
PART SEGONA.

DOCUMENTS, EXPERIÈNCIES,
PROPOSTES I INFORMES



REFLEXIONS AL VOLTANT DEL VALENCIÀ A L'ESCOLA

Joaquim López Ríó

Universitat de València-Estudi General

RESUM

Este treball revisa la situació de les aules de valencià en l'ensenyament bàsic. Intenta posar de manifest les incerteses metodològiques que el professorat de llengua, en general, i el professorat de valencià, en particular, es troben en el treball d'aula. I com esta situació està obligant, d'alguna manera, a replan-tejar el que actualment considerem ensenyament de la llengua en valencià i del valencià. Finalment, es fa una proposta d'intervenció per a millorar la qualitat de la didàctica de la llengua, eradicant algunes inèrcies i superant algunes concepcions tradicionals.

Paraules clau: *educació, sociolingüística, didàctica de la llengua, valencià*

ABSTRACT

Reflections on Valencian language teaching in schools

This paper explores the situation of Valencian language classes in the Primary education system of the Valencian Autonomous Community. The objective of this article is thus to put forward the methodological uncertainties that language teachers in general and Valencian language teachers in particular face in their daily work. It also remarks the need for a reframing of the current teaching methodologies of Valencian and in Valencian. Finally, it introduces an intervention plan to ameliorate the quality of language teaching, leaving aside inertias and overcoming out-of-date perspectives.

Keywords: *Education, Sociolinguistics, language teaching, Valencian language.*

1. INTRODUCCIÓ

Este treball ha patit diverses transformacions des que el vaig començar ara fa més d'un any. L'última arran de la lectura d'una ressenya d'Enric Sòria (v. Bibliografia) sobre el número 1 d'*Aula de Lletres Valencianes*. L'aguda mirada del crític, no bandeja el debat replantejant el tema del valencià en les aules i, en general, en la societat. Un debat que presenta diversos aspectes encara que estes línies pretenen afrontar només un que, probablement, no és el menys important: el pedagògic. Per a això usaré com a fil conductor un document que ha intentat posar en evidència les paradoxes que, des del punt de vista didàctic, articulen el sistema educatiu espanyol.

El manifest pedagògic *No és veritat*¹, aporta diferents claus crítiques que es poden aplicar perfectament al cas del valencià ara que continuen arribant notícies sobre la possibilitat que hi haja transformacions tant pel que fa a l'ensenyança *en* valencià (com a llengua vehicular) com en l'ensenyança *del* valencià (Aunión: 2012). Per a això seguiré una perspectiva hermenèutica i sociocrítica², mirant de *llegir* les evidències del *fracàs del model educatiu valencià* que vull contrastar³ amb un *fracàs escolar* fonamentat, justament, en les institucions que el critiquen. Evidències, l'anàlisi de les quals canvia segons la perspectiva que s'adopta per a fer la lectura del fet educatiu.⁴

No pretenc entrar ací en el debat sobre les diverses concepcions de l'escola a pesar que alguns punts de connexió ens permetrien compartir una mirada sobre els objectius d'una institució que presenta unes funcions insubstituïbles

¹ Disponible en www.redires.net/sites/default/files/NO_ES_VERITAT.pdf

² Explicitació que faig per les crítiques que reben habitualment les investigacions didàctiques que s'allunyen del *positivisme* que recorre tant les humanitats com les ciències socials, acomplexades per les investigacions en tecnologia i ciència basades en enfocaments quantitius.

³ Ja ho he fet en altres ocasions (López Río: 2008).

⁴ La millor definició d'educació que trobe és la de la UNESCO que el seu exdirector Federico Mayor Zaragoza resumia encertadament: *una persona educada és una persona lliure i responsable*. Tot i sense descartar la d'Aristòtil: *educació és dirigir el plaer i el dolor cap a l'ordre ètic*.

però indefinides ja que les lleis educatives que promulguen les Administracions educatives titubegen⁵ entre dos orientacions pedagògiques: la formació de ciutadans (competències per a la vida) i la formació de professionals (competències per als mercats).

No voldria simplificar un problema tan complex, de manera que usaré els *principi de reducció* (Morin, 1999) per a articular una proposta sobre l'assignatura de valencià en primària i secundària, limitant a dos les evidències sobre el fracàs de l'escola: d'una banda, els resultats obtinguts per Espanya en les diferents proves diagnòstiques internacionals; de l'altra, el fet que més d'un terç dels alumnes acaben l'educació bàsica sense aconseguir-ne els objectius bàsics o, almenys, el títol que ho certifica. Els valencians no obtenim bons resultats en cap de les dos a pesar que, com la resta dels espanyols, mai no han disposat de millors i majors recursos educatius (Martínez García: 2008).

Ara fa més de cent anys que Dewey (Larrauri: 2012) considerava que l'educació, més enllà de la transmissió de coneixements, és comunicació; recurs imprescindible per al fet educatiu. Curiosament, tot apunta a què una de les mancances més greus dels alumnes espanyols és la comprensió lectora⁶ i, sens dubte, esta carència afecta especialment l'ensenyança del valencià i en valencià. Ja he destacat en altres llocs (López Río: 2011) que una de les raons de l'escola sembla ser ensenyar a llegir als alumnes en el més ampli dels sentits ja que la ciutadania implica la participació en el discurs social i només un ciutadà amb una bona (no dic alta) competència comunicativa, ho podrà fer en les millors condicions possibles. De fet, és probable que una de les raons dels problemes

⁵ Només cal observar els paràgrafs inicials dels preàmbuls de la llei educativa en, la *Llei Orgànica d'Educació* (LOE): «Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo...» (disponible en www.boe.es). I d'un dels avantprojectes que ha fet circular el Ministeri d'Educació, la *Ley Orgànica de la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE): «La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país...» (disponible en www.educacion.gob.es)

⁶ Fins al punt que ha esdevingut objectiu principal de la LOE.

de la didàctica de la llengua a Espanya, tal com han destacat una gran part dels especialistes del nostre àmbit, es puga relacionar amb uns usos didàctics arrelats en concepcions superades del fet educatiu.

No es pot afirmar, però, que l'ensenyança del valencià és un fracàs i menys encara l'ensenyança en valencià. Esta segona augmenta d'una manera notable tant gràcies a les propostes de les Administracions educatives, per a uns, com a pesar d'estes, per a altres. Pel que fa a l'ensenyança del valencià només dispose d'una referència directa: el professorat de secundària i universitari, en general, es queixa contínuament de la baixa competència comunicativa, discursiva i gramatical de l'alumnat a pesar que, com sempre, tampoc és possible trobar acords i no hi ha investigacions serioses al respecte que partisquen d'una definició clara quant a èxit o fracàs escolar. I el mateix passa en totes les llengües del currículum.

2. NO ÉS VERITAT QUE ELS I LES ALUMNES D'ARA SIGUEN PITJOR QUE ELS D'ABANS

Això és: no estan abandonant el valencià voluntàriament, d'una banda; ni fan, suposadament, més faltes d'ortografia⁷ perquè hi haja un pacte tàcit per a abandonar el trellat ortogràfic. Ben al contrari: si es compten els alumnes que, segons els informes de les universitats valencianes, escriuen en valencià i que són producte de l'ensenyança bàsica, mai no n'hi ha hagut tants i tan competents.⁸

Vull pensar, com fa Casesnoves (2011), que el prestigi del valencià ha pujat entre certa joventut i és cert que, de fet, per a una gran part del jovent de

⁷ Tema que, personalment, em preocupa ben poc i més, si tenim present la incerta definició, a hores d'ara, del valencià culte. Caldrà plantejar-se doncs: quin valencià ensenyem?

⁸ De fet, mai no hi ha hagut tants alumnes en els Programes d'Ensenyament en Valencià tot i que l'oferta hauria de ser major perquè hi ha més demanda de les famílies que oferta real, tal com reconeix inclús la Unió Europea (Ducajú: 2012a).

l'entorn de les capitals (per exemple), el *problema del valencià* simplement no existeix. Les últimes enquestes apunten⁹ que totes les habilitats lingüístiques han augmentat percentualment en la població però l'ús social està en retrocés, especialment en les comarques més habitades. Així, a pesar que l'ensenyança en valencià va augmentant; que els centres, en general, dissenyen d'acord amb la legislació els *programes d'incorporació progressiva*; i que, inclús, una majoria social sembla acceptar que el valencià és (la) llengua pròpia de la *Comunitat Valenciana*; esta està menys viva.

Tot i que no és el tema d'este breu treball, em fa la impressió que caldrà estudiar en el futur si la bombolla immobiliària ha tingut un efecte col·lateral en forma de moviment de famílies que usen com a llengua habitual una diferent del valencià cap a zones tradicionalment valencianoparlants, el que hauria tingut com a conseqüència un canvi en els hàbits lingüístics dels joves d'eixes localitats i en la realitat lingüística dels centres educatius d'eixes zones.

Després de repetides entrevistes amb docents de zones amb situacions socio-lingüístiques ben diferents, l'escena en els diferents programes d'educació bilingüe valencians és diversa i cal reconéixer que s'ha produït un canvi significatiu en les raons de les famílies per a matricular els fills en un *programa d'ensenyament en valencià*, per exemple. Així, en casos excepcionals, pretenen evitar el contacte amb determinada població nouvinguda o determinades ètnies. Un objectiu ben allunyat de la protecció a la diversitat lingüística que s'ha pogut esgrimir com a avantatge d'estos programes.

Cal una anàlisi profunda dels usos lingüístics dels joves valencians però sembla que no els podem relacionar de forma directa amb els usos escolars. Així, podem observar un cert lligam entre el desinterés que he expressat cap als temes lingüístics, i per extensió culturals, i el desinterés per l'escola que s'està produ-

⁹ Crec que cal ressaltar la tasca d'estudiosos com Brauli Montoya i, especialment, la tasca social d'Escola Valenciana. No obstant això, les enquestes a què faig referència són les que fa públiques la Generalitat Valenciana (disponibles en www.cefe.gva.es/polin/).

int especialment a partir d'una educació secundària que ha deixat de connectar amb l'alumnat.

3. NO ÉS VERITAT QUE L'ESCOLA VALENCIANA HAJA ABAIXAT ELS NIVELLS D'EXIGÈNCIA

Segons les administracions públiques, el seixanta per cent dels alumnes suspelen matemàtiques i llengua (Ducajú: 2012b). Tot i que les raons poden ser diverses¹⁰, les conseqüències són innegables si les qualificacions dels alumnes són realment resultat d'una avaluació ben feta i d'un currículum ben dissenyat. Eixos sis alumnes, de cada deu, difícilment podran tindre èxit en la resta de matèries i, probablement, presentaran dificultats en el futur acadèmic i professional. Però és possible que el currículum no estiga ben dissenyat i que, senzillament, hi haja discordances tant en les demandes d'eixes àrees de coneixement concretes com en la relació amb la resta de matèries.

Tot i que el concepte de *nivell* està, afortunadament, molt desprestigiats¹¹, es pot afirmar que els d'exigència han abaixat notablement però no cap als alumnes (hi ha més assignatures i, innegablement, més continguts¹²) sinó cap a la pròpia institució, és a dir, quant a profundiment del tractament en determinats continguts, que podem anomenar tradicionals. Cada vegada els alumnes estan obligats a revisar més continguts perquè s'han sumat als tradicionals (matemà-

¹⁰ Cal llegir l'*Informe PISA 2009* (disponible en www.mecd.gob.es) que relaciona l'èxit acadèmic a la quantitat de llibres de què disposen les famílies a la llar. Això suposaria, de fet, que la lectura implica una visió més àmplia del món, tal com s'ha apuntat en moltíssimes ocasions.

¹¹ Almenys entre els pedagogs i didactes tot i que no, dissortadament, entre la població i algun professorat. Una altra de les paradoxes de l'educació a Espanya és que hi ha una manifesta desconfiança cap a la pedagogia inclús en els àmbits acadèmics.

¹² Consultant els currículums publicats des dels anys huitanta, podrem trobar la quantitat insòlita de tretze assignatures en un sol curs (3r d'ESO). A més, cada una incorpora una quantitat enorme de continguts, objectius, criteris d'avaluació i, des del 2006, s'hi han afegit les competències bàsiques.

tics, geogràfics, històrics, literaris...) alguns que tenen relació amb l'antic *currículum transversal* que esmentava la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) i, a més, la realitat imposa la presència, encara que intermitent, d'altres: cinema, televisió, món digital...

Els alumnes actuals, *natus digitalis* i habitants d'un món globalitzat, tenen noves necessitats formatives que l'escola probablement hauria d'atendre però el ben cert és que continua centrada en una realitat que ja no existeix (López Río: 2011). No descobriré res (Stenhouse: 1998) si afirmo que el currículum és la palanca fonamental que iniciarà la renovació educativa a Espanya i que al currículum valencià de llengua i literatura de primària i secundària se li poden fer, almenys, dos objeccions estructurals.

La primera és la decisió que es va prendre en el desplegament legislatiu de la criticada LOGSE en la Comunitat Valenciana per tal que els currículums de castellà i valencià foren un, amb la suposició que això ajudaria a una *didàctica integrada de llengües* i obviant que llengües amb situacions socials diferents requereixen tractaments didàctics diferenciats, cosa que se solucionava amb el *disseny particular del programa* elaborat per cada centre educatiu.

Com que conec de primera mà la intenció de les persones que van coordinar este desplegament (com a professor de secundària vaig participar activament en l'anomenada *Reforma dels Ensenyaments Mitjans*), sé que era la millor. I que, per qüestions administratives, es van veure forçades a bandejar la possibilitat de fer un tractament didàctic que diferenciara entre llengües primeres i segones.

No cal dir que el disseny ha resultat positiu. Com a exemple, els *Programes d'Immersion Lingüística*, que tants bons resultats han donat, es basaven justament en una consideració: una llengua minoritzada necessita nous parlants. I només una escola en complicitat amb famílies conscienciades pot aconseguir-ho amb un model educatiu d'intervenció ben dissenyat i dotat dels recursos humans i materials adequats. Fins i tot les mancances dels sistema es podien salvar gràcies a un tractament convenient del currículum en cada aula.

No obstant això, el ben cert és que la major part del professorat ha seguit determinades tendències iniciades en la Universitat juntament amb les propostes didàctiques d'uns llibres de text que no atendien les especificitats de grups o d'alumnes concrets. El tractament didàctic de llengua i literatura hauria de ser sensiblement diferent entre el *programa d'ensenyament en valencià*, el *programa bilingüe enriqueit* i el *programa d'incorporació progressiva*¹³. No obstant això, resulta que estes opcions, escollides per les famílies o per les circumstàncies, no mantenen una relació directa amb el perfil sociolingüístic dels alumnes ja que, en general, estos no acudeixen al programa que necessiten sinó al que es troba a l'abast o que famílies, centres i administració han decidit. I encara, el *disseny particular del programa* de cada centre, d'acord amb la realitat i (per què no dir-ho?) amb la tendència de l'equip directiu de cada centre, potencia i protegeix més o menys cada una de les llengües presents en la vida escolar.

El segon problema ve derivat del primer: l'enfocament curricular propicia que un professorat de llengua poc format en pedagogia pugua llegir este currículum (una lectura que, insistisc, es fa bàsicament a través de llibres de text) prioritzant els tres nuclis de continguts en què se sent format acadèmicament: competència gramatical, reflexió sociolingüística i història de la literatura.

Ja he insinuat en altres llocs (López Río: 2012) que la formació inicial del professorat és determinant en la forma com assumeix el quefer docent. I una assignatura jove com el valencià podia haver partit de circumstàncies diferents però el que sembla que s'ha esdevingut és una reproducció de la formació proporcionada en les Universitat valencianes, deutora al seu torn d'una visió filològica que sol reivindicar, amb excepcions notables, una empremta tradicional des del punt de vista metodològic que ha abocat a les prioritats que esmente.

Definitivament, no podem culpar el currículum de l'orientació que ha pres l'assignatura ja que, justament, la paral·lela, el castellà, amb un currículum idèn-

¹³ En el fons, els programes d'educació plurilingüe que s'estan implantant segueixen la filosofia educativa d'estos. L'aplicació és un futur que no puc valorar.

tic (excepció feta d'algunes qüestions literàries en secundària i dels continguts no compartits en primària) té una orientació diferent que obvia, per exemple, determinats aspectes de la reflexió sociolingüística per a centrar-se en la competència morfosintàctica¹⁴ que tantes passions desperta en determinats sectors docents. Tampoc no es pot culpar els llibres de text que no passen de ser un recursori tot i que una part important del professorat els adopte com un receptari (Güemes: 1994).

La insòlita introducció de les competències bàsiques ha aconseguit un disseny curricular que inclou a més objectius, continguts i criteris d'avaluació. Però sense canviar-ne ni la concepció ni l'orientació i, en definitiva, sense aconseguir que la major part del professorat adopte una perspectiva mínimament competencial ni en àrees lingüístiques en què és òbvia la necessitat d'esta.

No es pot descartar que els dolents resultats educatius (el publicitat fracàs escolar) es puguen relacionar directament amb l'absència de coherència (o de cohesió) de les Administracions educatives de tots els colors des dels anys huitanta i que no han permés cap tipus d'acord: sistèmic, curricular, metodològic... Així, a hores d'ara, el debat es troba tan absent de referents com en l'ensenyança del valencià on, a pesar de la insatisfacció per la competència i la consciència lingüística de l'alumnat, d'una banda, o per la presència social del valencià, de l'altra, és innegable que mai no havíem disposat de tants parlants, tants lectors i tants escriptors en valencià.

¹⁴ Tot i que es podria parlar de competència gramatical, el ben cert és que molts docents obvien la semàntica per a centrar-se en el treball en morfosintaxi i ortografia.

4. NO ÉS VERITAT QUE A L'ESCOLA VALENCIANA ACTUAL PREDOMINE UN MODEL D'ENSENYAMENT DIFERENT AL TRADICIONAL¹⁵

Si escoltem les paraules dels representants educatius i, probablement, d'una gran part del professorat, la gran angoixa continua sent l'ortografia (Ducajú: 2012b). Cavall de batalla de les últimes dècades, una gran part dels estudis en didàctica de la llengua s'han dedicat a la producció escrita obviant diverses paradoxes com ara que l'ordre d'aprenentatge natural de les habilitats lingüístiques és¹⁶: primer les receptives i després les productives. En les llengües susceptibles de ser parlades, el més habitual és aprendre les habilitats orals per a, després, aprendre les escrites.¹⁷

Els motius es poden atribuir a dos inèrcies. Des del segle XIX l'educació lingüística de les classes treballadores pretenia dotar-los de les habilitats que no tenien, les escrites, obviant les orals que, a més, ja no es podien relacionar amb una oratòria innecessària (quan no inconvenient) en la formació d'estes classes. Com que l'absència de pedagogia ha provocat que la major part dels docents espanyols reproduïren el que els havia passat en les aules, la segona inèrcia consisteix a valorar la producció escrita com una mena de *llei de Campbell*: el paràmetre que tot ho regula i, alhora, ho corromp.

El parany consisteix a considerar la competència gramatical, i especialment l'ortogràfica, com el criteri que defineix un ciutadà educat lingüísticament. A hores d'ara, disposem de més instruments per a programar, ensenyar i avaluar la producció escrita que qualsevol de les altres destreses lingüístiques; inèrcia

¹⁵ En el manifest pedagògic: «No és veritat que a l'escola espanyola actual predomine un model d'ensenyament diferent al tradicional»

¹⁶ Ruiz Bikandi, 2003, per exemple, no fa més que recordar-ho.

¹⁷ El *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2002, disponible <http://www20.gencat.cat/>) esmenta sis destreses: escoltar, parlar, llegir, escriure, interaccionar i mediar.

que ha aconseguit que trobem més escriptors que parlants habituals en valencià; uns parlants potencials tot i que no tinguen l'actitud d'usar-lo cada dia.

Tenint en compte que l'aprenentatge lingüístic es produeix en context, cal valorar que les situacions d'ús han augmentat en diversitat però no en qualitat i en quantitat especialment en ambients formals. Ningú no demana a un estudiant valencià que use la llengua si no és en situacions d'aula concretes i, encara, es pot percebre un rebuig evident o un desconeixement profund d'una competència discursiva enriquidora. De fet, és difícil considerar que un professorat format fora d'una educació lingüística completa¹⁸ que incloga tot tipus de components competencials (discursiu, estratègic, sociolingüístic...¹⁹) pugua aconseguir que l'alumnat reba una educació adequada. Els llibres de text de llengua, *adoptats* majoritàriament pel professorat i ben valorats per les famílies a les quals serveixen d'instrument de control i d'element d'ajuda en les tasques de casa²⁰, tampoc han sabut garantir un treball rigorós sobre l'oralitat, per exemple.

D'altra banda, no sé si la normalització lingüística fora de l'escola es pot basar en els criteris de determinats corrents de la sociolingüística; però coincidisc amb molts companys que la introducció d'una conceptualització negativa com ara *conflicte lingüístic, autoodi, superposició, renúncia, submissió, lingüicidi...* no ha ajudat a millorar les relacions entre valencià, escola, famílies i alumnes, a pesar que es puguen considerar correctes des del punt de vista científic.²¹

¹⁸ Quan use este terme no em referisc tant a les tècniques proposades pel *Grupo di intervento e di studio nel campo dell'educazione lingüística* cap als anys setanta com al concepte desenvolupat en el nostre entorn cultural (Mendoza: 1998).

¹⁹ Sembla innecessari, a hores d'ara, tornar a esmentar Canale, Hymes... Pel que fa l'ensenyança lingüística, es pot consultar el monogràfic «Competències i didàctica de la llengua» en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 51 (2010). Una referència recent que resumeix i replanteja el tema d'acord amb el nou paisatge que dibuixa l'aparició de les competències bàsiques.

²⁰ Ja hi ha sistemes educatius que han prohibit demanar tasques a casa a l'alumnat infantil i adolescent que fa més que una jornada laboral a l'escola.

²¹ És evident que l'escola està impregnada d'ideologia, però si el propòsit era la normalització de l'escola, este tipus de reflexió sociolingüística no ha ajudat al que pretenia sinó tot el contrari.

Inclús es podria considerar reformular els termes de *valencianoparlant* i *castellanoparlant* que en determinats discursos sociolingüístics semblen no ser situacions accidentals sinó essencials quan, en definitiva, l'escola hauria d'aspirar a promoure un multilingüisme entre els alumnes que possibilitara que totes i tots esdevingueren, en acabar l'escola bàsica, valencianoparlants i castellanoparlants²² com a mínim. De fet, este és un dels objectius expressats per la legislació educativa des dels anys huitanta.

El vessant sociolingüístic, absent en les classes de llengua estrangera i de llengua castellana, ha passat una factura permanent ja que, probablement, el professorat de valencià no hem sabut adoptar, en general, un didacticisme positiu, lluny tant del victimisme com de l'adoctrinament. Potser una major reivindicació de la tradició i dels valors culturals, és a dir, una visió més antropològica hauria aconseguit aproximar millor l'alumnat a una llengua que depèn d'un procés de normalització del qual l'escola és l'agent principal. Esta ha de dotar d'una competència comunicativa que inclou un component sociolingüístic o estratègic o cultural però no, necessàriament, una exhaustiva conceptualització sociolingüística.

Supose que la diversitat cultural és una riquesa que està molt lluny de les expectatives que expressaven Ninyoles (1969) o Aracil (1982). Potser, el col·lectiu docent no vam fer la lectura més adequada de les propostes i, en qualsevol cas, difícilment s'ha fet una bona interpretació didàctica. Especial és el cas de l'èxit de vendes de Solé i Camardons (1989)²³ gràcies a què es va proposar en diferents ocasions com a lectura en diferents nivells educatius. Professors i

²² És possible que a algú li semble una utopia, o un *mite* com vol alguna sociolingüística, però el ben cert és que l'educació sol moure's en el terreny de les utopies necessàries.

²³ Tinc notícies que *Sociolingüística per a joves* s'ha reeditat amb un nou títol tal com explica l'escriptor Francesc Mompó (2012) en una breu ressenya d'un periòdic valencià. Cite textualment: «el bilingüisme angelical en què dues llengües puguin conviure en cooficialitat repartint-se totes les funcions socials –les més prestigioses i les d'anar per casa– és un parany de la llengua dominant que vol fagocitar l'altra i viure en tots els àmbits sense interferències». Si és cert que resulta perjudiciós personificar les llengües, potser tots hauríem de fer una revisió dels nostres discursos.

alumnes m'han manifestat, en múltiples ocasions, el desencert de moltes de les manifestacions del manual que ha generat un fort rebuig en determinada població quan supose que pretenia el contrari.²⁴

Molts docents hem pogut sentir en ocasions l'expressió *els professors de valencià sempre parlen de política*, amb tot el regust de menyspreu que implica el terme en determinats contextos. A pesar d'això, posicions com la d'Enric Sòria (2012) constaten que si mirem els mitjans de comunicació valencians i com els tenim, i com *està* l'escola i quin és el discurs públic actual, es pot concloure que el principal obstacle per a la supervivència del valencià no el superarà la filologia, sinó, en tot cas, la política.

Sòria es refereix a la normalització lingüística en la societat i no en l'escola, però pel que fa al sistema educatiu recorda com diverses malalties *nostrades* han generat més problemes que han solucionat, com ara la *normativitis*. Una d'estes, amb tota probabilitat, és l'absència d'un tractament antropològic de la llengua amb una *mirada sociolingüística positiva*. Com que la tradició investigadora en el nostre entorn acadèmic s'ha orientat cap a la sociolingüística i com que s'associa antropologia amb l'estudi d'allò que es perd, hi ha hagut recança a reivindicar una mirada etnològica sobre el valencià. De fet, una eminent especialista en antropologia lingüística com Carme Junyent (1992) adverteix que les llengües minoritzades corren el perill de ser associades amb la tradició i no amb la modernitat.²⁵

El temor d'associar l'estudi antropològic amb els museus de la memòria i l'absència d'un corrent antropològic lingüístic influent²⁶ en la Universitat valenciana, han generat la conformació d'una cultura acadèmica entre els docents

²⁴ Cal rellegir Bastardas (2002) per a trobar opcions alternatives interessants.

²⁵ Personalment m'agraden tant una com l'altra, però supose que és qüestió personal i la moda obliga a mirar la modernitat.

²⁶ Per no posar en entredit la tasca de determinats col·legues només puc dir que, almenys, no han tingut la mateixa influència sobre la formació de filòlegs i docents que els sociolingüistes.

de valencià que es veu plasmada en currículums, materials didàctics, llibres de text i programacions d'aula. Esta cultura roman impregnada d'un llast sociolingüístic que, és clar, no apareix en la resta de llengües del currículum tot i que les raons per a aprendre francès, per exemple, són més culturals (antropològiques) que les socials que sempre semblen caure del *costat* de l'anglès o del castellà. Inclús els interessants treballs que s'han fet sobre actituds i usos, no han aconseguit que el treball de l'aula es lligara a la diversitat i riquesa patrimonials de manera que hi ha hagut, en moltes ocasions, un esforç en relacionar el valencià amb la modernitat i amb un plurilingüisme que, curiosament, una part important de la sociolingüística posava en entredit com a *mite* (Aracil: 1973).

La mateixa empremta sociolingüística ha propiciat que el tema de l'estàndard continue *complexitzat* entre els valencians de manera que solucions patrimonials quedaven fora de la norma (i de l'escola) per tal d'afavorir la creació d'un estàndard comú al domini lingüístic que descartava la representativitat de solucions genuïnes (*vesprada, creïlla...*) per a afavorir-ne d'altre ben curioses (*tarda, patata...*).²⁷ És possible, doncs, que calga replantejar que fa l'escola quant a model lingüístic en corregir un *mampendre* a un alumne del valencià central o un *avui* a un alumne de més al nord, sense atendre a qüestions contextuals o de variació lingüística o, també, bandejant l'obligació d'intervindre amb oportunitat en els processos d'aprenentatge lingüístic (Ruiz Bikandi: 2003).²⁸

Si estem apreciant diversos fracassos en l'educació lingüística de l'escola valenciana i ho relacionem amb el desig de Chomsky (2005) que volia una escola per a formar ciutadans lliures i amb criteri i, per tant, capaços d'entendre i produir discurs. I, a més, coincidim amb Francesco Tonucci que *ni lleis ni tic, només els mestres salvaran l'escola* (*Magisterio*, 14 de novembre de 2012), potser podem valorar que els mestres de (o en) valencià som el col·lectiu que pot mo-

²⁷ No pretenc generar polèmica. És per això que aporte uns exemples tan poc enriquidors però tant transparents sense que les meues línies d'investigació s'orienten ni hui ni en el futur cap a l'estudi del lèxic.

²⁸ No puc deixar passar l'evident absència d'una autèntica gramàtica pedagògica.

bilitzar el canvi en xiquets, nens i al·lots. I això cal fer-ho educant-ne l'esperit crític i la llibertat personal; i, també, trobant les raons idònies per a ensenyar, aprendre i usar el valencià.

5. NO ÉS VERITAT QUE ELS I LES DOCENTS VALENCIANS TINGUEN UN EXCÉS DE FORMACIÓ PEDAGÒGICA I UN DÈFICIT DE FORMACIÓ EN CONTINGUTS

Més aviat al contrari. Cal que la pedagogia valenciana faça una reflexió sobre la formació que s'ha oferit als docents i la que s'està proposant als futurs professors. Més enllà de la nefasta experiència del *Curs d'Aptitud Pedagògica* que ha generat milers de docents de secundària absents d'una visió crítica sobre l'educació lingüística i literària, cal (re)plantejar una educació en didàctica de la llengua i de la literatura que, a més, requereix un treball profund sobre tots els aspectes competencials (Benejam: 2010) tant des del punt de vista de l'alumne com des del punt de vista del professorat.²⁹

És evident que escola, Universitat i valencià en les aules, necessiten un canvi³⁰. Les i els docents valencians de llengües (també de valencià però no exclusivament) s'han de posar d'acord en què consisteix una adequada educació lingüística per a tots als alumnes valencians que, necessàriament, ha de començar en primària (coincidisc amb els sistemes educatius del món que orienten l'educació infantil sobretot a l'educació emocional) i ha de culminar en l'educació secundària.

Davant la disjuntiva si el valencià ha aconseguit una millor presència social, cal concloure que sí; però no podem reduir l'assumpte a la quantitat i la qualitat

²⁹ En este sentit podem considerar que les onze competències que articulen el Màster de Formació del Professorat de Secundària aporten un disseny sintètic i aclaridor del que ha de saber fer un mestre d'educació bàsica (Ordre ECI 3858/2007 de 27 de desembre, BOE del 29 de desembre de 2007).

³⁰ Parafrasejant el manifest esmentat.

de la formació rebuda que ha sigut molt semblant a la de la resta de llengües del currículum, amb la qual cosa el valencià quedaria en inferioritat de condicions davant castellà, anglés, francés... Concretant, cal aconseguir que els alumnes troben que l'escola és un espai en què s'usa el valencià i això passa, indefectiblement per col·laborar amb la resta d'assignatures del currículum, fent ús de la metodologia *Content and Language Integrated Learning* (Marsh: 1994). I este ús ha de reforçar les possibilitats del treball sobre les habilitats orals amb metodologies semblants a les que proposen, per exemple, Dolz i Schneuwly (1998).

L'escola valenciana necessita ocupar-se de la formació de ciutadans lliures i responsables, educats en tots els aspectes possibles: personals, socials, intel·lectuals, emocionals, culturals... I això inclou un bona educació lingüística que no podem esperar que depenga d'un canvi curricular sorgit de les Administracions educatives sinó d'un tractament metodològic adequat del currículum en vigor en cada moment. Este canvi hauria d'implicar una coordinació entre les assignatures lingüístiques i, a més, una integració amb els continguts curriculars de manera que cada comunitat educativa definisca uns objectius globals entre els quals el valencià ha d'estar present. Amb una metodologia basada no en el contingut sinó en unes competències vinculades a problemàtiques rellevants del món actual, cal buscar la qualitat enfront de la quantitat i la integració de matèries i assignatures. Cada docent ha de trobar la metodologia adequada en cada moment que promoga aprenentatges funcionals (útils en el món actual), alhora que capacitats que podem associar, per exemple, a les competències d'accés, organització i utilització del coneixement: *aprendre a aprendre, tractament de la informació, autonomia i iniciativa personals* (Mínguez: 2008).

El professor de llengua és model de comportament lingüístic. Cal que treballa les competències que integren la lingüística promovent en l'alumnat un maneig privilegiat d'estos instruments fonamentals per a participar en el discurs social. A més, ha de donar a conèixer un plurilingüisme positiu basat en la convivència, procurant que alumnes i famílies entenguen que este és enriquidor

i que les persones multilingües s'adapten millor a un món en constant transformació, també comunicativa. Caldrà que faça veure com persones que usen indistintament valencià i castellà (i anglés i francès i alemany...) seran més capaces d'aprendre i fer ús d'altres llengües i que disposen de major competència sociolingüística i cultural i, per tant, de comprendre millor el món.

I per a aconseguir-ho cal que estiga format en didàctica, en pedagogia, en didàctica de la llengua i la literatura, en noves tecnologies aplicades a l'educació, en educació emocional... Identificat amb la professió, estimulat cap a la innovació i la investigació... Que siga mediador crític del coneixement com a analista del discurs en esta *modernitat* que de *líquida* fuig de les mans (Bauman: 2007), sempre atent als canvis socials i tecnològics (neurociències, sostenibilitat...) i compromés amb el medi social, natural, cultural...

Cal que use el llibre de text com a guia del docent i suport del discent, integrant recursos didàctics que es relacionen amb la vida real, amb avaluacions formatives i participatives que contemplen totes les situacions personals i tots els ritmes d'aprenentatge per a proporcionar entorns d'aprenentatge adequats, motivadors i optimistes on l'alumnat es trobe engrescat amb les tasques i motivat cap al coneixement. I el valencià, com a llengua pròpia, ha de patir una discriminació positiva en l'escola de manera que siga la llengua habitual de la comunicació en cada comunitat educativa i, també, un constant motiu de vertebració de la comunitat i de contacte amb l'entorn social i cultural i el seus patrimonis.

Com a mitjancer entre pensament i realitat, el llenguatge s'ha de convertir en l'instrument privilegiat de processament de la informació i de l'accés al coneixement, a més d'esdevindre el material de què està fet el discurs personal i el social. Sense llenguatge no hi ha individu i, per tant, cal evitar la sensació que els llenguatges són només una realitat escolar o acadèmica o gramatical, una assignatura. Per a poder formar persones educades lingüísticament, cal partir de les diferents realitats socioculturals de l'alumnat de manera que el docent

ha d'investigar contínuament la procedència, les creences i els valors del alumnes... promovent el contacte intercultural i intersocial, la tolerància lingüística i l'eradicació dels prejudicis.

Cal treballar totes les destreses (escoltar, parlar, llegir, escriure, interaccionar, mediar...) i trobar els moments adequats d'intervenció de manera que ens podem fixar en l'oral per a adquirir fluïdesa, mentre en l'escrit ens podem fixar en la correcció i la precisió. Estos canvis de context, de situació, de registre... han de ser continus també potenciant el contacte interdialectal. A més, és fonamental el treball sobre el lèxic i el patrimoni expressiu (frases fetes, locucions, refranys...) i, com no, el contacte amb tot el fet literari (popular, oral, infantil, audiovisual...).

Quan arriba als cicles formatius o al batxillerat, un alumne amb un futur acadèmic ha de poder corregir o traduir un text, o mediar entre dos companys amb llengües diferents. Ha de poder reflexionar sobre el codi i saber canviar de registre per a adequar-se a situacions diferents, tot reconeixent parlats amb altres accents o altres dialectes. Ha d'haver pogut prendre consciència del codi però no cal dir que no passa el mateix en l'educació bàsica on només és necessari que els futurs ciutadans entenguen els missatges i puguen generar discursos amb la coherència, la cohesió i l'adequació necessàries per a la major part de les situacions quotidianes.

I tots estos esforços haurien de culminar en una Universitat plurilingüe, on la convivència de les llengües, oficials i estrangeres, prolongue una educació lingüística que, en definitiva, ha de basar-se en el tractament del llenguatge com a una de les funcions del pensament.

Curiosament, algunes d'estes coses ja estan passant. Molts docents valencians treballen per a aconseguir que el valencià siga un element vertebrador del sistema educatiu i perquè els alumnes valencians sàpien que poden gaudir d'un privilegi: un plurilingüisme ambiental. I esta és la raó per la qual, el valencià està augmentant, a pesar de totes les circumstàncies, la presència social. Es po-

dria fer més i millor, però s'està fent molt i seria ben fàcil millorar molt i ràpidament. *Eppur, si muove!*

BIBLIOGRAFIA

- ARACIL, Lluís Vicent (1973): «Bilingualism as a myth», *Revista Interamericana Review*, 4, II, 521-533.
- ARACIL, Lluís Vicent (1982): *Papers de sociolingüística*, Barcelona, La Magrana.
- AUNIÓN, Juan Antonio (2012): «La reforma gira hacia la concertada», *El País*, 6 de desembre.
- BASTARDAS, Albert (2002): «Política lingüística mundial a l'era de la globalització: diversitat i intercomunicació des de la perspectiva de la 'complexitat'», *Noves SL. Revista de sociolingüística* (disponible en www.gencat.cat/llengua/noves).
- BAUMAN, Zygmunt (2007): *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Arcàdia.
- BENEJAM, Pilar (2010): «Els mestres i les competències», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 51, 9-18.
- CASESNOVES, Raquel (2011): «Quin valor té el valencià per als joves i com ha canviat amb els anys: estudis sobre actituds lingüístiques», *Aula de lletres valencianes*, 1, 83-111.
- CHOMSKY, Noam (2005): *L'educació. La millor eina per formar persones lliures i amb criteri*, Barcelona, Columna.
- DOLZ, Joaquim i SCHNEUWLY, Bernard (1998): *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*, París, ESF éditeur.
- DUCAJÚ, Maite (2012a): «Europa advierte de la 'insuficiente' oferta en valenciano en Secundaria», *Levante-EMV*, 26 d'octubre.
- DUCAJÚ, Maite (2012b): «La ortografía es el punto débil de los alumnos de primaria y ESO», *Levante-EMV*, 19 de setembre.

- GÜEMES, Rosa María (1994): *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*, Santa Cruz de Tenerife, Universitat de La Laguna (tesi doctoral).
- JUNYENT, Carme (1992): *Vida i mort de les llengües*, Barcelona, Empúries.
- LARRAURI, Maite (2012): *L'educació segons John Dewey*, València, Tàndem edicions.
- LÓPEZ RÍO, Joaquim (2011): «Programar por competencias, ¿es posible? Una propuesta para un aula de Lengua y Literatura en secundaria», *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 159-172.
- LÓPEZ RÍO, Joaquim (2012): *Per una pedagogia del discurs. El comentari de textos com a eina educativa*, València, Perifèric edicions.
- MARSH, David (1994): *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, París, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)-Universitat de la Sorbona.
- MARTÍNEZ GARCÍA, Saturnino (2008): «¿Crisis en la educación?», *El País*, 14 de gener.
- MENDOZA, Antonio (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MÍNGUEZ, Xavier (2008): «Competències bàsiques», *TXT*, 6, 6-7.
- MOMPÓ, Francesc (2012): «Un llibre valent», *Levante- EMV*, 3 de novembre.
- MORIN, Edgar (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- NINYOLES, Rafael Lluís (1969): *Conflicte lingüístic valencià*, València, Tres i Quatre.
- Ruiz Bikandi, Uri (2003) «¿Cómo se aprenden las lenguas?», *Cuadernos de pedagogía*, 330, 38-41.
- SOLÉ, Jordi (1989): *Sociolingüística per a joves*, Barcelona, La Llar del llibre.
- SÒRIA, Enric (2012): «Reports de la morta viva», *El País*, 17 d'octubre.
- STENHOUSE, Lawrence (1998): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.