner (1950: §169) exposà el factor: «Conjugacions regulars són els grups constituïts per una quantitat relativament gran de verbs, la flexió dels quals es fa amb idèntiques desinències». En definitiva, el model d'una flexió són les terminacions que apareixen en més verbs.

El fet de no tindre en compte l'aportació de Sanchis Guarner ha tingut un efecte negatiu: els verbs regulars de la segona flexió (*entendre, vendre* i dotzenes més) són qualificats com a «irregulars», i verbs que es representen només a ells mateixos (*perdre*) o poc més que això (*batre / fotre / prometre*) són presentats com a «model».

El resultat final ha sigut induir els alumnes a creure que el model que el poble valencià ha construït al llarg de la història (*bec / que jo bega / beguí / que jo beguera / begut*) seria una deformació, que anomenen «verbs velaritzats» les gramàtiques que presenten verbs singulars com a model.

16. Majoria de gramàtiques: no exposen quin factor determina el model de cada flexió verbal
 - a. Sanchis Guarner (1950: §169) ho digué: «Conjugacions regulars són els grups constituïts per una quantitat relativament gran de verbs, la flexió dels quals es fa amb idèntiques desinències».
 - i. El model d'una flexió són les terminacions que apareixen en més verbs.
 - b. Efecte de no tindre en compte l'aportació de Sanchis Guarner:
 - i. Els verbs regulars de la segona flexió (*entendre, vendre* i dotzenes més) són presentats com a «irregulars», i verbs que es representen només a ells mateixos (*perdre*) o poc més (*batre / fotre / prometre*) són qualificats com a «model».
 - c. Resultat final: induir els alumnes a creure que el model que la societat valenciana ha construït al llarg de la història (*bec / que jo bega / beguí / que jo beguera / begut*) seria una deformació, anomenada «verbs velaritzats» per les gramàtiques que presenten verbs singulars com a model.

2.6. CONCLUSIONS SOBRE LA TEORIA LINGÜÍSTICA EN L'ESCOLA

En el camí que hem seguit, hem comprovat pràcticament totes les anomalies que els especialistes en didàctica de les llengües veuen en l'ensenyament de la gramàtica (§2.1, 1a). La primera era la «falta d'unificació de la terminologia», la qual deriva probablement de la diversitat terminològica que hi ha en la lingüística (§2.3.1), tant la històrica com aquella que és qualificada com a «moderna» (la que prové del «signe lingüístic» de Saussure, §2.4.2).

Hem presentat dos criteris per a reduir la diversitat terminològica. El primer és quasi obvi: el terme teòric ha de ser coherent amb la definició (si el «predicat» parla del subjecte, ha de tindre una terminació activa, §2.3.1, 5d). El segon criteri deriva de la vinculació que hi ha entre les llengües humanes i la ciència (interpretar el món): la conveniència de vincular la terminologia de la ciència al llenguatge humà quan les llengües ho permeten (si tenim *lletra*, no cal crear *grafema*, §2.3.1, 5f).

La segona anomalia que constata la pedagogia era «la barreja indiscriminada d'escoles». D'idees bones, en pot tindre qualsevol persona. Però la teoria que exposa una gramàtica (o un docent) ha de ser internament coherent. Hem tornat a trobar que l'anomalia té vinculacions amb la lingüística (els hereus de Saussure parlen del «signe lingüístic», però han mantingut les parts històriques de la lingüística, §2.4.2, 7b).

Hem trobat un factor particular que exemplifica una altra anomalia: «l'anàlisi gramatical com a activitat mecànica». El fet específic és definir un constituent sintàctic no per la funció comunicativa, sinó per la posició en l'oració (§2.3.4, 9a), anomalia que permet trobar coses que no sabem què son. Això no obstant, la base fonamental de «l'activitat mecànica» és «la falta de rigor i de coherència en les definicions». Realment, si els alumnes no tenen idees clares en la ment no

podran analitzar racionalment, ja que l'anàlisi no fa més que *aplicar* les propietats de les definicions (§2.2).

La suma de les classes d'anomalies descrites al llarg de quatre apartats (§2.2-§2.5) reforça la visió dels especialistes en didàctica de les llengües quan, a partir de treballs inductius, deduïxen que l'ensenyament de la teoria gramatical no reïx per la falta de coherència i de sistematització (§2.1, 1). Eixe mateix panorama permet entendre que les classes sobre la teoria gramatical solen ser avorrides.

A més, convé destacar que, en el camí que hem seguit, hem focalitzat conceptes fonamentals (parts de la lingüística, i nocions bàsiques de les parts). Ben mirat, ens podríem preguntar si els alumnes tenen en la ment poc més que terminologia. En eixa situació, fer «arbres sintàctics» no és analitzar, característica que permet entendre l'anomalia que no havíem comentat («l'arboromania», §2.1, 1a.iii).

En (17c-f), he resumit alguna de les anomalies metodològiques en què incorren els manuals escolars. Hem assenyalat que un intel·lectual català dels 60, Gabriel Ferrater, és un bon precursor de la didàctica de les llengües (§2.1, 3).

17. Suma de les classes d'anomalies descrites (§2.2-§2.5)

- a. Contribuïxen a corroborar les deficiències que els especialistes en didàctica de les llengües veuen en l'ensenyament de la gramàtica en escola.
 - i. Permeten comprendre més bé les dificultats que té l'ensenyament gramatical per a reeixir, centrades en la falta de coherència i de sistematització (§2.1, 1).
 - ii. També ajuden a entendre que les classes sobre la teoria gramatical solen ser avorrides.
- b. Hem focalitzat conceptes fonamentals (parts de la lingüística, i nocions bàsiques de les parts).

- i. Les dades vistes fan preguntar-se si els alumnes tenen en la ment poc més que terminologia.
- c. Algunes mostres de les anomalies metodològiques de manuals (c-f).
 - i. De conceptes simples a complexos (§2.2.1, 1c.ii).
 - ii. Oració: subjecte i predicació; subjecte: conté un nom predicació: conté un verb.
 - iii. Orde: nom, verb; subjecte, predicació; oració
 - iv. Frequent: oració sense haver tractat nom, etc.
- d. En una definició: conceptes no definits (§2.2.2, 3).
 - i. Concepte no definit: incògnita per als alumnes; amb incògnites, no podem aclarir o definir res.
 - ii. Paradoxa: a més definicions, més indefinicions.
- e. Un concepte: més d'un terme (*nom* i *substantiu*).
 - i. Pot acabar creant conceptes inexistents.
 - ii. Nom = substantius + adjectius (§2.3.3, 7).
- f. Actuació contrària (diversos conceptes per a un terme).
 - i. Alumnes: no saben què són els adverbis ni per a què aprofiten. Causa: contenen quatre conceptes diferents.
 - ii. Dos: paraules circumstancials (ací); intensificadors (*molt alt*, *molt pocs*, *suar molt*, *molt sovint*, §2.3.1, 5).

2.7. DE LA TEORIA AL VALENCIÀ: POCA PRESENCIA DE LES SEUES ESTRUCTURES

2.7.1. Poca presència d'estructures fonètiques

La finalitat de tractar conceptes gramaticals en classe (§2.2-§2.6) és explicar als alumnes les particularitats gramaticals de la llengua estudiada a fi d'accelerar la seua comprensió i assimilació (§1.1). En el cas del valencià, ¿com sol fer-se eixa activitat?

Posem-ne un exemple: de les estructures fonètiques, les flexives, les semàntiques, les sintàctiques i les derivatives que caracteritzen el valencià i el particularitzen davant de les llengües de l'entorn (sobretot davant del castellà), ¿quantes són tractades en la *Guia d'usos lingüístics* de l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana (2002)? Segons la institució que ha elaborat eixa obra divulgativa, es dirigeix «a totes aquelles persones que s'interessen pels aspectes d'ús formal del valencià i, molt especialment, als ensenyants o als futurs ensenyants» (p. 20). Si un docent (o un elaborador de manuals de l'ensenyament) consulta eixe manual, trobarà poques estructures privatives del valencià, de manera que li facilitarà poc les seues necessitats pedagògiques.

1. Un altre factor que dificulta l'ensenyament del valencià
 - a. Les estructures (fonètiques, flexives, semàntiques, sintàctiques i derivatives) que definixen el valencià i el diferencien de les llengües de l'entorn (sobretot davant del castellà) apareixen molt poc en els llibres escolars.

Exemplifiquem-ho. El valencià té fonemes que no té el castellà (les vocals de *pèrdua*, *òbric*), i al revés (la primera consonant de *cien*). La diferència estructural clara és un sistema de set vocals tòniques (valencià) i cinc en castellà. En síl·laba àtona, les vocals es reduïxen a cinc en valencià. En les consonants, les diferèn-

cies són més puntuals que estructurals (*cien* i *gente* en castellà; *caixa*, *gent*, *posar*, *dotze* i *vi* en valencià).

D'una forma o altra, tot això apareix en molts manuals (no tant la reducció de les vocals en síl·laba àtona, la causa comunicativa de la reducció de vocals, i l'aparició d'eixe procés en moltes llengües). Però la diferència fonètica crucial entre el valencià i el castellà no està en els fonemes, sinó en la síl·laba: el fet que el castellà té una síl·laba molt vocàlica, mentres que el valencià està a la part de les llengües de síl·laba consonàntica. Despleguem-ho un poc.

En castellà, només pot aparèixer una consonant després de la vocal, i en poden ser molt poques: quatre (les de *asco*, *hondo*, *alto*, *harto*). En canvi, el valencià admet després de la vocal una consonant (*cuc*), dos consonants (*pont*, *alt*, *forn*, *arc*, etc.) i tres consonants (*forns*, *troncs*). A més, després de la vocal pot aparèixer pràcticament qualsevol consonant (exemples de 2c.ii). Quan n'hi han dos, disposem d'una vintena de possibilitats diferents (exemples de 2c.iii).

La dualitat sil·làbica del valencià i el castellà té al costat els diftongs. En valencià, és molt important el diftong decreixent en *-u* (*cau*, *peu*, *neu*, *mou*, *vosaltres sou*, *viu*): la llengua té desenes de milers de manifestacions, tant en els verbs (*penseu*, *pensàveu*, etc.) com en els noms i els adjectius (*hereu*, *nou*, *peu*). El castellà, en canvi, destaca pels seus diftongs creixents (*puerta*, *pierna*).

Quan s'ajunten la *u* i la *i*, en l'orde *i+u* predomina en valencià el diftong decreixent (*viu*); en l'orde *u + i*, destaca el hiat (*conduir*, *Lluís*). En canvi, el castellà tendix a aplicar l'opció de *puerta*, *pierna* (*Luis* [lwís], *viuda* [vjúda]). Tant la síl·laba consonàntica com les classes de diftong són temes que he tractat en SaragoSSà (2003: §5.2.6, §5.2.7, §5.3.8 i §5.3.9).

I bé, en contrast amb la importància que té la síl·laba consonàntica i a pesar de la diferència tan gran amb el castellà (i la coincidència elevada entre el valencià i l'anglès), els manuals valencians no tracten la qüestió (i tampoc la diftongació).

També hi ha eixa absència en la GNV (2006: §1.3 i §1.4). La GIEC (2016: 20, 28) ho descriu molt poc, i no ho destaca.

2. La particularitat fonètica significativa del valencià no està en els fonemes, sinó en la síl·laba (*b-c*)
 - a. Fonemes: el valencià té algun fonema que no té el castellà (les vocals de *pèrdua*, *òbric*), i al revés (la primera consonant de *cien*).
 - i. Vocals: sistema de set vocals tòniques (valencià) i sistema de cinc (castellà). Reducció vocàlica en valencià; causa comunicativa; procés freqüent en les llengües.
 - ii. Consonants: diferències puntuals (*cien* i *gente* en castellà; *caixa*, *gent*, *posar*, *dotze* i *vi* en valencià).
 - iii. D'una forma o altra, això es tracta (la reducció vocàlica, poc).
 - b. Sí·l·laba: el castellà té una síl·laba molt vocàlica.
 - i. Només pot aparéixer una consonant després de la vocal, i en poden ser molt poques: quatre (*asco*, *hondo*, *alto*, *harto*).
 - c. Sí·l·laba del valencià: significativament consonàntica.
 - i. Després de la vocal, pot aparéixer una consonant (*cuc*), dos (*pont*, *alt*, *forn*, *arc*, etc.) i tres (*forns*, *troncs*).
 - ii. Després de la vocal, pràcticament qualsevol consonant: *glop*, *fet*, *cuc*, *baf*, *mos*, *feix*, *tots*, *vaig*, *ham*, *son*, *any*, *mel*, *moll*, *por*.
 - iii. Amb dos consonants, una vintena de possibilitats: *fort*, *serp*, *arc*, *erm*, *infern*, *alborç*, *guerx*, *alt*, *colp*, *solc*, *pols*, *Elx*, *cinc*, *pont*, *abans*, *romanx*, *camp*, *exempt*, *temps*, *menys*, *gust*, *fosc*, *crep*.
 - iv. Les dos llengües també varien molt en els diftongs.
 - v. Tractat en Saragossà (2003: §5.2.6, §5.2.7, §5.3.8 i §5.3.9).

- d. En contrast amb la importància que té la síl·laba consonàntica, i a pesar de la diferència tan gran amb el castellà (i la coincidència amb l'anglès), els manuals valencians no tracten la qüestió (ni la diftongació).
- i. La GNV (2006: §1.3 i §1.4) no ho toca.
 - ii. La GIEC (2016: 20, 28) no ho descriu sistemàticament, i ho destaca poc.

2.7.2. Poca presència d'estructures flexives

Si passem de la fonètica a la flexió, trobarem un panorama semblant: no apareix cap de les estructures flexives que singularitzen el valencià. En posarem dos exemples. L'estructura sil·làbica té implicacions en la formació del plural. Com que el castellà té una síl·laba molt vocàlica, afegix la vocal de suport quan el nom acaba en consonant, siga quina siga: *dos pared-es, dos tonel-es, dos camion-es, dos reloj-es...*

En canvi, el valencià general actua exactament com l'anglès: només recorre a la vocal de suport quan la consonant final és *-s* (*dos besos*), *-x* (*dos peixos*) i *-ig* (*dos desitjos*; en anglès, *two bosses, two fishes, two churches*). Quan ens allunyem de les genives, no apareix la vocal de suport: *{un baf / dos bafs}* (en anglès, *{one wife / two wives}*, *{one path / two paths}*).

En el valencià històric, no s'han produït interferències. Per contra, els parlars catalans han aplicat la vocal de suport quan el nom o l'adjectiu acaba en *-st* i *-sc*, opció que coincidix amb la del castellà (*{impostos = impuestos}*, *{refrescos = refrescos}*). Els llibres escolars han contribuït a escampar eixos plurals de síl·laba vocàlica entre els jóvens valencians.

3. Ús de la vocal de suport en el plural: depén de l'estructura sil·làbica
 - a. El castellà l'afegix quan el nom acaba en consonant, siga quina siga:

- i. *dos pared-es, dos tonel-es, dos camion-es, dos reloj-es...*
- b. El valencià general actua com l'anglès: només quan la consonant final és *-s, -x* i *-ig*.
 - i. *Dos besos / dos peixos / dos desitjos*.
 - ii. En anglès, *two bosses / two fishes / two churches*.
- c. En el valencià general, no s'han produït interferències.
 - i. Els parlars catalans han aplicat la vocal de suport quan el nom o l'adjectiu acaba en *-st* i *-sc*, opció que coincideix amb la del castellà (*{impostos = impuestos}, {refrescos = refrescos}*).
 - ii. Els llibres escolars han contribuït a escampar eixos plurals de síl·laba vocàlica entre els jóvens valencians.

En la flexió verbal, hi ha la mateixa realitat. Encara que el valencià i el castellà són llengües veïnes des del punt de vista geogràfic, resulta que tenen unes estructures remarcablement divergents en els tres models de la flexió verbal. Així, en les sis persones del present d'indicatiu de la primera flexió hi ha una coincidència (*ella pens-a = ella piens-a*) i cinc diferències (4a.i). En el segon temps bàsic, són diferents les sis persones gramaticals (4b.i). Cal dir que, a pesar de les diferències tan remarcables, no s'ha produït cap interferència amb el castellà.

- 4. Flexió verbal: el valencià i el castellà tenen unes estructures remarcablement divergents. Exemples de la primera flexió
 - a. Present d'indicatiu: una coincidència (*pens-a = piens-a*).
 - i. Cinc diferències: *{pens-e / piens-o}, {pens-es / piens-as}, {pens-em / pens-amos}, {pens-eu / pens-aís}, {pens-en / piens-an}*.
 - b. Segon temps bàsic: són diferents les sis persones gramaticals.
 - i. *{pens-í / pens-é}, {pens-ares / pens-aste}, {pens-à / pens-ó}, {pens-àrem / pens-amos}, {pens-àreu / pens-asteis}, {pens-aren / pens-aron}*.

- c. No s'han produït interferències amb el castellà.

2.7.3. Poca presència d'estructures sintàctiques

Si reflexionem en la sintaxi, seguirem trobant diferències significatives entre el valencià i el castellà. L'índex de conceptes de la meua gramàtica (Saragossà 2003) conté 19 diferències («valencià i castellà: diferències», p. 335), a pesar que no tracte les preposicions, ni la coordinació ni l'oració composta (la gramàtica té com a subtítol «Els fonaments»). Ací, ens limitarem a tres diferències.

L'estructura pronominal de l'objecte (*en / el / ho*, 5b) no la té cap altra llengua romànica. El francès i l'italià tenen el pronom *en*, però el pronom *ho* no el té cap llengua. Convé notar que l'aplicació de l'estructura pronominal de l'objecte (*en / el / ho*) és perfecta en l'ús tradicional de qualsevol comarca valenciana (sense interferències amb el castellà).

Això no obstant, solem actuar com si el pronom *ho* no existira. N'hi ha un exemple en la citació de (5c.i). Eixa alteració va habitualment unida a una altra: no pensar en els usos bàsics del pronom *en* (aplicació a l'objecte i al subjecte: *En vullc tres, de flors / N'han vingut dos, de visitants*), sinó en els secundaris o els terciaris (l'origen i modificadors qualificatius d'algun objecte). En l'exemple posat, els lectors troben l'aplicació a un qualificatiu de l'objecte (5c.ii-iii).

5. Diferències sintàctiques

- a. L'índex de conceptes de Saragossà (2003: 335) en conté 19 (a pesar que només tracta «els fonaments» de la gramàtica).
- b. L'estructura pronominal de l'objecte (*en / el / ho*) no la té cap altra llengua romànica (*En tinc tres, de pantalons / No l'he vista, eixa pel·lícula / No ho sabia, que havies vingut*).
- i. L'ús tradicional és perfecte. No hi han interferències amb el castellà.

- c. Marginació freqüent de *ho* (*i*), i focalització d'usos secundaris o terciaris de *en* (*ii-iii*).
- i. «Hem de pensar que el català té dos pronoms que no té el castellà: *en* i *hi*.» (Badia i Pujol 2019)
 - ii. En compte de «Scarlatti va compondre moltes òperes, però no es coneix el seu nombre exacte»
 - iii. Caldria dir «Scarlatti va compondre moltes òperes, però no se'n coneix el nombre exacte».

La segona diferència que comentarem és sobre les preposicions locatives tòniques. De les 15 que tenim, n'hi han tretze que són diferents (i la coincidència entre *baix* i *abajo* és relativa, ja que *abajo* forma parella amb *arriba*, igual que *baix* amb *dalt*, i parlant no hem canviat *baix* per *abaix*). En les divergències dites, no hi han interferències en la llengua viva, però sí que n'hi ha alguna en l'escripta, com ara quan el DGLC escriu *A baix el tirà!* allà a on els seguidors del club de futbol del València diuen [*Amunt València!*]. Un altre exemple: és molt freqüent escriure *baix el meu punt de vista*, allà a on parlant diem *des del meu punt de vista*, ja que la perspectiva és horitzontal, no perpendicular.

6. Contrast fort entre les formes de les 15 preposicions locatives

- a. 13 divergències: {*dins* / *dentro*}, {*prop* / *cerca*}, {*lluny* / *lejos*}, {*davant* / *delante*}, {*darrere* / *detrás*}, {*al costat* / *al lado*}, {*avant* / *adelante*}, {*arrere* / *atrás*}, {*dalt* / *arriba*}, {*damunt* / *encima*}, {*davall* / *debajo*}, {*amunt* / *arriba*}, {*avall* / *abajo*}.
- b. 2 coincidències: {*fora* / *fuera*}, {*baix* / *abajo*}
 - i. La segona és relativa: *baix* és *abajo* en castellà ({*dalt*, *baix* / *arriba*, *abajo*}, {*sobre*, *sota* / *sobre*, *bajo*}).
- c. Formes equívokes en castellà: *arriba* és *dalt* i *amunt*; *abajo* és *baix* i *avall*.

- i. No hi han interferències en la llengua parlada.
- ii. Però sí en una part de l'escripta, com ara escriure *A baix el dictador!* (DGLC, contra el crit [*Amunt València!*]); o escriure *Baix el meu punt de vista*, contra la forma viva (*Des del meu punt de vista*).

El tercer exemple que posarem de diferència sintàctica amb el castellà és la preposició *com a*, absent de les altres llengües romàniques i present en anglés (*as*). Els manuals solen dir poc (o res) sobre *com a*, a pesar que és l'única preposició privativa nostra. A més, és una paraula que s'usa més bé en el carrer que en alguns escrits, que actuen com el castellà i el francès. Així, allà a on un valencià diria [*La construcció taula redona té com a nucli el nom taula*], una part dels llibres escolars (i de les gramàtiques universitàries) escriuen *té per nucli*, com el castellà («*modisto: Hombre que tiene por oficio...*», RAE).

- 7. La preposició *com a* és inexistent en les altres llengües romàniques i present en anglés (*as*)
 - a. Els manuals solen dir poc (o res) sobre *com a*.
 - b. S'usa més bé en el carrer que en alguns escrits, que actuen com el castellà i el francès.
 - i. Un valencià: *La construcció taula redona té com a nucli el nom taula*.
 - ii. Una part dels llibres escolars (i de les gramàtiques universitàries): *té per nucli*, com el castellà («*modisto: Hombre que tiene por oficio...*», RAE).

2.8. ANOMALIES TEÒRIQUES (2.3-§2.5) I ESTRUCTURALS (§2.7): RESULTAT

Recapitem. Els conceptes no definits o definits d'una manera no aplicable (§2.2-§2.3), i els retrocessos teòrics davant de predecessors (§2.4-§2.5) dificulten que els alumnes compreguen la teoria gramatical. Per una altra banda, el fet de tractar poc (i no destacar) les estructures i els usos fonamentals de les paraules gramaticals distintives del valencià (§2.7) repercutixen negativament en l'ensenyament del valencià. Ací tenim una visió panoràmica del camí que hem seguit:

8. Caracterització metodològica general (8-11), retrocessos teòrics (12) i poques estructures del valencià (13)
 - a. Actuar amb poc de mètode, poc d'orde i poc de rigor, limitacions que es manifesten en les anomalies indicades a continuació (9-11).
9. Proposar definicions fonamentant-se en conceptes lingüístics no definits prèviament. L'efecte pedagògic d'eixa anomalia metodològica és no poder comprendre les definicions que la contenen.
 - a. Una part dels conceptes no definits es tracten posteriorment; una altra part, no.
 - b. Tractar un concepte després d'haver-lo posat en una definició és una anomalia metodològica. Un concepte s'ha tractar abans de fer-lo entrar en definicions d'uns altres conceptes.
 - c. El fet que en definicions apareguen conceptes lingüístics no definits prèviament i que no es tracten posteriorment té esta conseqüència: a més definicions, més conceptes indefinits (§2.2.2, 3b).
10. Més anomalies metodològiques:
 - a. No respectar la relació biunívoca entre conceptes i tèmens (§2.3.1, 5, §2.3.3, 7).

- b. Dividir (o classificar) un concepte no definit (§2.3.4, 17).
 - c. Fer definicions que comporten trobar coses que els alumnes no saben què són («determinant», §2.3.4, 9).
11. Anomalies en nocions bàsiques.
- a. No dir quantes parts té la teoria lingüística (sintaxi, semàntica, etc.) ni definir-les (o no definir-les d'una manera coherent, comprensible i aplicable, §2.2.1, 1a).
 - b. No explicar què aporta la sintaxi a la teoria gramatical (és a dir, quina és la seua utilitat en l'explicació de la comunicació lingüística, §2.2.1, 1b).
 - c. Començar la sintaxi volent definir l'oració (que és l'objecte d'estudi de la sintaxi, §2.2.1, 1c). Eixa anomalia comporta o definicions vagues i inaplicables (cf. «unitat de sentit»), o usar conceptes no definits prèviament.
 - d. Tractar el verb (que és una de les unitats sintàctiques) sense explicar com es relaciona (§2.3.4, 8c).
12. En algun concepte gramatical destacable, Sanchis Guarnier (1950) i altres predecessors actuaven d'una manera més simple i més coherent que manuals actuals de lingüística
- a. El concepte *categoria* (que és, amb *funció*, el punt de partida de la teoria sintàctica, §2.4.1).
 - b. Què és *oració composta*, *oració principal* i *oració inclosa* (o «subordinada», §2.5.1).
 - c. Alteracions de l'orde *Formació de l'oració simple* (totes les relacions són de subordinació) + *coordinació* + *oració composta* (§2.5.2).
 - d. Quines propietats permeten deduir quin és el model de cada flexió (§2.5.3).

13. Les estructures del valencià són remarcablement diferents de les que té el castellà, i la majoria es mantenen vives. Però se'n tracten molt poques en l'ensenyament (§2.7).

Com a conseqüència de la formació rebuda, els alumnes acaben els estudis escolars sense tindre idees clares i aplicables sobre la personalitat lingüística del valencià, que és acusada davant de les llengües romàniques de l'entorn, tant les de ponent (el castellà i el gallego-portugués) com les del nord (el francès i l'italià).

14. Efecte final de les anomalies teòriques (§2.2-§2.5) i estructurals (§2.7)
 - a. Els alumnes no tenen idees clares i aplicables sobre la personalitat lingüística del valencià, que destaca en relació a ponent (el castellà i el gallego-portugués) i davant del nord (el francès i l'italià).

Si ho sumem tot (deficiències teòriques generals, i limitacions valencianes estructurals), i si tenim en compte la coincidència entre els especialistes en didàctica de les llengües (§2.1) i este treball (§2.2-§2.5), convindrem que hauríem d'actuar per a contribuir a millorar l'ensenyament del valencià. Dos parts més avant (en §4), reflexionarem sobre una de les maneres d'aconseguir-ho. Però, primer, ajuntarem i ordenarem les aportacions d'esta part (§3).

3. PER A MILLORAR L'ENSENYAMENT DEL VALENCIÀ: 39 PROPOSTES

3.1. METODOLOGIA DE LA CIÈNCIA I PARTS DE LA LINGÜÍSTICA

El contingut de la part anterior (§2), a més d'indicar que hi han limitacions significatives en l'ensenyament gramatical i estructural del valencià, també mostra que és possible millorar sensiblement la situació actual. En efecte, els apartats de la segona part (§2) contenen 25 propostes positives sobre nocions gramaticals, aplicables a l'ensenyament del valencià (i a l'ensenyament de llengües en general). També hem descrit 14 errors a evitar. En total, són 39 propostes. Això significa que, al costat de la perspectiva negativa (descripció d'anomalies metodològiques), el treball també té una part positiva o constructiva. I és que, en la ciència, les solucions no solen eixir del no-res, sinó que sovint són un efecte de la mateixa anàlisi d'una definició (o d'una concepció).

En esta part, descriurem succintament les 39 propostes, i les ordenarem seguint la teoria. Primer, tindrem el fonament de la ciència (la metodologia de la ciència, §3.1). En acabant, passarem a una qüestió bàsica de la lingüística (les parts de la teoria lingüística). Apareixeran d'acord amb la seua jerarquia: la sintaxi (§3.2 i §3.3) i les altres parts (§3.4). Quan tractant un concepte haja emergit alguna particularitat del valencià, la constatarem; i, al final, les aplegarem (§3.5). Els quadres remetran al lloc específic de §2 que conté la informació de cada qüestió.

En el camí que hem fet, hem trobat algun tema que és extern a l'ensenyament del valencià, però que és interessant en ell mateix. En citarem dos. El primer és què tenen en comú les llengües humanes i la ciència (entendre el món), i en què són diferents (interpretació global i intuïtiva contra explicació ordenada i metòdica, 1a). El segon tema extern a la docència del valencià però interessant

és què delimita l'estudi de les llengües (té sis parts, sobretot la sintaxi) i l'estudi dels altres sistemes de comunicació (tenen dos parts; absència de sintaxi, 1b).

1. Qüestions externes a la gramàtica però interessants en elles mateixes

a. Llenguatge humà i ciència: què compartixen (entendre el món) i en què divergixen (interpretació global i intuïtiva contra explicació ordenada i metòdica, §2.3.1, 5f.i-ii).

b. Què separa el llenguatge (sis parts, sobretot la sintaxi) i els altres sistemes de comunicació (dos parts; absència de sintaxi, §2.2.1, 2).

També hem trobat alguna divergència entre les necessitats de la lingüística i les de l'ensenyament de llengües. Una gramàtica deu dir quantes parts té la teoria lingüística que conté el manual (*sintaxi, semàntica...*), i com es defineix cada una. En canvi, els llibres escolars deuen definir cada part de la lingüística la primera volta que la citen; però probablement no han de definir les parts conjuntament fins que les han tractades totes. La lingüística actua deductivament sempre que siga possible. En canvi, la pedagogia deu partir de l'alumne i, com a conseqüència, fa prevaldre el camí inductiu per a facilitar la comprensió i l'assimilació.

Passem a les 39 propostes aplicables a l'ensenyament del valencià. A partir d'una descripció sobre quines condicions deu respectar una gramàtica pedagògica (2a), hem fet dos operacions destacables: en primer lloc, hem exposat quins són els principis rectors que han d'estructurar el contingut d'una gramàtica per a docents (anar de les coses simples a les complicades, i dels conceptes bàsics als secundaris); en segon lloc, hem aplicat eixos dos principis a les parts de la teoria lingüística (2b). Els principis i l'aplicació comporten una formació que interessa als docents, ja que ho haurien de respectar en les seues classes.

Lluís V. Aracil ha afirmat que, en les ciències humanes, les aportacions importants saben trobar precursors: una observació aguda, unida a la humilitat i l'humanisme (i oposada a l'elitisme, que es presenta sovint com a innovador o com

a revolucionari). En el camí que hem seguit, no solament hem mostrat que Sanchis Guarnier (1950) i uns altres predecessors actuaven en conceptes concrets més bé que els autors actuals (§2.4-§2.5). També hem trobat que, dècades abans dels estudis en didàctica de les llengües (en 1968), Gabriel Ferrater havia constatat el «deteriorament» de l'ensenyament de la gramàtica, i quin era u dels instruments que necessitava un docent (el contingut bàsic d'una gramàtica pedagògica, 2c).

2. Gramàtica per a docents: teoria (a) i aplicació (b). Un precursor (c)
 - a. Condicions que deu respectar (§2.1, 1b).
 - b. Deduccions:
 - i. Quins són els principis rectors que han d'estructurar el contingut d'una gramàtica per a docents (anar de les coses simples a les complicades, i dels conceptes bàsics als secundaris, §2.1, 2a).
 - ii. Aplicació a les parts de la teoria lingüística (§2.1, 2b-c).
 - c. Gabriel Ferrater: un bon precursor de la didàctica de les llengües (§2.1, 3).

En temes metodològics que incidixen en com s'ensenyava el valencià, hem deduït que, a més de definir tot terme teòric que usem en classe (3a), hem de definir un constituent lingüístic dient què aporta a la comunicació (3a.i). Eixa condició pareix una obvietat. Però convé dir-la, ja que si consultem els manuals comprovarem que la majoria dels conceptes caracteritzats no satisfan l'exigència d'explicar quin valor comunicatiu aporta cada u.

Per la part negativa (és a dir, actuacions que convé evitar), hem comentat que no podem definir un constituent lingüístic recurrent a conceptes lingüístics que no hem definit prèviament (3b.i), ni podem dividir o classificar un concepte que no hem definit (3b.ii). Per una altra banda, en el camí que fem hem de

respectar la biunivocitat entre conceptes i tèrmens (3c.i). En els tres casos, hem posat exemples de no respectar els principis dits.

3. Propostes aplicables a la pràctica escolar. Metodologia de la ciència

- a. Hem de definir els tèrmens teòrics que usem (§2.2.2, 3a).
 - i. Manera de definir un constituent lingüístic: dient què aporta a la comunicació (§2.3.4, 9b).
 - ii. Pareix una obvietat, però moltes caracteritzacions de conceptes no exposen el valor comunicatiu.
- b. Exemples de practicar les tres anomalies següents:
 - i. No hem de definir un concepte recurrent a conceptes lingüístics indefinits (§2.2.2, 3).
 - ii. No hem de dividir un concepte que no hem definit (§2.3.4, 8a).
 - iii. Necessitat de la biunivocitat entre conceptes i tèrmens (§2.3.1, 5).

La teoria lingüística està dividida en parts en totes les concepcions, de manera que els alumnes han de saber quantes en té, com s'ordenen i com es definixen (4a). Com hem apuntat, en la lingüística (i en la universitat), el camí deu ser deductiu (estudi al principi de la gramàtica). En escola, el camí adequat és el contrari: tractar el tema quan ja hem definit les sis parts i els conceptes bàsics de cada part. L'actuació habitual és no tractar-ho, amb inclusió de gramàtiques extenses (4a.i).

Hem mostrat que no totes les parts de la teoria lingüística són iguals, ja que n'hi han que tenen una unitat pròpia (sintaxi, semàntica i fonètica), i n'hi han que partixen de conceptes d'unes altres parts (flexió, retòrica i formació de paraules, 4b). Eixa concepció apareix implícitament en les gramàtiques de la lingüística europea; però convé explicitar-la.

En el camí que hem fet, hem trobat una actuació poc coherent: apartar-se de la concepció històrica (sis parts: sintaxi, semàntica...) i alhora practicar-la (els hereus del «signe lingüístic» parlen de «relacions sintagmàtiques i relacions associatives», però també de sintaxi, semàntica, etc., 4c).

4. Parts de la teoria lingüística (sintaxi, etc.)
 - a. Els alumnes deuen saber quantes en són (sis: sintaxi, semàntica, etc., §2.1, 2c) i com es definixen.
 - i. Els manuals no ho fan (§2.2.1, 1a-b).
 - b. També deuen saber quines tenen unitat pròpia (sintaxi, semàntica i fonètica) i quines no (flexió, retòrica i formació de paraules, §2.4.2, 3).
 - i. És una concepció implícita de la lingüística europea, que convé explicitar.
 - c. Hom s'aparta de la concepció històrica (i) i alhora la practica (ii, §2.4.2).
 - i. «Signe» de Saussure: la lingüística tindria dos parts («relacions sintagmàtiques i relacions associatives»).
 - ii. Concepció històrica: la lingüística té sis parts (sintaxi, semàntica...).

3.2. LA PART MÉS TRACTADA: LA MÉS BÀSICA (LA SINTAXI)

De totes les parts de la lingüística, de la que més hem parlat és de la primera (la més bàsica, la sintaxi), ja que és la que permet tindre una visió general de la comunicació lingüística.

Hem caracteritzat les seues nocions fonamentals (*categoria*: element o unitat; *relació*: unió; i *construcció*: resultat d'unir, 5a). També hem dit per quin motiu

el nom és la primera unitat (la «substància» va davant dels «accidents de la substància», 5b), i per quina raó no hauríem de definir un constituent pel lloc que ocupa en l'oració (el podrem trobar, però no sabrem què és, 5c).

5. Nocions fonamentals de la sintaxi

- a. Què signifiquen en la sintaxi *categoria* ('element o unitat'), *relació* ('unió') i *construcció* ('resultat d'unir'; §2.4.1, 1-2).
- b. En quin orde s'han d'estudiar les unitats de la sintaxi.
 - i. Per què el nom és la primera (la «substància» va davant dels «accidents de la substància», §2.2.3, 4d).
- c. Per quines raons no podem definir una unitat de la sintaxi per l'orde (la podrem trobar, però no sabrem què és, §2.3.4, 9).

En relació a les unitats de la sintaxi, hem desplegat una bona quantitat de factors aplicables a l'ensenyament del valencià. En primer lloc, hem mostrat quina raó explica que no siga positiu agrupar el «substantiu» i l'adjectiu en la hipotètica «super categoria *nom*» (l'adjectiu indica bàsicament qualitats i quantitats dels noms, 6a). En segon lloc, hem elaborat dos principis terminològics simples que comporten que hauríem d'usar el terme *nom* i apartar *substantiu* (6b).

6. El nom i l'adjectiu: dos unitats diferents

- a. Causa que invalida la concepció «nom = substantiu + adjectiu» (l'adjectiu indica bàsicament qualitats i quantitats dels noms, §2.3.3, 7a).
- b. Quin principi terminològic fa preferible el terme *nom* a *substantiu* (el mateix que fa triar *lletra* davant de *grafema*, §2.3.1, 5g.i).

Quant a l'adjectiu, hem simplificat la seua concepció des de dos perspectives: d'una banda, *aquell* només seria adjectiu (i no ara adjectiu, i ara pronom, 7a); de l'altra, *jove*, *conductor* i centenars de paraules serien adjectius (i no ara adjectius, i ara noms, 7b). En els dos casos, el mitjà que permet la simplificació és l'elisió de constituents i la possibilitat que un constituent estiga en el·lipsi.

7. Una unitat que hem simplificat: l'adjectiu. Mitjà simplificador: l'elisió i l'el·lipsi
 - a. Per quin motiu la paraula *aquell* només és adjectiu (i no ara adjectiu, i ara pronom, §2.3.1, 5e).
 - b. Semblantment, *jove* i *conductor* són adjectius (i no ara adjectius, i ara noms, §2.3.1, 5d.iv; §2.3.3, 7b.i).

El comentari sobre *aquell* (7a) també ajuda a simplificar i racionalitzar el concepte *pronom* (*aquell* no seria mai pronom; *allò* ho seria sempre, 8a).

Dins dels pronoms, hem remarcat una estructura que no té cap llengua romànica i que els carrers valencians han usat molt bé al llarg de la història: l'aplicació de *en / el / ho* a l'objecte de les oracions (8b).

8. Per a simplificar i racionalitzar els *pronoms*
 - a. Efecte de (7a): *allò* seria sempre un pronom; *aquell* no ho seria mai (§2.3.1, 5e).
 - b. L'estructura pronominal de l'objecte en valencià (*en / el / ho*) és única en les llengües romàniques, i s'ha usat molt bé històricament (§2.7.3, 5b).

L'elisió i l'el·lipsi (*No viu darrere de l'estació, sinó davant*) també ens ha permès simplificar el concepte *preposició* (*davant* seria sempre preposició, no ara preposició i ara adverbi, 9a).

En eixe camp, hem remarcat la personalitat del valencià: de les 15 preposicions locatives, 13 són diferents en valencià i en castellà (9b).

Per una altra banda, hem indicat que la preposició *com a* (tan habitual en els carrers valencians) és inexistent en les altres llengües romàniques (però no en anglés, 9c).

9. Simplificació de les *preposicions*

- a. L'elisió i l'el·lipsi (*No viu darrere de l'estació, sinó davant*) també simplifiquen el concepte *preposició*: *davant* només és preposició (i no ara preposició i ara adverbi, §2.3.3, 7b.ii).
- b. En les 15 preposicions locatives, hi ha un contrast fort entre el valencià i el castellà (13 diferències, §2.7.3, 6).
- c. La preposició *com a* també la té l'anglès, però cap altra llengua romànica (§2.7.3, 7).

En relació als *adverbis*, hem mostrat per quins motius els alumnes no comprenen què són. La causa és no respectar el principi metodològic que un terme només pot expressar un concepte: *adverbi* n'indica quatre (10a.i). També hem dit quin és l'únic valor que li hauríem de donar (paraules que funcionen bàsicament com a circumstancials, *ací, abir, sempre*, 10b).

Adés (9a), hem fet una observació que comporta una simplificació dels adverbis i alhora de les preposicions (per quines raons *davant* no seria mai «adverbi»). Lògicament, eixa actuació també simplifica els adverbis, ja que els lleva u dels quatre valors que hom els assigna (10c).

10. Per què els alumnes no entenen el concepte *adverbi*

- a. Terme que viola un principi de la metodologia de la ciència:
 - i. S'usa per a expressar quatre conceptes (§2.3.1, 5b)
- b. Amb quin únic valor hauríem d'aplicar el terme *adverbi* ('paraula circumstancial', *ací, abir*, §2.3.1, 5b.i).

- c. Simplificació de les preposicions (9a) i allora dels adverbis:
 - i. La paraula *davant* només seria preposició (mai «adverbi», §2.3.3, 7b.ii), de manera que apartem u dels quatre valors (*a.i*).

3.3. L'ORACIÓ I L'ESTRUCTURACIÓ DE LA SINTAXI

En la sintaxi, el concepte *oració* és crucial, no debades és la construcció sintàctica màxima (11a).

La propietat dita de l'oració també implica com s'ha de tractar i en quins llocs és incoherent estudiar-la (al principi de la sintaxi, a on sovint s'estudia, 11a.i). La conseqüència de tractar l'oració en un lloc incoherent és proposar definicions incoherents (i, per tant, inaplicables; «unitat de sentit» i variants, 11a.ii).

El fet que l'oració siga la construcció sintàctica màxima contribuïx a delimitar l'objecte d'estudi de la sintaxi (11b).

També hem argumentat que, si la segona part de l'oració parla del subjecte, no hauria de tindre una terminació passiva (*predicat*), sinó activa (una solució poc cridanera és aplicar *predicació*, 11c).

11. L'oració: un concepte sintàctic crucial

- a. És la construcció sintàctica màxima (§2.2.1, 1c.i)
 - i. Efecte: com s'ha de tractar l'oració, i a on no s'ha d'estudiar (al principi de la sintaxi, a on sovint es tracta, §2.2.1, 1c).
 - ii. Conseqüència del lloc inadequat: definicions incoherents (i, per tant, inaplicables; «unitat de sentit» i variants, §2.2.1, 1d)
- b. Construcció màxima: contribuïx a delimitar l'objecte de la sintaxi (§2.2.1, 1c.i).
- c. Si la segona part de l'oració parla del subjecte, hauria de tindre una

terminació activa; per tant, no pot ser *predicat*.

- i. Una solució poc cridanera: usar *predicació* (§2.3.1, 5d.i).

També hem mostrat que l'oració composta és una noció fàcil de definir (una oració en què algun constituent és una oració). Predecessors nostres feien bé eixa operació (12a), contràriament a molts manuals actuals (12b).

12. L'oració composta: [_{oració} ... [_{oració}] ...]

- a. Ben caracteritzada per predecessors nostres (§2.5.1, 8).
- b. Mal caracteritzada en molts manuals actuals (§2.5.1, 9-13).

Hem vist que l'estructuració de la sintaxi (que és l'estructuració d'una gran part de la gramàtica) respon a un trio prou simple: *formació de l'oració simple* (= *subordinació*) + *coordinació* + *oració composta* (13a). En canvi, recentment hi han hagut alteracions negatives, que han culminat en *oració composta* + *oració simple* + *unitats de la sintaxi* (13b).

13. Estructuració de la sintaxi (és l'estructuració d'una gran part de la gramàtica)
 - a. Com hem d'actuar: *oració simple* (= *subordinació*) + *coordinació* + *oració composta* (§2.5.2, 14).
 - b. Alteracions negatives recents: *oració composta* + *oració simple* + *unitats de la sintaxi* (§2.5.2, 15).

3.4. LES ALTRES PARTS DE LA LINGÜÍSTICA

Fora de la sintaxi, les altres parts de la teoria lingüística les hem tocases molt poc, excepte la flexió. En eixa part, han aparegut sobretot qüestions estructurals

del valencià. Hem vist per quin motiu fonètic la vocal de suport per a formar el plural actua d'una manera tan diferent en valencià i en castellà, i per què el valencià i l'anglès coincidixen: depén de l'estructura sil·làbica, remarcablement consonàntica la del valencià i molt vocàlica la del castellà (14a.i).

14. Estructures de la flexió nominal

- a. Quan apareix la vocal de suport per a formar el plural en valencià, en anglès i en castellà.
 - i. Coincidència amb l'anglès i divergència amb el castellà.
- b. Causa: l'estructura sil·làbica (consonàntica la del valencià, i vocàlica la del castellà, §2.7.2, 3).

En les flexions verbals, hem vist que Sanchis Guarner (1950) havia constatat quina propietat determina el model de cada flexió (15a). Hem apuntat que els models de la flexió verbal del valencià i els del castellà són prou diferents, encara que geogràficament són llengües veïnes (15b).

En eixe marc, hem presentat una qüestió important: la manera poc adequada en què els manuals tracten el model de la segona flexió verbal, ja que presenten els verbs regulars com a irregulars, i verbs idiosincràtics com a model (15c). Eixe error està vinculat a no expressar la causa del model de cada flexió (i no tindre en compte l'aportació de Sanchis Guarner, 15a).

15. Conceptes (a) i estructures de la flexió verbal (b-c)

- a. De què depén el model de cada flexió verbal.
 - i. Exposat per Sanchis Guarner en 1950 (§2.5.3, 16a).
- b. Formes dels models valencians de la flexió verbal i les del castellà.
 - i. A pesar que són llengües veïnes, contrasten molt (§2.7.2, 4).
- c. Com no hauríem d'actuar en el model de la segona flexió verbal.
 - i. Error: qualificar els verbs regulars com a irregulars, i presentar

verbs idiosincràtics com a model.

- ii. Causa: no dir de què depèn el model de cada flexió (*a*), ni considerar l'aportació de Sanchis Guarner (§2.5.3, 16b-d).

En la retòrica, ens hem acostat a dos processos que ultrapassen l'oració (les elisions i les el·lipsis), de manera que pertanyen a l'estudi del discurs. Hem mostrat la diferència entre els dos processos (elisió: supressió d'un constituent dit en el discurs previ, 16a.i; el·lipsi: deixem de dir un constituent necessari, que el receptor ha d'intuir quin és, 16a.ii). També hem vist que hi han obres que usen els tèrmens *elisió* i *el·lipsi* com si foren el mateix concepte (16b).

16. Retòrica (o estudi del discurs)

- a. Els processos d'elisió (*i*) i d'el·lipsi (*ii*, §2.3.1, 5d.ii-v).
 - i. Supressió d'un constituent dit en el discurs previ: *Tu resumiràs el llibre de l'esquerra, i jo resumiré el Ø de la dreta.*
 - ii. Deixem de dir un constituent necessari, que el receptor ha de buscar: *En el partit de futbol, van dos Ø a quatre Ø.*
- b. Hi han obres que usen *elisió* i *el·lipsi* com si expressaren el mateix concepte (§2.3.1, 5d.vi)

En la darrera part (la fonètica), hem notat que, per a deduir les característiques fonamentals d'una llengua, és tan important l'estructura de la síl·laba com l'explicació dels fonemes aïllats. Això no obstant, l'escola valenciana no sol tractar l'estructura de la síl·laba del valencià, que és remarcablement diferent de la que té el castellà. En canvi, el valencià té coincidències significatives amb la de l'anglès (17c).

17. Fonètica

- a. Per a conèixer les particularitats fonamentals d'una llengua, cal

estudiar els fonemes aïllats i l'estructura de la síl·laba.

- b. Els manuals solen tractar el fonemes del valencià.
- c. Però no l'estructura sil·làbica, de manera que no noten les coincidències amb l'anglès i les divergències amb el castellà (§2.7.1, 2b-d).

L'ortografia és una part molt particular de les normatives lingüístiques, qüestió que està fora de l'objecte d'este treball. No podem parlar bé d'ortografia sense uns conceptes clars. Hem descrit un ús inadequat del terme *accent* (al costat de l'ús gràfic adequat, també l'apliquen a la fonètica, amb el valor 'sí·l·laba tònica', 18a). Per una altra banda, el mateix criteri terminològic que fa prevaldre *nom* sobre *substantiu* (§3.1.2, 6b) porta a deduir que *lletra* és preferible a *grafema* (18b).

18. Ortografia

- a. És corrent usar el terme *accent* com a concepte gràfic.
 - i. Però hi han autors que també l'apliquen a un concepte fonètic ('sí·l·laba tònica', §2.3.2, 6).
- b. Per la mateixa raó que *nom* és preferible a *substantiu* (§3.2, 6b), *lletra* ho és a *grafema* (§2.3.1, 5g.ii).

3.5. ESTRUCTURES DEL VALENCIÀ

Al costat dels factors teòrics que contribuirien a millorar l'ensenyament de la teoria gramatical, hauríem d'afegir el fet d'haver observat que les estructures lingüístiques del valencià són poc presents en els manuals escolars (§2.7). Eixa limitació és greu, ja que les estructures del valencià són remarcablement diferents de les que té el castellà; i, en el valencià popular, es mantenen molt majoritàriament vives. Per tant, mostrar eixa realitat en les aules valencianes podria

contribuir a aconseguir tres objectius: d'una banda, seguiria recuperant la dignitat del valencià; de l'altra, faria confiar més en la personalitat del poble valencià; finalment, facilitaria l'aprenentatge del valencià als alumnes que no l'han tingut com a llengua materna.

19. Una incorporació necessària en la millora de l'ensenyament del valencià
 - a. Estructures lingüístiques del valencià: poc presents (§2.7).
 - i. Són remarcablement diferents de les que té el castellà.
 - ii. En el valencià popular, es mantenen majoritàriament.
 - b. Efectes d'incorporar-les a les aules valencianes.
 - i. Contribuir a recuperar la dignitat del valencià.
 - ii. Ajudar a confiar més en la personalitat del poble valencià.
 - iii. Facilitar l'aprenentatge del valencià als alumnes que no l'han tingut com a llengua materna.

En els quatre apartats anteriors (§3.1-§3.4), hem parlat sobretot de conceptes. Però també ha aparegut algun factor estructural del valencià, així com paraules gramaticals. A causa de la importància del tema (19b), convé agrupar les estructures i les paraules gramaticals comentades, que he dividit en sintaxi (20a) i en flexió (20b).

20. Estructures i paraules gramaticals del valencià que hem tractat
 - a. Sintaxi
 - i. §3.2, 8b: Llestructura pronominal de l'objecte (*en / el / ho*) en valencià és única en les llengües romàniques, i s'usa molt bé (§2.7.3, 5b).
 - ii. §3.2, 9b: de 15 preposicions locatives, 13 són diferents en valencià i en castellà (§2.7.3, 6).

- iii. §3.2, 9c: la preposició *com a* no existix en cap llengua romànica; sí en anglés (§2.7.3, 7).
- b. Flexió
- i. §3.4, 14: ús de la vocal de suport en valencià, en castellà i en anglés (§2.7.2, 3).
 - ii. §3.4, 15b: formes dels models valencians de la flexió verbal, i formes del castellà (§2.7.2, 4).
 - iii. §3.4, 15c: les estructures de formes de la segona flexió verbal (§2.5.3, 16b-d).

4. CAP A UN CAMÍ AUTOGESTIONARI

4.1. FONAMENT, MITJÀ, ACTIVITATS

Les dos parts anteriors (§2-§3) mostren que és factible millorar l'ensenyament gramatical i estructural del valencià. Per a aconseguir-ho en la pràctica, poden actuar moltes institucions i entitats: la Conselleria d'Educació (que té l'última paraula sobre la política educativa), el GIEL, les universitats valencianes, els sindicats de treballadors, els CEFIRES... L'ideal seria que es mobilitzaren totes.

Però eixes opcions no exclouen la més *bàsica* de totes: l'actuació dels mateixos docents de valencià, que són justament la *base* de l'ensenyament. Més avant, dedicaré un apartat a exposar els principis i els objectius del Moviment de Renovació Pedagògica (§.7), que són els que corresponen a este treball.

Una manera de potenciar el camí indicat és una pàgina web (o una pestanya d'una pàgina web), que estaria a disposició dels docents (i, en general, dels professionals de la llengua). El títol podria ser *Per a millorar l'ensenyament del valencià*. El contingut podria estar dividit en quatre parts: una per a la participació, i

tres per a arxivar (estructuradament) les propostes en llengua, en literatura i en sociolingüística.

1. És factible millorar l'ensenyament gramatical i estructural del valencià (§2-§3)
 - a. Poden actuar moltes institucions i entitats:
 - i. Conselleria d'Educació, GIEL, universitats, sindicats, CEFIRES...
 - b. L'opció més *bàsica*: l'actuació dels mateixos docents de valencià.
 - i. Pàgina web (*Per a millorar l'ensenyament del valencià*) a disposició dels docents (i dels professionals de la llengua).
 - ii. Contingut: una part per a la participació, i tres per a arxivar les propostes (llengua, literatura i sociolingüística).

Els participants podrien actuar de dos formes diferents. Una seria que un docent envie una proposta seua mostrant què fa per a aconseguir un objectiu lingüístic, literari o sociolingüístic, com ara en els exemples descrits en 2.

2. Primera classe de participació en el Fòrum *Per a millorar l'ensenyament del valencià*: aportar propostes. Exemples de temes
 - a. Com explicar els usos fonamentals del pronom *en* (que són tots populars).
 - b. Mostrar l'estructuració semàntica dels adjectius quantitatius indefinits (*molts, pocs, prou, massa, alguns*).
 - c. Com presentar poemes de Marc Granell als alumnes.
 - d. Com desplegar què hauria d'aportar el valencià a la societat valenciana.
 - e. Quins mitjans pedagògics serien adequats per a potenciar que els alumnes integren el valencià en la seua identitat personal (i si són

necessaris mitjans particulars a on predomina molt l'ús del castellà).

La segona manera de participar seria formular problemes lingüístics, literaris o sociolingüístics, com ara el de (3a).

3. Segona classe de participació: plantejant problemes lingüístics, literaris o sociolingüístics
 - a. Un exemple: com explicar i definir (d'una manera comprensible i aplicable) la preposició *com a*, que és inexistent en les altres llengües romàniques (però no en anglés, *as*).

4.2. CONDICIONS PER A PARTICIPAR

Tant en les propostes com en els problemes, el docent hauria de mostrar com actua algun manual concret i per quines raons l'actuació no seria adequada. Els participants haurien de ser actius i reflexius, mai passius ni demagògics. Per una altra banda, la solució dels problemes hauria de vindre de les aportacions dels participants del fòrum.

4. Condicions per a fer propostes i per a plantejar problemes de la teoria
 - a. Mostrar com actua algun manual concret i per què no seria adequat.
 - i. Els participants haurien de ser actius i reflexius.
 - b. Solució dels problemes: amb les aportacions dels participants del fòrum.

Dins dels problemes, un docent també podria descriure normes lingüístiques que, segons la seua opinió, no s'assimilen (ni, per tant, es practiquen en la comunicació, tant entre els alumnes com en la comunicació pública). En eixe cas, caldria descriure com tracta la norma un manual (o el docent), i quins exerci-

cis fan els alumnes. També convindria aportar dades empíriques que mostren l'absència d'assimilació i ús. Com adés (4a.i), caldria buscar la reflexió i l'acció.

Igual que en el cas anterior (4b), convindria solucionar els problemes amb propostes dels participants del fòrum.

5. Condicions per a plantejar problemes de la normativa lingüística
 - a. Normes lingüístiques que, segons qui intervé, no s'assimilarien ni es practicarien.
 - b. Condicions: com adés (4a.i).
 - i. Descriure com actua un manual (o el docent), i quins exercicis fan els alumnes.
 - ii. Proves de no assimilar-se.
 - c. Solució dels problemes: amb propostes dels participants del fòrum.

El contingut del fòrum seria obert per a facilitar la màxima difusió possible. En canvi, la participació estaria limitada a les persones inscrites a fi de dificultar les actuacions poc cíviques.

Les característiques descrites responen a l'autogestió, de manera que la iniciativa s'estructuraria des de baix i adoptaria la perspectiva dels docents valencians. Seria una iniciativa dels docents i per als docents. Els límits per a participar en les propostes i en els debats serien procurar argumentar, i actuar respectuosament davant dels participants.

6. Condicions del fòrum
 - a. Contingut: obert per a facilitar la difusió.
 - b. Participació: limitada als inscrits.

- i. Causa: dificultar les actuacions poc cíviques.
- c. Perspectiva: la dels docents. Per dalt, no hi hauria ningú.
 - i. Límits: procurar argumentar, i respectar els participants.

Com que la teoria lingüística deu ser de conviccions universals, una preocupació dels participants hauria de ser unificar la terminologia lingüística per a ensenyar el valencià, el castellà, l'anglès, el francès, etc. La coordinació de la terminologia (i unificació sempre que siga possible) facilitaria un objectiu que volen aconseguir els programes oficials actuals: el tractament integrat de llengües. Per tant, seria desitjable que també participaren en el fòrum ensenyants de castellà, d'anglès, de francès. En definitiva, podria col·laborar qualsevol ensenyant, siga quin siga el seu origen, i siga quina siga la llengua que ensenye. Només convindria demanar que els participants procuren estar al costat del valencià, que necessita suport com a conseqüència de la situació social en què viu.

7. Teoria lingüística: de conviccions universals

- a. Primer efecte: procurar unificar la terminologia lingüística.
 - i. Aplicable al valencià, al castellà, a l'anglès, al francès, etc.
- b. Segon efecte: llengües i origen dels participants.
 - i. Seria desitjable que participen en el fòrum ensenyants de castellà, d'anglès, de francès, etc.
 - ii. Origen dels participants: sense cap límit.
 - iii. Com a conseqüència de la situació social en què viu el valencià, convindria fer-li costat.

4.3. FONAMENTACIÓ DE LA PROPOSTA: «PRINCIPI DE SUBSIDIARIETAT»

L'opció a què hem recorregut (apel·lar als docents) es basa en u dels principis que estructuren els estats realment democràtics segons un ideòleg valencianiste, Vicent Soler (2011: 259): el poder ha d'estar tan prop de les persones com siga possible, de manera que si una funció la pot desplegar una institució d'un nivell baix, no ha de dependre d'una institució d'un nivell alt («principi de subsidiarietat»).

I bé, no cal dir que buscar la intervenció dels docents valencians per a millorar l'ensenyament del valencià equival a anar al nivell més baix (o bàsic) de tots: el de les persones.

8. Fonament de la proposta: un principi dels estats realment democràtics (Soler: 2011: 259)
 - a. El poder ha d'estar tan prop de les persones com siga possible.
 - i. Si una funció es pot satisfer en nivell, no ha de dependre d'un nivell més alt («principi de subsidiarietat»).
 - b. Apel·lar als docents per a millorar l'ensenyament del valencià és buscar el nivell més bàsic: el de les persones.

Posem el principi anterior en el marc dels estats que tenen una democràcia participativa: la unitat en la diversitat (p. 60), la condició de la subsidiarietat (p. 259), elaborar lleis que promoguen el diàleg fluït entre les parts (p. 123), buscar la transparència en la gestió (p. 259). Per a completar el quadre, Soler (2011: 60) observa que el principi de la subsidiarietat ha d'anar unit a «dos més que també formen part del model europeu de convivència: el de la defensa de drets mínims (socials, polítics i econòmics) per a tots i el de solidaritat entre tots».

Per una altra banda, el principi de la subsidiarietat contribuïx a coordinar pobles, tinguen estat o no en tinguen. És un mitjà potent que, a més d'anar unit

a una democràcia avançada, dificulta el centralisme (sovint unit al domini d'un poble sobre uns altres); i, correlativament, va a favor dels pobles que volen dirigir el seu futur.

9. Democràcies avançades: principis (*a*), exigències (*b*) i efectes (*c*). Soler (2011)
 - a. Principis dels estats realment democràtics:
 - i. Unitat en la diversitat (p. 60).
 - ii. Condició de la subsidiarietat (p. 259).
 - iii. Elaborar lleis que promoguen el diàleg fluït entre les parts (p. 123).
 - iv. Buscar la transparència en la gestió (p. 259).
 - b. El principi de la subsidiarietat ha d'estar unit a:
 - i. Defensa de drets mínims (socials, polítics i econòmics) per a tots.
 - ii. Solidaritat entre tots (Soler 2011: 60).
 - c. Efectes del principi de la subsidiarietat (Soler 2011: 259):
 - i. Contribuïx a coordinar pobles, tinguen estat o no en tinguen.
 - ii. Dificulta el centralisme (sovint unit al domini d'un poble sobre uns altres).
 - iii. Va a favor dels pobles que volen dirigir el seu futur.

4.4. RESULTATS ESPERABLES

En una època de poques mobilitzacions, l'objectiu de la iniciativa seria potenciar que els docents més actius i compromesos es coneguen més entre ells i

que es coordinen més, de manera que augmente l'eficàcia de l'ensenyament del valencià.

En camps particulars, les propostes fetes haurien de ser útils als docents que vullguen incorporar-les (totes o una part) a les seues classes. També podrien poar de les aportacions els docents que elaboren un manual de valencià.

Seria factible promoure la realització de cursos d'estiu per a estudiar i solucionar problemes que els debats no hagen resolt, com ara conceptes de la teoria lingüística; o l'explicació d'estructures lingüístiques del valencià; o buscar paral·lelismes i divergències entre el valencià i les llengües de l'entorn; o indagar la causa que impeditx que una norma s'assimile i es practique. Això mateix seria aplicable a la literatura i a la sociolingüística.

Anant per eixe camí, contribuiríem a potenciar l'acció dels moviments socials (ara, dels docents). Eixe procés faria avançar cap a una societat més humanista i més democràtica, en les quals les institucions públiques estan al servici de la societat, i sempre deuen comptar amb l'acció dels moviments socials (ara, els docents valencians).

10. Resultats esperables a termini mitjà

- a. Potenciar la coordinació dels docents més actius i compromesos.
 - i. Efecte: augmentar l'eficàcia de l'ensenyament del valencià.
- b. Propostes arxivades: útils per a les classes i per a elaborar manuals.
- c. Factible: cursos d'estiu.
 - i. Estudiar conceptes que els debats no hagen resolt.
 - ii. Explicar estructures lingüístiques del valencià.
 - iii. Buscar paral·lelismes i divergències amb les llengües de l'entorn.

- iv. Per què no s'assimila una norma.
- v. Igual en literatura i en sociolingüística.
- d. Efectes socials:
 - i. Potenciar l'acció dels moviments socials (ara, dels docents).
 - ii. Avançar cap a una societat més humanista i més democràtica.
- e. Deure de les institucions públiques:
 - i. Estar al servei de la societat.
 - ii. Comptar amb l'acció dels moviments socials (ara, els docents).

A la llarga, els resultats haurien de ser millorar l'ensenyament del valencià (i també del castellà, de l'anglès, del francès), incrementar la incidència de la docència en els alumnes, i contribuir a augmentar la cohesió de la societat valenciana, des de Vinaròs fins a Oriola.

En definitiva, la iniciativa busca el bé comú: fer créixer la formació dels alumnes, desplegar la coherència i aplicabilitat del model lingüístic valencià, i contribuir al benestar del poble valencià.

Ben mirat, l'acció de docents valencians es podria completar amb l'actuació del Govern valencià: afavorir i fer estudis per a que el sistema educatiu valencià aplique la mateixa teoria lingüística en l'estudi de llengües, siga el valencià o el castellà, l'anglès o el francès. Els alumnes ho agrairien molt, augmentaria l'eficàcia de les classes, i deixarien de perdre's moltes hores avorrides i inútils. A més, si eixa proposta quallara la iniciativa valenciana seria exportable a Espanya i a Europa.

11. Resultats a terme llarg

- a. Millorar l'ensenyament del valencià (i també del castellà, de l'an-

- glés, del francés).
- i. Incrementar la incidència de la docència en els alumnes.
 - ii. Contribuir a augmentar la cohesió de la societat valenciana.
- b. La iniciativa busca el bé comú:
- i. Fer créixer la formació dels alumnes.
 - ii. Desplegar la coherència i aplicabilitat del model lingüístic valencià.
 - iii. Contribuir al benestar del poble valencià.
- c. Compleció del Govern valencià: impulsar que, per a estudiar llengües, s'aplique la mateixa teoria lingüística en el sistema educatiu valencià.
- i. Si quallara, la iniciativa seria exportable a Espanya i a Europa.

4.5. LA INSTITUCIÓ O ORGANITZACIÓ QUE COMENCE

Queda una qüestió important: qui podria iniciar el procés. Certament, la proposta és autogestionària (serien els mateixos docents els que farien propostes, plantejarien problemes i aportarien solucions). Però, a la vista que eixa actuació no s'ha produït espontàniament durant anys, cal buscar una institució o una organització que pose a disposició pública el mitjà tècnic i convide els docents a actuar.

No hauria de ser una institució política, ja que depenen del resultat de les eleccions, de manera que poden variar. Un sindicat de treballadors tindria el desavantatge que podria frenar la participació dels docents que no siguen del sindicat. L'IIFV va fer en el 2000 un congrés sobre l'ensenyament del valencià (§1.2), però aquella iniciativa positiva no ha tingut continuïtat.

Més compatible seria l'associació Taula de Filologia Valenciana (<https://filologiavalenciana.org/>), que ja està tretze anys organitzant una Jornada que posa en

primer lloc l'ensenyament del valencià. A més, té una revista d'altura científica (*Aula de Lletres Valencianes*, <https://aula.lletresvalencianes.net/>). Però és una associació poc coneguda i amb pocs mitjans per a divulgar la iniciativa entre els docents valencians.

Els inconvenients dits no els té l'Acadèmia Valenciana de la Llengua. És una institució estable, ja que no depèn de les variacions polítiques. A més, té característiques positives (legals i, sobretot, socials). Institucionalment, l'Acadèmia forma part de la primera llei valenciana (està inclosa en l'Estatut d'Autonomia); per tant, és una institució forta, difícil de modificar (són necessaris dos terços de les Corts Valencianes).

1. Quina institució (o quina organització) podria iniciar el procés.
 - a. Possibilitats poc adequades.
 - i. Institució política: varia pel resultat de les eleccions.
 - ii. Sindicat de treballadors: podria frenar els docents no membres.
 - iii. IIFV: va fer en el 2000 un congrés (§1.2), però aquella iniciativa positiva no ha tingut continuïtat.
 - iv. TFV: és poc coneguda, i amb pocs mitjans per a promoure la proposta.
 - b. Acadèmia Valenciana de la Llengua.
 - i. Institució forta i estable (forma part de l'Estatut d'Autonomia).

L'Acadèmia va ser creada per les Corts Valencianes per a omplir un buit: per a establir la normativa lingüística i posar-la en les lleis valencianes. La conseqüència legal és la següent: «la normativa lingüística de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua és d'aplicació obligatòria a totes les administracions públiques de la Comunitat Valenciana» (art. 41 de l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana).

La llei de creació de l'Acadèmia (1998) desplega l'abast de les seues normes: les decisions de l'Acadèmia «hauran de ser observades per totes les institucions de la Generalitat, pels Poders Públics, per la resta d'Administracions Públiques, el sistema educatiu, i els mitjans de comunicació, les entitats, els organismes i empreses, de titularitat pública o que compten amb finançament públic» (art. 5).

Al costat de la normativa, l'Acadèmia també té competència sobre l'onomàstica valenciana (noms propis de lloc i de persones). Però la seua funció no es limita a elaborar normes. Les Corts Valencianes també han encomanat a la institució una missió social destacable per a la majoria de valencians: contribuir a superar la fractura social sobre la naturalesa del valencià. En concret, la llei de creació especifica que l'Acadèmia també es crea per a ajudar a superar «el conflicte esterilitzador que es perpetua entre nosaltres [...] sobre el nom, la naturalesa i la normativa de la llengua pròpia dels valencians». Per a acostar-se cap a eixa finalitat, una necessitat és que el tema del valencià no estiga supeditat a interessos de partits polítics.

A causa de la funció social que ha de complir (2b), l'Acadèmia deu caminar cap a dos objectius. Internament (en relació a la normativa lingüística), deu procurar arribar a consensos davant de les diverses orientacions lingüístiques que hi han en la societat valenciana, sempre fonamentant-se en el conximent de la història lingüística valenciana i en les estructures actuals. Externament, la institució ha de buscar, per recomanació legal (i per principis sociològics), un model lingüístic valencià identificador i assumible per a la majoria de la societat valenciana. L'assumpció per la major part de valencians serà el procés que farà que la normativa (i, en general, el model lingüístic valencià) estiga objectivament consolidat.

L'Acadèmia té una altra competència. Com a conseqüència de la funció social general de la institució, la llei de creació també li encarrega que «vetle per l'ús normal del valencià i defenga la seua denominació i entitat».

Per a interpretar la primera part del precepte («vetlar per l'ús normal del valencià»), hem de tindre en compte que l'expressió *regular l'ús públic d'una llengua* es pot entendre socialment (quina llengua convé usar en una funció social específica) i lingüísticament (quins constituents d'eixa llengua convé usar).

La mateixa dualitat hi ha en l'expressió «vetlar per l'ús normal del valencià». És factible interpretar-la des de la perspectiva social. En eixe cas, «vetlar per l'ús normal del valencià» significa procurar que no hi hagen obstacles que dificulten o impedin usar el valencià en la comunicació pública. No cal dir que eixe objectiu forma part de la política lingüística, que en un estat democràtic depén del govern; però la competència que comentem possibilita que l'Acadèmia faça informes sobre la situació sociolingüística del valencià.

Al costat de la lectura social, també és factible mirar l'expressió des de la perspectiva lingüística. En eixe cas, l'objectiu de «vetlar per l'ús normal del valencià» és que el valencià usat en la comunicació pública tinga qualitat i responga a les estructures distintives del valencià. El lloc a on s'ensenya el model públic d'una llengua és en el sistema escolar, àmbit que torna a dependre del govern en un estat democràtic. Però, com adés, l'Acadèmia pot elaborar informes sobre com s'ensenya el valencià.

La lectura lingüística del precepte «vetlar per l'ús del valencià» es reforça per la segona part, que és purament lingüística («defendre la denominació i entitat del valencià»). L'entitat del valencià és la seua «essència» o «substància» (definició del DNV). Eixos noms es concreten en les paraules i les construccions que caracteritzen el valencià actual, resultat d'una evolució històrica (des del *Llibre de Fets*, de Jaume I). Per a la legalitat valenciana, l'entitat del valencià és la que figura en la gramàtica i el diccionari de l'Acadèmia.

Resumim. La llei de creació de l'Acadèmia li encarrega que vetle tant per les condicions socials públiques en què viu el valencià, com per la qualitat del valencià públic. En la part lingüística, l'Acadèmia deu preocupar-se per com parlen els membres de les institucions polítiques, per com s'expressen els funciona-

ris de les administracions públiques; i, sobretot, deu estar atenta a dos àmbits que incidixen molt en el grau de qualitat del valencià públic: els mitjans de comunicació i l'ensenyament. En l'ensenyament, és obvi que el contingut de l'assignatura de valencià (què s'ensenyava i com s'ensenyava) incidix en la seua denominació i en l'entitat del valencià que usen els alumnes, de manera que l'Acadèmia té l'obligació d'incloure entre les seues preocupacions i els seus esforços l'ensenyament del valencià.

Cal emmarcar en la democràcia el resultat a què hem arribat. Com hem dit, la política lingüística i la política escolar depenen, en un país democràtic, del govern (el Consell de la Generalitat en el cas valencià). Però, en una democràcia avançada o participativa, les institucions polítiques màximes promouen la col·laboració d'institucions, d'organitzacions i de moviments socials. De fet, eixe devia ser l'objectiu que es marcarien les Corts Valencianes en la llei de creació de l'Acadèmia: afavorir que la institució no es limite al seu primer objectiu (la normativa), sinó que participe en tres camps més: en els factors socials que poden dificultar l'ús públic del valencià, en l'entitat del valencià públic i en la seua denominació en les relacions entre els valencians i dels valencians amb l'exterior. En la política lingüística i en l'escolar, l'última paraula la tenen les Corts i el Consell. Però és positiu que l'Acadèmia constata fets, lligue caps i elabore informes amb deduccions per als poders públics i per a l'opinió pública. D'eixa col·laboració, només poden eixir efectes positius per al poble valencià. Com ja hem observat, les democràcies avançades eviten les exclusions i procuren sumar les col·laboracions.

Tornant a l'Acadèmia, la seua preocupació per la docència del valencià es podria projectar sobre quatre camps. El primer és estudiar si els conceptes i les estructures que s'ensenyen responen als que defnixen el valencià (és a dir, si quadren amb «l'entitat del valencià»).

El segon camp és constatar si l'escola dona la capacitat d'usar normalment el valencià (que és un precepte de la Llei d'Ensenyament i Ús del Valencià).

El tercer camp és reflexionar si la docència vincula el valencià a la societat valenciana, i com es fa. Dins d'eixe camp, està la denominació del valencià. Els alumnes haurien d'adquirir unes idees que, a més d'estar fonamentades i ser objectives, tinguen dos qualitats concatenades: que siguen expressables en la seua vida social, i que ajuden a superar «el conflicte esterilitzador [...] sobre el nom, la naturalesa i la normativa» del valencià, de manera que augmenten la cohesió de la societat valenciana.

El darrer camp és la conseqüència dels tres anteriors: pensar com podríem contribuir a millorar la docència.

Tragam conclusions. L'Acadèmia no té cap problema legal per a observar i reflexionar sobre l'ensenyament del valencià. En realitat, és el contrari: eixe camp forma part de les seues obligacions legals com a conseqüència del precepte «defendre la seua denominació i entitat», i també com a efecte de la interpretació lingüística del precepte «vetlar per l'ús normal del valencià».

2. Competències i obligacions que la legalitat valenciana assigna a l'Acadèmia
 - a. Primera competència: establir la normativa lingüística valenciana, així com l'onomàstica (noms propis de persones i de llocs).
 - b. Funció social: contribuir a superar «el conflicte esterilitzador que es perpetua entre nosaltres [...] sobre el nom, la naturalesa i la normativa de la llengua pròpia dels valencians» (1998).
 - i. Conseqüència sobre les normes: buscar, per recomanació legal (i també per principis sociològics), un camí assumible per la majoria de la societat valenciana.
 - c. Segona competència (que deriva de la funció social, *b*): «vetlar per l'ús normal del valencià i defensar la seua denominació i entitat».
 - i. La primera part del precepte («vetlar per l'ús normal del valen-

- cià») és interpretable socialment (vetlar pels obstacles que dificulten o impedeixen usar el valencià en públic) i lingüísticament (vetlar per la qualitat del valencià públic).
- ii. La segona part del precepte és lingüística («defendre la denominació i entitat del valencià»).
 - iii. Per a la legalitat valenciana, *l'entitat del valencià* és la que figura en la gramàtica i el diccionari de l'Acadèmia.
- d. Conseqüències sobre l'escola: l'Acadèmia té quatre obligacions:
- i. Mirar si els conceptes i les estructures que s'ensenyen responen a «l'entitat del valencià».
 - ii. Analitzar com es vincula el valencià a la societat valenciana.
 - iii. Estudiar si l'escola dona la capacitat d'usar normalment el valencià.
 - iv. Deduir com podríem contribuir a millorar la docència.
- e. Societat democràtica: la política lingüística i la política escolar corresponen al govern (per tant, al Consell de la Generalitat).
- i. Però, en una democràcia participativa, és positiu que una institució pública com és l'Acadèmia pugui col·laborar constatant fets, lligant caps i deduint, i elaborant informes sobre l'ús públic de la seua llengua pròpia i sobre el seu ensenyament.

4.6. FUNCIONS DE LA INSTITUCIÓ QUE COMENCE

La funció bàsica de la institució que comence és posar a disposició dels docents una part de la seua pàgina web (o una pàgina web completa). Si fora l'Acadèmia, podria donar a conèixer la iniciativa als mitjans de comunicació i difondre-la entre els docents valencians (de qualsevol llengua). Com a professionals

de la llengua, els seus membres podrien participar en el fòrum, però amb els mateixos drets i deures que els altres participants.

A l'Acadèmia, no li suposaria cap càrrega de feina, ja que la solució dels problemes plantejats en el fòrum dependria dels mateixos participants.

En col·laboració amb els participants del fòrum (si s'organitzen) i amb les organitzacions de l'ensenyament que accepten (el GIEL, l'IIFV, Taula de Filologia), l'Acadèmia podria encarregar-se d'estudiar i decidir quines propostes de llengua, de literatura o de sociolingüística s'arxivarien en el web (o pestanya del seu web) *Per a millorar l'ensenyament del valencià*, les quals estarien (com ja hem dit) a disposició pública

Els criteris a aplicar serien dos: coherència interna de la proposta considerada, i coherència externa (amb les propostes ja arxivades). Com que una teoria ha de ser un tot relacionat i coherent, seria factible penjar una proposta que comporte canvis en propostes arxivades.

No cal dir que, anant per eixe camí, l'Acadèmia actuaria d'acord amb una de les directrius de les institucions públiques d'una societat democràtica avançada: estar al servei de la societat valenciana (en particular, al servei dels docents de valencià i de les altres llengües de l'escola valenciana).

3. Funcions de la institució que comence

- a. Posar a disposició dels docents una part de la seua pàgina web (o una pàgina web completa).
 - i. Si fora l'Acadèmia, podria promoure la iniciativa en els mitjans de comunicació i entre els docents valencians (de qualsevol llengua).
- b. Arxivament de propostes.
 - i. La podria fer l'Acadèmia, en col·laboració amb els participants, el GIEL, l'IIFV, Taula de Filologia.
- c. Criteris:

- i. Coherència interna de la proposta.
- ii. Coherència externa (amb les propostes ja arxivades).
- d. Una teoria deu ser un tot relacionat i coherent.
 - i. Efecte: serà factible penjar una proposta que comporte canvis en propostes arxivades.
- e. L'Acadèmia actuarà com a una institució pública d'una societat democràtica.
 - i. Estaria al servei de la societat (en particular, dels docents).

4.7. MARC DE L'ESTUDI: EL MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

4.7.1. De Freinet a este treball

Este treball segueix una pluralitat de principis del Moviment de Renovació Pedagògica (MRP), de manera que podríem dir que està dins del seu marc. Aprofitant que el Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament (STE) ha dedicat recentment la seua revista al MRP (*Allioli*, 273), descriurem els objectius del moviment (§4.7.1) i els motius de la situació actual (§4.7.2).

Els articles de la revista *Allioli* despleguen cinc temes:

1. El Moviment de Renovació Pedagògica en *Allioli* (273 novembre 2019, p. 3-26). Temes tractats
 - a. L'ideari de dos impulsors del moviment (el provençal Célestin Freinet, 1896-1966; i el brasiler Paulo Freire, 1921-1997).
 - b. Primeres incidències en docents valencians, en els anys trenta.
 - c. Represa dels sixty i explosió dels setanta.
 - d. Decadència a partir de mitjan dècada dels huitanta.

- e. Voluntat actual de recuperar-se.

Cada article dona bibliografia, de manera que la publicació permet eixamplar la informació. Des de la Universitat de València, Vicent Monroig Climent descriu l'ideari de Freinet, que podríem reduir als set factors següents:

2. Síntesi de l'exposició de Monroig sobre Freinet: objectius, mitjans, condicions i resultats
 - a. Una pedagogia del sentit comú (*i*) que prepare per a afrontar i solucionar problemes de la vida, i que estiga al servici de l'ideal democràtic.
 - i. *Sentit comú* és la traducció del francès «bon sens» («capacité de bien juger en présence de problèmes qui ne peuvent être résolus par un raisonnement scientifique», *Petit Robert*).
 - b. S'oposa a l'autoritat irracional: a creure (en compte de pensar), a callar i obeir dòcilment, i a repetir rutinàriament els dogmes interioritzats.
 - c. Deu desplegar la personalitat de l'alumne dins d'una comunitat racional (servidora per a l'alumne i alhora servida per l'alumne).
 - d. Fonament: el treball.
 - e. Una condició: partir de la base (unit a la democràcia i en oposició a les dictadures i els elitismes).
 - f. Resultat en l'alumne: «caps ben fets i mans expertes, més que caps ben plens».
 - g. Resultat social: «construir el futur en el si del present, i convencent» (no obligant).

En este treball, han aparegut repetidament apel·lacions a la democràcia (2a) al llarg dels darrers quatre apartats (§4.3-§4.6), una de les quals és «partir de la base» (2e): hem proposat solucionar problemes de la docència del valencià

recorrent a «l'opció més *bàsica*: l'actuació dels mateixos docents de valencià» (§4.1, 1b).

Per una altra banda, una gran part del treball (el conjunt de la segona part, §2) és una oposició a «l'autoritat irracional: a creure (en compte de pensar), a callar i obeir dòcilment, i a repetir rutinàriament els dogmes interioritzats» (2b). Al contrari, l'objectiu regular ha sigut comprendre; i, quan una definició no es comprén, mirar si la causa està en la definició.

Quant a «afrontar i solucionar problemes de la vida» (2a), este treball exemplifica que tant la teoria com els llibres escolars deuen respectar els principis de la metodologia de la ciència (§2 i §3). Ser conscient d'eixos principis facilita analitzar el grau de coherència d'un manual, de manera que permet «afrontar problemes». Al mateix resultat arribem en la normativa lingüística. El treball encamina els lectors a la convicció que les normes lingüístiques deuen estar fonamentades i justificades (com ara quan hem explicat de què depén el model de cada flexió verbal, §2.5.3, 16); i, amb eixos mitjans, podem estudiar el grau d'adequació d'una norma: podem «afrontar problemes»

Si posem les actuacions descrites en la docència, crec que comporten «desplegar la personalitat de l'alumne dins d'una comunitat racional» (2c). Això sí: per a formar-se, u ha de treballar d'una manera regular i reflexiva (2d). A més, diria que la perspectiva qualitativa que hem seguit s'orienta a «caps ben fets i mans expertes, més que caps ben plens» (2f). I, com que hem procurat fonamentarnos regularment en l'explicació, convindrem que hem anat pel camí de voler convéncer (i no voler obligar, 2g).

L'article de Tudi Torró i Ferrero («Pedagogia i polítiques lingüístiques per l'escola valenciana») practica diversos dels objectius que comentem: treballar bé, convéncer (guanyar-se els alumnes i els pares), i no ser negatiu o repressor, sinó positiu i constructiu (partir de l'oralitat i actuar en positiu).

Anem avant. Des de l'Instituto Paulo Freire (Brasil), Sheila Ceccon tracta les idees de Freire, que tenen moltes coincidències amb Freinet. El brasiler insisteix molt en l'actitud crítica, explicita la necessitat de tindre ideals (aplicables a la realitat) i posa l'objectiu de respectar l'ètica. L'expressió *actitud crítica* apareix sovint en els articles de l'*Allioli* que comentem, i l'hem practicada regularment en el conjunt de la segona part (§2).

4.7.2. Del decaïment del MRP a la recuperació

Si seguim exposant factors que apareixen en els articles de la revista *Allioli* 273, continuarem trobant imbricacions entre la renovació pedagògica i este treball. Si els objectius del MRP (§4.7.1, 2) són positius ¿per quin motiu l'explosió del final del franquisme i l'inici de la democràcia ha anat seguida d'una decadència (§4.7.1, 1c-d)?

En l'article «Eppur si muove», la resistència pedagògica segueix viva», Jaume Martínez Bonafé apel·la a «l'hegemonia neoliberal», a «la implantació de les polítiques conservadores i la desmobilització ideològica de les esquerres».

Des de la Federació del MRP de Catalunya, Joan Domènech Francesch busca en causes no tan conjunturals, més estructurals. Després d'exposar què deu aportar l'escola i què deu evitar (3a), el pedagog català opina que el MRP ha retrocedit perquè hauria reculat en preguntar-se per la finalitat de cada acció (3b.i); i, sense practicar eixa necessitat, actuem a cegues. El fet de reflexionar poc sobre les finalitats seria l'efecte de «la penetració i extensió d'un discurs tècnic» (3b.i), el qual aniria unit a «metodologies innovadores» que, en realitat, només produïren «canvis superficials» (3b.ii).

En definitiva, hauríem passat de l'humanisme profund (la finalitat de cada acció, Freinet, Freire) a una tècnica superficial. Si puc usar un nom irònic valencià, diria que hem passat de la modernitat (l'humanisme profund) a la *modernor* (prendre tècniques superficials com a objectius profunds sense reflexionar sobre

la finalitat de cada tècnica). Martínez Bonafé també té en compte eixe factor («des dels MRP potser també es va interioritzar amb facilitat el discurs de la innovació acrítica amb una determinada dosi d'inconsciència»).

Domènech Francesch també posa en les causes del retrocés del MRP l'individualisme poc solidari que ha potenciat el capitalisme occidental: és aquella actitud (practicada per una bona part de l'esquerra) que consistix en focalitzar els drets personals i considerar poc els deures socials (3c).

El resultat seria que, actualment, els governs farien «lleis i decrets», però no hi hauria «política educativa» (3d). La recuperació del MRP comportaria augmentar la reflexió sobre les finalitats (3e.i) i buscar els objectius propis del moviment («pensament crític, millora social, igualtat, emancipació», 3e.ii).

3. ¿Per què ha decaigut el MRP? Proposta de Domènech Francesch (MRP de Catalunya)
 - a. Les tres missions de l'escola:
 - i. L'escola deu aportar coneiximent (contra «la superstició i la ignorància»), justícia i equitat (contra els privilegis), i emancipació (contra «la submissió als valors dominants»).
 - b. Els dos primers factors adversos: substitució de les finalitats per mètodes nous, que no incidixen en qüestions profundes.
 - i. «la penetració i extensió d'un discurs tècnic que elimina la reflexió sobre les finalitats»
 - ii. «aplicar metodologies innovadores, tecnologies, sense reflexions més enllà d'aquests canvis superficials».
 - c. Un altre factor: l'individualisme poc solidari (drets individuals sense deures socials).
 - i. «drets individuals sense deures» (derivats de «les necessitats col-

lectives»).

- d. Actualment, «no hi ha política educativa».
 - i. «Només lleis i decrets que apedacen la realitat sense una orientació clara, a mercé dels corrents mundials, amb pinzellades lúcides –en alguns moments– però aïllades».
- e. Indicadors de la Renovació pedagògica:
 - i. «Consciència de les finalitats».
 - ii. L'educació com a «pensament crític, millora social, igualtat, emancipació».

Per a incitar a caminar i anar recuperant el MRP, l'editorial de la revista *Allioli* («Renovació pedagògica, educació democràtica») indica que actualment tenim dos necessitats: «nous espais formatius que partisquen de la base» i «rescatar experiències que ajuden a avançar». Una concreció d'eixes dos condicions ;no és la proposta que hem fet ací (disposar d'un lloc per a que docents de llengües exposen propostes, problemes i solucions, §4.1)? Seguim en la vinculació d'este treball al MRP (la petició de l'editorial de *Allioli* està aplicada ací).

- 4. Una altra unió entre el MRP i este treball: aplicació (*b*) de la proposta del STE (*a*)
 - a. L'editorial de *Allioli* assenyala dos necessitats: «nous espais formatius que partisquen de la base» i «rescatar experiències que ajuden a avançar».
 - b. La proposta de §4.1 és una concreció (tindre un lloc per a que docents de llengües exposen propostes, problemes i solucions).

Si aprofundim, encara trobarem una altra unió entre el MRP i este treball. Podríem fer costat a la interpretació de Domènech Francesch (3) amb dos observacions. La primera és notar que buscar la finalitat de cada acció comporta ser

constantment crític. Un investigador deu ser-ho en la seua investigació; però no és gens fàcil que un docent ho siga en tota la docència de cada dia. Podem recomanar a un ensenyant que siga crític, ja que farà les classes més bé i treballarà més a gust; en canvi, crec que no li hauríem de demanar que siga crític constantment: cada dia durant totes les hores de treball. I bé, encara que siga com a causa de quarta fila ¿podria haver dificultat la vida del MRP demanar implícitament als docents que cada u hauria de ser un superdocent?

Per una altra banda, els principis exposats més amunt (§4.7.1, 2) faciliten l'acció de fer classes; però no permeten fer classes. Per a que un professor de batxillerat pugua fer bé les classes en una matèria, prèviament els especialistes d'eixa matèria s'haurien d'haver assegurat que les exposicions divulgatives de la seua matèria són coherents i adequades per a l'ensenyament (siga l'elemental o siga el mitjà).

Apliquem-ho a l'ensenyament de llengües: si són certs els resultats a què han arribat els investigadors en didàctica de les llengües (§2.1); i, si les anomalies metodològiques indicades ací (§2.1-§2.5) solen aparéixer en els manuals de llengua, hauríem de pensar que un docent d'una llengua difícilment podrà fer classes aplicant regularment els principis del MRP (§4.7.1, 2).

Generalitzem-ho: una de les causes de la situació actual del MRP ¿no serà que no tots els manuals de totes les matèries de l'ensenyament mitjà exposen el contingut d'una manera coherent i adequada per als estudiants?

Si això fora cert, seguiríem deduint que este treball està dins del MRP, ja que ens hauria permés deduir u dels factors que contribuiria a entendre la situació actual: els principis de Freinet i de Freire faciliten la docència; però l'ensenyament (sobretot el mitjà) demana que eixos principis s'hagen aplicat als manuals divulgatius de cada una de les matèries que es donen.

La veritat és que hem arribat a un final un poc previsible. Cap al final del segle XIX, el moviment obrer pensava que era possible fer «revolucions», les quals ens farien passar en poc de temps d'una situació molt deficient a una situació perfecta. Quan s'han produït «revolucions» (en general, recurrent a la força), hem vist que la idea que teníem no era adequada. Una societat no canvia en factors

importants si simultàniament no canvien les ments de les persones que la integren. I un panorama semblant hi ha en la docència: conservant els encerts dels nostres predecessors (que no són escassos), podem avançar molt; però no és cosa d'uns quants anys.