

(Con)viure en la paraula

L'aula com a espai comunitari

Juan Sánchez-Enciso



Biblioteca d'Articles

Sèrie Didàctica de la llengua i de la literatura

Directores de la col·lecció: Anna Camps Mundó, Montserrat Ferrer Ripollès,
Montserrat Fons Esteve, Montserrat Vilà Santasusana

© Juan Sánchez-Enciso

© d'aquesta edició: Editorial GRAÓ, d'IRIF, SL

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

1a edició: octubre 2007

ISBN: 978-84-7827-514-4

DL: B-29.098-2007

Disseny de coberta: Xavier Aguiló

Impressió: Imprimeix

Resten rigorosament prohibits i estaran sotmesos a les sancions establertes a les lleis, la reproducció o l'emmagatzematge total o parcial de la present publicació, incloent-hi el disseny de la portada, així com la transmissió d'aquesta per qualsevol mitjà, tant si és elèctric, com químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*.

Als alumnes i a les alumnes de la promoció d'ESO 2001-2007, de l'IES Can Planas, per haver volgut construir amb mi coneixements i experiències que ens pertanyen a tots i cadascun de nosaltres per sempre. No oblidaré mai el vostre acolliment diari.

A la Marta Mata, per tot el que hi haurà de tu en les meves actuacions més valuoses.

A l'Anna Camps, a l'Oriol Guasch, a la Marta Milian i a la Teresa Ribas, del Grup GREAL de la UAB, per ajudar-me a descobrir tants territoris de la llengua.

A l'Olga Esteve i a totes les persones que han fet possible el programa de formació en la pràctica reflexiva de la llengua. Als companys i companyes formadors que aprenem a aprendre en comunitat.

Finalment, a la Mariona Girabal, per la llarga convivència en les paraules d'aquest llibre.

Índex

Pròleg | 7

Llums i ombres per començar | 13

Dant, Cela, Palou i dos que ja no fa classe | 13

Professor de llengua | 15

La il·lusió d'un pessimista | 17

De què anirà tot això? | 19

La bibliografia | 21

1. Reinventar la professió | 23

Ofici, professió, missió | 23

El context del canvi | 25

Inventar el currículum | 26

Practicar les lectures, pensar les pràctiques | 28

2. Escriure a l'aula | 35

Què és un text expositiu? | 35

Marc de les activitats d'escriptura: el món que ens envolta, el meu propi món | 37

Redacció d'un article d'opinió | 43

- Preescriptura. «Negociació de l'escrit». Situació comunicativa i generació de les idees | 43

- La redacció del text: una descoberta progressiva | 47

- Avaluar per ajudar a créixer | 50

L'emergència del context | 56

3. Llegir, interpretar i fer poesia a l'aula | 59

De models didàctics i pràctiques a l'aula | 60

Quin model de lector? | 62

Poesia... Què en pensen els nois i les noies? | 65

La llengua de la poesia, un «filtre» social | 70

Una manera poètica de mirar el món | 74

Compartir la interpretació dels poemes. Una altra manera d'entendre el comentari de text | 80

Seqüència de les activitats a l'aula | 82

- Primer: recitar | 83

- Segon: expressar emocions immediates. Entrar en el comportament lector | 85

- Tercer: establir les condicions de recepció, l'horitzó d'expectatives | 86

- Quart: negociar interpretacions sobre el text | 92
 - Cinquè: la figuració retòrica i el ritme | 95
- Recitals i espectacles poètics. La poesia viscuda i compartida | 105
- 4. Els clàssics i la història literària | 111**
- Una introducció a la literatura: curs 2004-2005 | 111
- La història de la literatura..., disciplina indiscutible? | 122
- Els períodes literaris | 125
- El discurs de la història de la literatura i l'alumnat | 129
- Alternatives per «anar tirant» a l'aula | 134
- 5. Taller de conte literari: un projecte d'escriptura de l'àrea de llengua | 141**
- Un projecte didàctic per a l'aula | 141
- Primer pas: lectura orientada d'una antologia de contes literaris | 143
- La prefiguració del conte | 145
- El responsable de la narració | 147
- Continguts | 147
- Els actors del relat | 150
- Continguts | 150
- La trama del conte literari | 154
- Continguts | 154
- Final del projecte | 163
- 6. Conviure en la paraula | 165**
- Persones que aprenen | 165
- La tradició silenciada | 168
- L'aula com a espai comunicatiu | 178
- 7. Tres històries per anar acabant | 185**
- Història número 1: La Lidia i la Silvia interpreten lliurement un poema de Salinas | 186
- Història número 2: La Paula i Botticelli | 188
- Història número 3: La carta de l'Adrià | 190

Bibliografia | 193

Pròleg

Anna Camps

Ara ja fa molts anys que la didàctica de la llengua va començar a buscar la seva definició com a àmbit disciplinari. La complexitat de factors que hi intervenen ens ha portat, a les persones que ens hi dediquem, a definir-la tenint-los en compte en les interrelacions que estableixen, cosa no sempre fàcil, des del moment que cadascun és, al seu torn, complex i multifacètic.

En aquest procés de definició, s'ha anat posant l'accent en l'un o en l'altre d'aquests factors, a vegades donant la imatge que els altres eren fixos, inamovibles. Així, l'accent en la funció del professor i dels mètodes d'ensenyament ha donat sovint la imatge que els continguts d'aprenentatge ja eren clars i ben establerts, i no s'han posat en qüestió. A més, semblava pressuposar-se que els alumnes aprenien allò que se'ls ensenyava en un procés de transmissió del coneixement. El més important des d'aquest punt de vista era trobar un mètode adequat per fer-ho. L'aprenentatge, en un enfocament exclusiu des del pol de l'ensenyament, no és objecte d'investigació en ell mateix, sinó només com a producte, resultat d'un procés docent.

El desenvolupament dels estudis lingüístics va repercutir en l'ensenyament de les llengües, especialment a partir de la lingüística estructural i després de la generativa. La irrupció d'aquests estudis en l'àmbit pedagògic va tenir com a conseqüència que, per primera vegada amb força, es problematitzessin els continguts escolars, tant els de llengua com els de literatura. Així doncs, la concepció que la funció de la didàctica és únicament buscar maneres d'ensenyar uns continguts ja establerts, socialment acceptats i invariables, es trenca definitivament, i la didàctica de la llengua i la lingüística aplicada enfoquen l'interès a definir un corpus de continguts escolars fonamentats en els «darrers» estudis lingüístics i literaris. El pas endavant que va representar aquesta problematització s'ha vist enterbolit per la dificultat d'elaborar un model sintàctic relacionat amb l'ús de la llengua. L'orientació teòrica dels estudis sintàctics ha estat una barrera difícil de franquejar per a l'ensenyament, que té com a objectiu primer educar ciutadans capaços de fer un ús reflexiu de les llengües. Els estudis del text i del discurs constitueixen un referent que dona una resposta més propera a les necessitats de fonamentació de les pràctiques verbals a l'escola i que permet

avançar en una línia d'integració dels diferents factors que intervenen en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura.

L'aprenentatge de la llengua ha estat també objecte prioritari de recerca. Per exemple, l'enfocament als processos de comprensió i de producció verbals, desenvolupats inicialment en el marc de la psicologia cognitiva i la psicologització dels estudis retòrics que s'hi van relacionar, va contribuir a pensar en la necessitat de crear espais per a la intervenció en el procés d'aprenentatge de les habilitats verbals, d'una manera especial les referides a la llengua escrita (lectura i escriptura), en posar l'accent en la persona que llegeix i escriu i, en conseqüència, en la que aprèn a fer-ho i en els processos que hi estan implicats. Com passa sovint, les mateixes pràctiques escolars han anat posant de manifest la insuficiència de les interpretacions estrictament cognitives i han situat en primer pla la importància dels aspectes interactius, socials i culturals en la producció verbal i en l'aprenentatge de la llengua. En una orientació diferent, els estudis sobre les relacions entre pensament i llenguatge d'orientació vigotskiana han aportat camps de reflexió importants respecte a la incidència de la interacció verbal en el desenvolupament no només del coneixement, sinó també del pensament verbal, amb la qual cosa han situat l'educació lingüística en el centre del desenvolupament de la persona.

Per superar aquesta visió unifocal de les relacions entre ensenyar i aprendre continguts escolars específics, es va recórrer al que s'ha anomenat triangle didàctic. La utilització de la metàfora del triangle per expressar la relació entre ensenyar, aprendre i el contingut objecte d'aquestes activitats ha estat útil per fer la reflexió sobre la complexitat de la relació didàctica a mesura que les ciències implicades anaven esdevenint, al seu torn, més complexes. Segons el meu parer, encara ho és, tot i que té algunes limitacions.

La imatge del triangle aporta una idea central per a les didàctiques: cap angle és tal fora de la figura. Si en suprimim un angle, ja no hi ha triangle. Cada angle depèn dels altres per poder-ne ser. No és possible, doncs, pensar en la didàctica sense considerar-los en la seva inseparabilitat.

Però la figura del triangle té, com deia, limitacions. La més important és, sens dubte, que el triangle és una figura estàtica, no suggereix moviment. I, en canvi, si ens aproximem a les situacions reals, als processos que tenen lloc en una aula on s'ensenyava llengua i se n'aprèn, ens adonem que la característica més rellevant és justament que l'activitat que hi té lloc és dinàmica i canviant. No en tenim prou, doncs, amb el triangle per entendre'n les interrelacions.

I això és el que ens descobreix, amb tota la riquesa possible, el llibre de Juan Sánchez Enciso. Ens submergeix en la vida de les aules on un professor i uns adolescents viuen apassionadament ensenyar i aprendre llengua, (con)vivint en la paraula per assolir-ne les possibilitats per a la comunicació, la reflexió i l'emoció. Hi ha un professor convençut de la seva feina, apassionat per fer-la, que respecta els nois i les noies que hi (con)viuen, que sempre, fins en els casos més desesperançadors, hi confia, confia en les seves possibilitats d'aprendre, perquè està convençut que la llengua, la paraula, és un instrument potent per viure millor, de manera més conscient, per conèixer i per conèixer-se. Hi ha uns nois i unes noies vius, que, cadascú des del seu món, de les seves experiències, aprenen a compartir idees que ells mateixos descobreixen que tenen perquè un professor els fa confiança. Hi ha també uns continguts d'ensenyament que es viuen amb passió, que es consideren importants, però no inamovibles, sobre els quals es reflexiona per adequar-los com a objectes d'aprenentatge, que els alumnes interpreten des dels seus mons a vegades complexos i que els fan canviar com a aprenents, com a persones, que això és, en definitiva, aprendre.

Aquest ric entramat d'interrelacions que el llibre ens ofereix és la imatge més clara per aprofundir els nous camins d'interpretació de les relacions didàctiques. Si no n'hi ha prou amb el triangle per entendre-les, ens cal un marc interpretatiu que pugui retre compte del que és inherentment dinàmic i canviant, perquè, si no fos així, no hi hauria aprenentatge. En aquest context, entès com a esfera de l'activitat humana, els textos que hi circulen són alhora resultat i instrument de mediació en la construcció del diàleg com a procés cultural.

Entendre el que passa a les aules on s'ensenyava i s'aprèn llengua i literatura com un entramat de sistemes d'activitat, que conflueixen i es contraposen, permet avançar en la comprensió de les situacions d'aprenentatge, en les dificultats, en les resistències, en els descobriments que tenen lloc en aquest espai de comunicació (i a vegades d'incomunicació). Els participants, el professor i els adolescents, atorguen finalitats diverses a les seves accions, amb motius també diversos: ensenyar, entès com a participació cultural; aprendre, a vegades contraposat al sentit que el professor pretén que tingui; comunicar; conservar la pròpia imatge; preparar-se per a estudis posteriors; passar el temps fins que els alliberin de l'escola... La tasca d'ensenyant de llengua i literatura és facilitar el camí perquè els estudiants aprenguin a donar sentit als textos culturalment construïts i als discursos que es generen per apropiari-se'ls. Aquest és el concepte clau en el procés educatiu

a través de la paraula: aprendre a donar sentit a les activitats de llegir, d'escriure, de parlar i d'escoltar els textos i els discursos que ens han estat llegats i els que es produeixen en la diversitat de les activitats humanes, i aprendre a participar en la dinàmica de compartir-los críticament tot fent-los evolucionar.

Pot semblar que aquestes paraules són molt generals i que no s'acosten al que passa cada dia a les aules. Però, en llegir el present llibre, aquest enfocament se'ns fa evident. En vull destacar alguns aspectes.

El mateix títol del llibre ens parla sobre què hi trobarem: un espai de convivència, però d'una convivència que està emmarcada per una finalitat educativa molt clara: l'aprenentatge de la llengua i la literatura. En aquest espai, Juan Sánchez Enciso, el professor, ens va mostrant de quina manera aborda continguts específics d'ensenyament: l'argumentació, lligada a l'aprenentatge del diàleg com a camí per resoldre problemes; la distinció entre explicació i argumentació; el procés d'escriptura per aprendre a controlar la producció del text, el conte literari i, sobretot, la poesia. Tot el llibre està amarat del pes dels continguts. Ara bé, aquests continguts, clarament establerts pel professor, entren de ple en el diàleg que té lloc a l'aula. No són només el «tema» sobre el qual es dialoga, sinó que podríem dir que professor i estudiants dialoguen tant amb els textos, que entren en aquest diàleg en el sentit bakhtinià del mot, com amb els mateixos conceptes lingüístics i literaris que hi estan relacionats. Per això dèiem que la metàfora del triangle és, en part, vàlida: en el diàleg múltiple que té lloc a l'aula hi ha tres tipus de participants, i el diàleg no seria el mateix si un dels angles no fos el dels continguts de l'àrea de llengua i literatura. El professor parla i fa parlar els textos i acompanya els alumnes en aquest diàleg. Recomano especialment el capítol «Llegir, interpretar i fer poesia a l'aula». Constitueix un exemple d'això que diem. El professor, amarat de coneixement literari, dels autors que han escrit poesia i dels que han parlat sobre poesia, dialoga amb ells, amb els textos, i fa entrar els estudiants en aquest diàleg, conscient que els nivells de lectura poden ser diversos, però que cap dels adolescents que són a les aules en pot quedar fora. I, efectivament, no hi queden, perquè el plantejament és clar, amb arrels de compromís polític indiscutible: el procés d'ensenyar a llegir comença prenent com a punt de partida les paraules, les interpretacions de l'alumne aprenent de lector, per avançar en interpretacions que vagin aprofundint-ne el sentit. La fonamentació teòrica hi és explícita: «Crec, doncs, en una didàctica vinculada al procés de recepció [...] que acompanyi l'alumne des de l'emoció fins al descobriment progressiu

dels seus [del gènere líric] fonaments [...]»; la pràctica és difícil, però constitueix l'únic camí per a una educació autènticament democràtica.

Juan Sánchez Enciso se'ns presenta com un artesà que, en intentar resoldre els problemes que la pràctica docent li planteja, recorre a referents teòrics que contribueixin a donar llum a les seves opcions. I així ens va presentant i valorant els autors que l'han anat acompanyant en el seu itinerari. La presentació que en fa és també un exemple de reflexió, de diàleg, entre els textos (a vegades amb els autors, a qui, segons com, interpel·la directament) i la vida de les aules en les quals (con)viu. Unes paraules extretes del mateix llibre ho expressen amb més vivesa quan parla del que li han aportat els autors dels grans moviments de renovació pedagògica: «Em sento particip d'aquest diàleg discontinu que ja fa quatre segles que dura. Em confirmen en el que intento fer cada dia..., la vivíssima veu dels morts!» i fa parlar aquestes veus i les situa en el diàleg més actual sobre l'educació. Molt sovint s'ha parlat de la relació entre la teoria i la pràctica situant la didàctica de la llengua i la literatura en aquesta interfície. En general, però, quan s'hi fa referència, sembla pressuposar-se que és la teoria la que infon la pràctica, la qual s'hi haurà d'ajustar. En aquesta interpretació, no hi ha diàleg entre pràctica i teoria, hi haurà, en tot cas, aplicació. El llibre, en canvi, és exemple de diàleg, però el punt de partida, si és que hi ha un punt de partida i no un procés l'origen del qual és impossible de situar en el temps, és la pràctica.

En aquestes breus paraules sobre el llibre que teniu a les mans voldria mostrar que el punt de partida (si és que n'hi ha, com he dit) per construir el coneixement didàctic s'ha d'invertir. La pregunta que se sol fer sovint és: «Quins referents teòrics calen per a la pràctica?». Segons el meu parer, en canvi, ens hauríem de preguntar: «Quins referents pràctics calen per a una teoria didàctica adequada?». El llibre que teniu a les mans constitueix una fita per respondre-hi.

Llums i ombres per començar

*El dubte no és un estat gaire agradable,
però la certesa és un estat ridícul.*
(Voltaire)

Dant, Cela, Palou i dos que ja no fan classe

«*In mezzo del camin*, per dir alguna cosa consagrada per un clàssic, que sempre va bé. En realitat, si tinc sort, em queda un terç de camí. Justet». Havia començat així aquest llibre poc abans d'escoltar els amics Jaume Cela i Juli Palou en la presentació del seu darrer treball en col·laboració. Savi, precís, sense retòrica i ple de riquesa humana i professional. Em van «robar» la citació. Bé, això és l'escriptura: un immens dipòsit de citacions vives perquè tots i totes ens servim, robem i ens robem.

No és tan estranya ni casual aquesta coincidència. El Juli, el Jaume i jo hem passat els mateixos anys, si fa o no fa, en aquest món contradictori de l'ensenyament, per posar-hi algun adjectiu. Em sembla que tots tres hem après alguna cosa que considerem que té un cert valor per comunicar-la. Fa molt de temps que ens movem entre les taules d'una classe i, encara que els anys i l'experiència ens donin una certa perspectiva, crec que no som ni «relativistes» ni «escèptics». Al Juli el conec menys, però té el somriure ample i els ulls de pau. El Jaume es defineix com a «optimista nat» i jo, com a «pessimista teòric».

Un curiós pessimista teòric que cada dia, a l'aula plena de persones amb nom i cara propis, es lliura amb passió a aquesta tasca d'ensenyar, aquest diàleg. El que té menys importància és si l'intercanvi és oral o escrit; conversem, debatem, escrivim o llegim com a diferents nivells del procés continu d'entendre, reflexionar i comunicar-nos. La meva màxima il·lusió professional és aconseguir que l'aula sigui definitivament l'espai d'una conversa fluida i alhora exigent.

Pessimisme teòric (no em faig gaires il·lusions sobre el futur de l'educació) i optimisme vital. Aquest últim continua resultant sospitós. Per exemple, darrerament, m'he trobat dos col·legues del passat revolucionari que ara són persones importants, en tot cas més importants que jo. Dirigeixen em-

preses culturals públiques que he visitat com a professor acompanyant. És curiós que hagin coincidit a fer-me la mateixa pregunta:

–I tu, què..., encara continues fent classe?

En tots dos casos, la persona que em feia la pregunta, ja en sabia la resposta, atès que em veia envoltat de nois i noies que tenien tota la pinta de ser els meus alumnes, per l'aspecte i la mena d'interaccions verbals que hi havia entre nosaltres: «Au vinga, anem entrant!»; «Jo, profe, quin rotllo!».

En tots dos casos, la cara de l'interpel·lant revelava una barreja de petita vanitat –«Jo ja no en sóc, de professor»– i d'una certa por de poder-ne tornar a ser en qualsevol moment (les comissions de serveis es renoven cada any). Com si, amb la pregunta, pronunciés un conjur, espantés una amenaça.

En tots dos casos, les persones que m'havien fet la mateixa pregunta (literal!), quan érem joves, eren molt més radicals i revolucionàries que jo. Llegien llibres que, en l'ardor de la controvèrsia política de fa tants anys, em resultaven insuportables. Després, els vaig llegir sense prejudicis i eren interessantíssims. En recordo dos, ara: *La escuela capitalista en Francia* i *La escuela ha muerto*.

Amb el segon llibre, aquests dos vells antagonistes polítics revelaven ja dons profètics. Com a mínim, en l'àmbit estrictament personal.

Jo, que era més possibilista –*revisionista*, se'n deia–, continuo passant-me moltes hores en un institut. I moltes altres repensant el que he viscut. Cada dia. I no només per ideologia, moral, vocació i tots aquests vicis que em sembla que no puc guarir. També perquè m'ho passo escandalosament bé. Fer classe és per mi una experiència apassionant i divertidíssima. Com que no ho puc dissimular, em crec alguns enemics i, afortunadament, alguns amics.

Però quan dos antics col·legues et pregunten retòricament si continues fent classe, la veritat és que et quedes una mica perplex i et sents insegur. T'envaeix una sospita: possiblement no ets on hauries de ser, on s'esperava que fossis. Continues, «encara», fent classe en un institut. Per uns moments, el vell company de batalles sindicals i interlocutor actual ha aconseguit que no et sentis a la seva alçada, sobretot amb el seu «encara» destructiu. Contestes i et sents dir, remotament:

–Sí, continuo sent professor i estic molt content de continuar-ne sent. La veritat és que és el que m'agrada fer.

I dissimules l'agressivitat. Què s'ha cregut?

I l'altre et mira fixament. Sembla dubtar de si li prens el pèl, de si t'ha picat el comentari o de si has tornat a anar a missa els diumenges.

En aquests dos casos recents, superada la primera sensació d'inseguretat, m'he sentit especialment feliç, amb aquesta alegria sobtada que t'envaïx com si el teu cos hagués obert una finestra. M'he repetit:

—Sí, encara continuo sent professor. I quina sort que en tinc!

Perquè «tinc poques coses clares, és veritat», com va dir el poeta. L'una és que la feina que faig –odio el mot tecnocràtic «professió»– és extraordinària: un autèntic privilegi.

Tan extraordinària i rica en vivències i experiències que, de vegades, m'escoto. És com si em faltés materialitat, cos, per contenir tots els missatges, tots els senyals, les certeses i els interrogants que després d'una hora de classe em volen per sobre el cap com si fossin papallones. El que més m'estimula són les preguntes que em faig, tot el que m'indica que tinc molt per aprendre. Si pensés que tinc les respostes, envelliria de cop. Crec que per això també vull escriure aquest llibre, per buidar-me una mica i compartir-hi moltes preguntes, per no envellir.

Però el factor decisiu, el que em fa viure aquest ofici com una finestra oberta, és haver perdut la por, confiar que podia deixar anar les regnes i compartir la paraula amb els meus alumnes.

Òbviament, marco distàncies al principi; les relacions a l'aula no són alienes a les relacions de poder. Crec que s'ha de deixar clar que tu el tens per anar-lo convertint, tan ràpidament com puguis, en autoritat, autoritat moral.

Professor de llengua

Cada dia aprenc una mica més a conèixer en la paraula. Fa trenta anys que acomiado unes promocions d'alumnes i que dono la benvinguda a unes altres. Tal vegada, també per això les persones que ens dediquem a aquest ofici som propenses a la melangia. Cadascun dels estudiants que marxen i dels que vénen són irrepetibles. Tanmateix, tots s'assemblen.

S'assemblen una barbaritat. En trobo poquíssims que no siguin curiosos. A la majoria, en algun moment, se li encén una espurna als ulls. Els nois i noies prenen la paraula, si els deixes, si veuen que tot no està ja dit, que el que ells i elles saben, creuen, senten i viuen té algun sentit i valor entre les quatre parets de l'aula. Es passen la vida, quiets i quietes, escoltant-nos. Parlar és sospitos. Les relacions de poder se sustenten en l'arbitratge rígid de la paraula i el silenci.

En som alguns els que pensem que el millor que pot passar en una classe de llengua és que s'hi comparteixi la paraula. Compartir la paraula és també compartir l'objecte d'estudi, i l'objecte d'estudi és d'una riquesa marejadora, malgrat que els llibres de text l'hagin convertit en un protocol esquitit i previsible, amb la seva lectureta i les racions de vocabulari, ortografia i gramàtica, encara que t'hagi passat la gana.

Ser professor de llengua és adquirir plena legitimitat per entrar en els fonaments o en els plànols on es construeix el pensament. És pensament quan la persona és capaç d'allunyar les paraules del manat de nervis i urgències que també és la vida i mirar-se-les com a objecte independent, seves i no seves a la vegada.

Piaget i Vigotski ens diuen que comunicació i pensament són realitats que estan íntimament lligades. Construïm conceptes quan ens comuniquem amb els altres; quan parlem, escoltem, escrivim, llegim activament, en comunitat, posem sobre la taula el que sabem i ens deixem completar pel que saben els altres. Comunicant-nos, pensem i pensem per comunicar-nos. L'aula s'ha de convertir en un espai social, públic, que no pot afavorir la introversió, la soledat, la soledat de qui només escolta. Saber escoltar és la consigna de la pedagogia de l'esforç; saber comunicar-se és propi d'una pedagogia «del desig» (savi amic Fernando Hernández), de la il·lusió.

Crec que l'aula de llengua ha de ser un espai de cooperació. Col·laborar és simplement *laborare cum*, treballar conjuntament amb algú, però cadascú pot estar tranquil·lament en el seu món. Cooperar és *operare cum*, però, a més, *opera* també significa suport, interès, capacitat d'ajudar. Els nostres nois i noies aprenen més –ho sé en el petit i gran món de la meua experiència– quan cooperen, treballen junts. I ho fan amb un plus de solidaritat, generositat i ajuda mútua. El que anomenem «valors» són implícits en una manera determinada de treballar la llengua a l'aula. La llengua i qualsevol altra matèria.

Però aquest llibre està dirigit als professors i a les professores de llengua. Encara que el model universitari ens hagi convertit en portaveus d'un catàleg exhaustiu de divulgacions lingüístiques, gramaticals i historicoliteràries que pretenen convertir l'alumnat en tècnic de la llengua més que no pas en usuari eficaç. Nosaltres ensenyem llengua, és a dir, l'instrument essencial que fan servir els éssers humans per representar-se el món, comunicar-se amb els seus semblants i gaudir de la bellesa de la paraula, de la literatura, del luxe del llenguatge. Ensenyem llengua a persones que, com

diria Chomsky, ja en saben, perquè parlen, i a persones que, pel seu bé personal, podrien millorar el coneixement d'aquest instrument que les fa superiors, sense que per això les hagi de fer superbes.

Aquest llibre s'adreça al professorat que vol ajudar els nois i les noies a usar millor la llengua. A ser més competents, eficaços i amplis quan escolten i parlen, quan llegeixen i escriuen. A ser més rics, com a persones i com a ciutadans i ciutadanes. A emocionar-se amb la pura paraula d'un poema.

—Però..., segur que hi deu haver alumnes que no gaudeixen llegint, recitant i escrivint poemes.

—Sí, es clar.

—I què fas amb ells?

—No ho sé, el que puc, el que em deixen...

—Ah!...

Ai, aquest «ah» d'alguns profes de llengua! D'aquest professional a la defensiva que finalment «t'ha enxampat». Resulta que aquest professor o professora d'institut només exigeix èxit aclaparador en les concepcions i en les metodologies innovadores i mai en les rutinàries, en les de sempre. Si l'alumnat participa activament i de manera entusiasta en un taller de poesia, el problema és el 10% que no ho fa. Però, en una classe «normal», les de «tota la vida», no és cap fracàs professional que només hi manifesti interès una minoria. El fet cau fora de la responsabilitat docent. La societat, les famílies, els mateixos alumnes, amb la seva manca d'entusiasme per aprendre, són sempre els culpables, perquè ells —aquests professors i aquestes professores— sempre fan el que han de fer. Però si una persona innovadora els parla d'altres maneres de plantejar les coses —com més teoria i més dades hi porti, pitjor—, el problema raurà en aquest 10% que no motives prou. Curiosa manera de vetllar pels drets de les minories!

La il·lusió d'un pessimista

No he dit abans per què em considero un pessimista teòric. Crec que ho sóc perquè interpreto que les grans finalitats educatives són pura escuma retòrica. No hi creuen els polítics, que es mouen en les xifres, les lleis i les contral·leis que asseguren o que amplien el seu rèdit electoral. Tampoc els

sindicats, atents fonamentalment als interessos més immediats del sector social que representen. I molt menys encara l'economia neoliberal, que sembla que s'imposa sobre «l'estat del benestar». Amb això ja hi podíem comparar. Però el que em fa ser més pessimista teòric és el desinterès, la desmobilització social pel tema de l'educació.

La mercantilització del sistema pedagògic ha portat la demanda i l'oferta al mateix terreny d'individualisme salvatge que caracteritza el sistema global. Escoles públiques i privades –amb clars desavantatges per a les primeres que tothom té presents– ofereixen els seus productes. Els usuaris es transformen en clients i la dinàmica de mercat els fa oblidar que l'educació és un servei públic, la qualitat, la justícia i l'equitat del qual poden exigir com a ciutadans i ciutadanes. Els centres escolars s'identifiquen cada cop més amb la gestió, amb la metàfora d'una petita empresa de serveis. El que compta és el manteniment, la «vida diària», sense objectius de canvi a curt termini ni a llarg termini, sense debat ideològic, ni utopia. L'alumnat no troba a l'escola les claus ètiques, crítiques, els referents humans que necessita per no abocar-se cap al consum desenfrenat de productes, idees i emocions que li ofereix el mercat global que l'envolta.

Sóc conscient del perill del que acabo de dir. Sé que és una simplificació. Que la realitat és molt més complexa i contradictòria. Que les coses no són tan sòlides i rotundes. Que hi ha esclatxes. Però estic convençut, sincerament, que aquest és el marc general, la situació global. I jo només volia explicar-vos breument –i, per tant, de manera simplificada– per què crec que sóc un pessimista teòric.

I ara em toca explicar-vos per què em considero un optimista vital. Fonamentalment, perquè visc l'aula com un espai privilegiat. Em dic: «la institució està malalta, però l'aula viu». El problema és que el que viu es mou, crida, s'expandeix o s'arrecera, canvia i, de vegades, molesta. Sóc optimista perquè una aula és plena d'éssers humans que, generalment, no volen ser infeliços, que voldrien trobar-se importants, reconeguts. Que necessiten, avui més que mai, persones adultes, espais socials que els donin la paraula, que els facin sentir que tenen alguna cosa a dir. Com que ja sóc una persona gran, permeteu-me que us digui que crec que sé que quan un docent –encara millor si és un equip de docents– practica aquesta filosofia bàsica, les coses funcionen força millor. Sí, es clar, amb tots els matisos i les precarietats que calgui. Només faltaria!

La Pilar, la meva dona, s'ha inventat una mena de paràbola que m'agrada molt. Diu que, de vegades, es veu navegant pel mar en una closca de nou.

Diu: «El vent bufa, el mar s'encrespa i jo allà, dintre de la closca, fent impossibles perquè tot no se'n vagi a la merda».

També comparteixo aquesta imatge. En l'àmbit professional, de vegades em veig així. Però la closca no s'acaba d'enfonsar mai i cada vegada accepto més que navego en aquesta closca fràgil i meva, a prop de la de la Pilar i de les closques de tots i totes els que naveguen com nosaltres. Aquesta és la meva condició no només professional, sinó també vital. Comparteixo amb la Pilar la idea que no ho hem de viure com a frustració, sinó com la nostra manera d'estar a la professió i potser a la vida. I això, mirat així, és tot un privilegi. M'ajuda a entrar amb alegria a l'aula i que tot sigui un repte, una oportunitat per aprendre.

En el mezzo d'aquest mar tan encrespat de la Pilar, de tots els naufrags actius i optimistes vitals, en pau o en guerra; *en el mezzo* també *del camin*, amb tot el meu pessimisme teòric tan contradictori, m'ha anat sortint, amb consciència de respirar-lo, aquest llibre.

Des del primer moment, el volia en català, sens cap més raó que el meu desig íntim de fer-ho així. Potser és només un acte d'amor i coneixença, de compromís amb la llengua d'aquest país que m'ha donat tant.

De què anirà tot això?

CON(VIURE) EN LA PARAULA parla de moltes coses, de diferents temes pedagògics i didàctics que em preocupen des de fa temps i sobre els quals crec que puc aportar experiències valuoses; preguntes obertes, a les quals, al llarg del temps, he anat donant respostes parcials, problemàtiques.

Encara que els diferents capítols puguin semblar accidentals i que el lector pugui pensar que no responen a cap lògica seqüencial clara, tots il·lustren, de manera diferent, una qüestió que, de forma progressiva, ha esdevingut central en la representació que em faig de la meva tasca: el diàleg a l'aula, la classe de llengua com a espai on es comparteix la paraula i es construeix, de forma col·lectiva, coneixement curricular.

L'heterogeneïtat, que és només aparent, ha estat deliberada. Respon també a una mania personal: una tendència ja incurable a la sospita davant de seqüències, l'ordre de les quals és il·lusori en el context de vegades imprevisible de l'aula. El capítol que segueix, per exemple, explica una experiència educativa clau que em va regalar, entre altres coses, un replantejament profund de les meves concepcions del material didàctic. En