

Llengua i Ús

Revista Tècnica de Política Lingüística

55

2n
SEMESTRE
2014

ISSN: 2013-052X

Experiències

2.2

El disseny i la implementació d'un programa de llengua catalana que integra llengua i cultura a les universitats de Harvard i de Chicago

Eth dissenh e era implementacion d'un programa de lengua catalana qu'intègre lengua e cultura enes universitats de Harvard e de Chicago

El diseño y la implementación de un programa de lengua catalana que integra lengua y cultura en las universidades de Harvard y Chicago

The design and implementation of a Catalan language programme which integrates language and culture in the universities of Harvard and Chicago



Mar Rosàs. *Universitat Ramon Llull*
Marta Puxant. *Universitat de Harvard*



El català *Llengua*
per a tothom



Generalitat de Catalunya
Departament
de Cultura



El disseny i la implementació d'un programa de llengua catalana que integra llengua i cultura a les universitats de Harvard i de Chicago

ensenyament de cultura catalana, ensenyament de llengua catalana, Estats Units, gramàtica inductiva, Informe de 2007 de la MLA, Institut Ramon Llull, mètode comunicatiu, Dra. Stacey Katz Bourns, universitat, Universitat de Chicago, Universitat de Harvard

L'objectiu d'aquest article és descriure l'experiència de dissenyar i implementar un programa per aprendre llengua catalana a través de materials culturals, experiència que es va iniciar a la Universitat de Harvard i la Universitat de Chicago el curs 2012-2013. Primer es descriuen les peculiaritats del context on es va implementar. Després es repassen les bases teòriques de l'enfocament adoptat: presentar la gramàtica de manera inductiva a partir de materials culturals i fer-la explícita de seguida, i reforçar la competència translingüística i transcultural que esmentà l'informe del 2007 de l'MLA. Tot seguit es presenta el programa. Com a conclusió, se n'assenyalen les fortalezes i els aspectes que caldria repensar si s'apliqués en un altre context.



Eth d'ensenyament e era implementacion d'un programa de llengua catalana qu'intègre llengua e cultura enes universitats de Harvard e de Chicago

ensenyament de cultura catalana, ensenyament de llengua catalana, Estats Units, gramàtica inductiva, informe deth 2007 deth MLA, Institut Ramon Llull, mètode comunicatiu, Dra. Stacey Katz Bourns, universitat, Universitat de Chicago, Universitat de Harvard

Er objectiu d'aguest article ei descriuer era experiència de dissenhar e implementar un programa entà aprèner llengua catalana a través de materiaus culturals, experiència que s'inicièc ena Universitat de Harvard e era Universitat de Chicago en cors 2012-2013. Prumèr se descriuen es peculiaritats deth contèxte a on s'implementèc. Despús se repassen es bases teòriques der enfocament adoptat: presentar era gramàtica de manèra inductiva a compdar de materiaus culturals e hèr-la explícita de seguida, e refortillar era competència translingüística e transculturau que nomentèc er informe deth 2007 der MLA. Ara seguida se presente eth programa. Coma conclusion, se n'assenhalen es fortalezes e es aspèctes que calerie repensar se s'apliquèsse en un aute contèxte.



El diseño y la implementación de un programa de lengua catalana que integra lengua y cultura en las universidades de Harvard y Chicago

El objetivo de este artículo es describir la experiencia que ha entrañado el diseño y la implantación de un programa para aprender lengua catalana a través de materiales culturales, experiencia que se inició en la Universidad de Harvard y la Universidad de Chicago en el curso 2012-2013. En primer lugar, se describen las peculiaridades del contexto donde tuvo lugar la implementación. En segundo lugar, se repasan las bases teóricas del enfoque adoptado: presentar la gramática de manera inductiva a partir de materiales culturales y hacerla explícita de inmediato, y reforzar la competencia translingüística y transcultural que mencionaba el informe del MLA del año 2007. A continuación, se presenta el programa. A modo de conclusión, se señalan sus fortalezas, así como los aspectos que deberían repensarse si se aplicase en otro contexto.

enseñanza de la cultura catalana, enseñanza de la lengua catalana, Estados Unidos, gramática inductiva, informe del 2007 del MLA, Instituto Ramon Llull, método comunicativo, Dra. Stacey Katz Bourns, universidad, Universidad de Chicago, Universidad de Harvard



The design and implementation of a Catalan language programme which integrates language and culture in the universities of Harvard and Chicago

The aim of this article is to describe the experience of designing and implementing a programme to teach the Catalan language through cultural materials, an experience initiated at Harvard University and the University of Chicago during the 2012-2013 academic year. The article first outlines the peculiarities of the context in which the programme was implemented. It then examines theoretical aspects of the adopted approach: presenting grammar inductively on the basis of cultural materials and then immediately and explicitly explaining it, thus strengthening the translinguistic and transcultural competence mentioned in the 2007 MLA Report. The programme is then explained in greater detail and, by way of conclusion, the article points out strengths and certain aspects that should be reconsidered if it is to be applied in another context.

teaching of Catalan culture, teaching of Catalan language, United States, inductive grammar, 2007 MLA Report, Ramon Llull Institute, communicative method, Dr. Stacey Katz Bourns, university, University of Chicago, Harvard University

Introducció

Incorporar continguts culturals a les classes de llengua és una pràctica segurament tan antiga com el mateix ensenyament de llengües. Però es pot fer de maneres molt diverses. Hi ha qui imparteix un curs de cultura en la llengua pròpia d'aquesta cultura, la qual cosa només és possible a partir d'un nivell de llengua relativament avançat. I hi ha qui, en ensenyar llengua, aprofita per incorporar a classe textos, àudios i vídeos que il·lustren fenòmens propis de la cultura que tenen els parlants de la llengua en qüestió. És molt rar, si no impossible, trobar un professor de llengua que afirmi que a les seves classes la cultura no hi entra mai. Fins i tot en aquells casos en què la cultura no s'hi introdueix de manera explícita, els professors de llengua sabem que la cultura s'hi ensenya a través dels costums associats a les formes de salutació, de les estructures per expressar l'opinió i del llenguatge corporal, per enumerar-ne alguns exemples indiscutibles.

L'estiu del 2012 vam decidir dissenyar un programa per aprendre llengua catalana que integrés cultura i gramàtica. I no volíem fer-ho de cap de les maneres esmentades. Durant el curs que començava al cap de pocs mesos ens havíem d'encarregar d'impartir les assignatures de llengua catalana de la Universitat de Harvard i de la Universitat de Chicago. I volíem que el nostre programa evités el que ens semblen dues de les limitacions del mètode comunicatiu: d'una banda, el fet que la cultura, analitzada des d'un punt de vista crític i com a objecte d'estudi intel·lectual, hagi estat deixada de banda en les classes de llengua, especialment en els nivells inicials; i, de l'altra, que l'ensenyament implícit de la gramàtica ha demostrat problemes seriosos en l'escriptura i l'expressió dels aprenents.

Ens vam proposar, doncs, incorporar la cultura a la classe des del nivell A1. D'entrada, topàvem amb dos reptes. D'una banda, ens trobàvem amb la inexistència de llibres per aprendre llengua catalana com a primera llengua i també com a segona, motivada pel mateix enfocament. De l'altra, calia que la incorporació de la discussió crítica a classe no anés en detriment de l'aprenentatge de la llengua ni el compliqués encara més. El que preteníem no era, en cap cas, dedicar menys temps a l'estudi i la pràctica de la llengua per tal de dedicar-lo a la discussió crítica, sinó ensenyar llengua a través de la cultura.

Per tal de fer front al primer repte vam optar per dissenyar nosaltres mateixes els materials. No calia dissenyar un programa des de zero perquè existeix un ampli ventall de llibres per aprendre català i perquè aquests s'han dissenyat segons el marc europeu comú de referència, que pauta l'ensenyament de les segones llengües de manera adequada i acceptada a bastament. Vam decantar-nos per seguir la distribució de continguts lingüístics d'un d'ells, *Veus 1. Curs de català*¹ i complementar-lo amb la *Gramàtica pràctica del català*.² Això sí, vam substituir els textos, àudios i exercicis de *Veus 1* per materials d'elaboració pròpia, que presentem amb detall més avall.

Context

En cap cas postulem que el programa que vam dissenyar sigui adient per a tots els contextos. La nostra experiència se cenyeix a un context molt concret, i no gosaríem dir que pot implementar-se amb èxit en altres contextos. Creiem, però, que valdria la pena analitzar-ho a fons i intentar-ho. El Consorci per a la Normalització Lingüística, per exemple, té un públic molt més divers que les universitats

1. MAS, Marta [et al.] *Veus 1. Curs de català*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005.

2. BASTONS, Núria; BERNADÓ, Cristina; COMAJOAN, Llorenç. *Gramàtica pràctica del català*. Barcelona: Teide, 2011.

nord-americanes, però en canvi els seus alumnes volen aprendre català perquè viuen en territori de parla catalana, mentre que els motius que indueixen els alumnes de les universitats americanes a estudiar català solen ser de mena molt diversa, com explicarem més endavant. Aquestes diferències es tradueixen necessàriament en l'elecció d'un determinat enfocament didàctic. És per això que cal aturar-nos un moment a descriure el context en el qual es va desplegar el nostre programa.

En l'Academic Ranking of World Universities (2013), la Universitat de Harvard ocupa el primer lloc i la de Chicago el novè. Són universitats, doncs, que reben un alt nombre de sol·licituds d'admissió cada any, tant de grau com de doctorat, i que poden, en conseqüència, acceptar només aquells alumnes més talentosos, que sovint estan també extraordinàriament motivats. Les classes destaquen per un elevat nivell d'exigència, el grau d'aprofundiment i el considerable volum de feina que els alumnes fan a casa, de manera que els cursos de llengua avancen a un ritme molt àgil.

Ambdues universitats van decidir incloure un programa de llengua catalana. A la Universitat de Chicago, va ser el 2006 dins del marc de la Càtedra Joan Coromines (creada en honor a Coromines, que hi exercí de professor des del 1946 fins al 1967), que des de la seva creació dirigeix el Dr. Mario Santana, especialista en literatura llatinoamericana i peninsular, i que s'inscriu dins del marc del Departament de Llengües i Literatures Romàniques. Val a dir que la persona responsable d'impartir-hi llengua catalana també hi imparteix anualment una assignatura trimestral de literatura catalana contemporània i una de cultura catalana contemporània, i que la universitat, amb el suport de l'Institut Ramon Llull, cada any hi convida un professor, artista o escriptor diferent a impartir una assignatura trimestral d'estudis catalans.³

D'altra banda, també cal dir que la universitat compta amb un nombre significatiu de professors que dediquen part de la seva recerca a qüestions pròpies dels estudis catalans (literatura, història, música), i que per tant s'encarreguen de dirigir els treballs de final de grau i les tesis doctorals que hi estan vinculats.

Cal entendre la creació de la Càtedra Joan Coromines no només com un homenatge al cèlebre filòleg, sinó també com un gest de la Universitat de Chicago que es fa ressò del canvi de rumb que en la darrera dècada s'ha anat fent palès en nombrosos departaments de literatura hispànica de les universitats nord-americanes: la disciplina s'hi ha deixat de centrar exclusivament en la literatura castellana per tal d'incorporar les literatures en altres llengües de la península Ibèrica i convertir en objectes d'anàlisi les relacions interliteràries que s'estableixen entre elles.

També convé fer referència als motius pels quals els alumnes s'apunten al cursos de llengua catalana. Cap d'aquests cursos és un requisit indispensable de cap dels possibles itineraris que pugui seguir un estudiant de la universitat, sigui de grau o de postgrau. Però tots ells tenen la possibilitat d'inscriure-s'hi. Així, a les assignatures de llengua catalana s'hi apunten estudiants de disciplines tan variades com psicologia, física, estudis internacionals, desenvolupament humà, antropologia, història de l'art o literatura.

És cert, però, que la majoria d'estudiants que s'hi inscriuen comparteixen una de les dues motivacions següents: o bé han passat un trimestre a la Universitat Pompeu Fabra en un dels diferents programes que hi ofereix la Universitat de Chicago (o tenen intenció de fer-ho, malgrat que el coneixement de català no és un requisit per ser admès al programa), o bé estan realitzant una tesi doctoral que inclou algun escriptor de llengua catalana, com

3. Des del 2005, quan s'inicià el projecte, hi han participat la Dra. Carme Riera, el Dr. Alfred Bosch, el Dr. Amador Vega, el Dr. Joan Sanmartí-Grego, el Dr. Vicente J. Benet Ferrando, el Dr. Josep Quer, el Dr. Amadeu Viana, el Dr. Emilio Ros-Fàbregas, la Dra. Montserrat Lunati i el Dr. Xavier Pla.

darrerament ha estat el cas de tesis doctorals que versen sobre Maria-Antònia Oliver, Jaume Cabré i Sergi Belbel, o a vegades un artista, com Salvador Dalí, motiu pel qual volen poder llegir en versió original els seus escrits.

És gràcies a aquests interessos que el programa s'ha anat consolidant progressivament, la qual cosa ha permès que a partir del curs 2014-2015 la universitat iniciï un *Minor* en català.

El nombre d'alumnes oscil·la entre un i divuit per assignatura. En aquests darrers dos cursos acadèmics s'han impartit vuit assignatures amb una mitjana de set estudiants, la qual cosa permet fer-se una idea de la mena de dinàmiques que s'hi poden fer.

El programa de llengua catalana a la Universitat de Harvard és força més reduït. El va iniciar el Dr. Brad Epps, professor especialista en literatura i cultura catalana i peninsular, dins del Departament de Llengües i Literatures Romàniques. L'impuls del programa de llengua s'acompanyà durant diversos anys d'un curs de cultura, impartit en castellà, centrat en la ciutat de Barcelona. El programa actual consisteix en dos cursos de nivells inicials de llengua, Catalan BA i Catalan 20, que s'ofereixen un cop cada any. Els estudiants que volen continuar aprenent la llengua catalana tenen la possibilitat de fer-ho apuntant-se a un curs independent, en què l'estudiant segueix un programa flexible de llengua i cultura adaptat al nivell i als seus interessos personals. Un total de cinc cursos de llengua catalana permet l'obtenció d'un esment d'aquesta llengua (*Citation*) a l'expedient de l'estudiant.

Atesa l'enorme oferta de llengües a la Universitat de Harvard i la diversitat dels programes internacionals, el nombre d'estudiants per classe és més baix que a Chicago. En termes generals, hi sol haver entre tres i set estudiants per assignatura. En força casos, però, la motivació dels estudiants els porta a fer estades a Catalunya o a incorporar elements i figures de la cultura catalana, com Ricard Bofill o

les esglésies protestants barcelonines, en els seus treballs de final de carrera (*Senior Thesis*).

El programa d'estudis catalans va disposar del professor titular especialista Brad Epps fins a l'any 2012, cosa que permeté fer més visibles aquests estudis. Si bé entre els anys 2012 i 2014 no es va impartir el curs de la ciutat de Barcelona, el curs 2014-2015 s'ha reprès de nou amb el Dr. Eloi Grasset com a professor lector, que també imparteix els cursos de llengua.

El context en què s'imparteixen els cursos de llengua catalana a Harvard, doncs, compta amb menys alumnes, però presenta la mateixa característica d'alumnat molt dedicat que la Universitat de Chicago. En ambdues universitats, i com a part de la Xarxa universitària d'estudis catalans a l'exterior de l'Institut Ramon Llull, s'hi organitzen activitats culturals que permeten entrelligar els cursos de llengua i cultura amb els actes acadèmics i socials de la universitat.

Bases teòriques

Podríem resumir els tres pilars que van inspirar el nostre programa de la manera següent.

En primer lloc, el context no només condicionava el nostre programa de llengua en termes de **velocitat**, sinó també, necessàriament, de **contingut**. Com dèiem fa uns moments, els fins d'una universitat nord-americana no són ni els del Consorci per a la Normalització Lingüística ni els d'una escola d'idiomes. La universitat té com a principal objectiu la discussió teòrica i crítica, i tot el que s'hi fa hauria d'anar encarat a aquesta finalitat. És per això que seria una llàstima reduir les classes de llengua a l'ensenyament d'un mer suport que hi estigués subordinat. L'argument més sovint esgrimit en fer-ho és el següent: conèixer altres llengües permetrà als alumnes accedir a la versió original dels fenòmens que volen estudiar i

acostar-se a públics que tenen aquesta primera llengua; és per això que l'ensenyament de llengües té cabuda a la universitat. Al nostre entendre, aquesta visió peca de simplista perquè redueix la importància de l'aprenentatge de llengües. L'ensenyament de llengües en un context universitari té un paper més fonamental. Sense deixar de banda els arguments que acabem d'exposar, que trobem ben legítims, l'espai de la classe de llengua ha de convertir-se, també, en un espai de discussió crítica; aprendre una llengua passa necessàriament per reflexionar sobre la cultura pròpia i sobre l'aliena.

L'informe que la Modern Language Association (MLA) va presentar el 2007 apunta precisament en aquesta direcció, i constitueix el segon pilar en el qual es va basar el nostre programa. L'informe emfasitza especialment la idea que les classes de llengua han de servir per reforçar l'anomenada *competència translingüística i transcultural*. Les classes de llengua han de servir, doncs, perquè els alumnes puguin:

- Establir connexions entre llengües i cultures.
- Desenvolupar un punt de vista crític propi.
- No només aprendre altres llengües i contextos culturals, sinó també que aquests coneixements nous siguin a la vegada una autoreflexió.

Per sorpresa nostra, els objectius d'integració d'una perspectiva cultural crítica en l'ensenyament de les segones llengües, a partir de les reflexions i dels problemes plantejats en l'informe de l'MLA 2007, constituïen precisament els objectius de la Dra. Stacey Katz Bourns, directora del programa de llengües del Departament de Llengües i Literatures Romàniques de la Universitat de Harvard. La Dra. Katz Bourns imparteix els nous plantejaments, concebuts com a evolució de l'enfocament comunicatiu, en el curs Linguistics 200 dirigit a professors nous en el programa. Els continguts

d'aquest curs van reforçar els nostres plantejaments i ens van animar a tirar endavant la nostra participació en la integració de llengua i cultura en l'ensenyament de segones llengües.

El nostre esforç no tracta d'invalidar el mètode comunicatiu, sinó de complementar-lo i compensar-ne alguns excessos, com per exemple un ensenyament folklòric de la cultura i l'ús d'una gramàtica poc acurada per part dels aprenents tant en la producció escrita com oral.

Com es concreta això a l'hora de dissenyar una sessió? Seqüenciació de les activitats

Dèiem en començar que incorporar continguts culturals a les classes de llengua és una pràctica segurament tan antiga com el mateix ensenyament de llengües. Exposem a continuació la manera com nosaltres hem integrat cultura i gramàtica en cadascuna de les sessions.

Presentem les estructures gramaticals (o la qüestió lingüística que es vulgui treballar a classe) **en context**, és a dir, inserida en un text, en un àudio, en un vídeo. El primer que proposem és un exercici que garanteixi la **comprensió del material** per part de l'alumne. Existeixen múltiples maneres de fer-ho, és clar: el professor pot formular preguntes orals sobre el material, o lliurar als alumnes un qüestionari que han de respondre, o proposar un exercici de vertader o fals, o poden ser els mateixos alumnes els qui demanin allò que no entenen. Es tracta senzillament d'assegurar-se que el material s'ha comprès. Cal dir que l'activitat de comprensió no ha de realitzar-se necessàriament a classe; pot tractar-se d'una activitat que els alumnes fan prèviament a casa i que es revisa a classe o que el professor comenta després de classe.

La nova qüestió gramatical es presenta, doncs, de manera **inductiva**; s'exposa els alumnes a l'estructura gramatical sense que en coneguin el funcionament. Reben un *input* abans de conèixer-ne la norma. Fins aquí el nostre

plantejament no es diferencia en essència del mètode comunicatiu. Ara bé, ens sembla que és particularment important que la norma s'acabi fent explícita. Sovint és possible que siguin els alumnes els qui la dedueixin, especialment si el material en qüestió conté diverses versions d'aquesta estructura gramatical. A vegades ho fan de manera espontània, altres vegades cal guiar-los amb una determinada activitat. A tall d'exemple, acostuma a resultar útil, un cop donada per completada la comprensió del material, exposar els alumnes a una nova frase que contingui l'estructura gramatical que es vol estudiar i demanar-los si la frase és correcta o no. Força a les palpentes, ho han de decidir, i el professor els diu si ho han encertat. Si la frase no és correcta, el professor els explica què caldria modificar per tal que ho fos gramaticalment. Tot seguit se'ls exposa a una segona frase. Aquesta vegada ja els resultarà més senzill discernir si és correcta o no. Si es fa el mateix amb una dotzena de frases, unes quantes correctes i d'altres que contenen errors gramaticals, habitualment en acabar l'activitat l'alumne és capaç de comprendre i d'explicar la norma. Cal, doncs, després d'una activitat d'inducció, aïllar l'estructura gramatical i fer-ne **explícit** el funcionament.

Llavors cal practicar-ne la **producció**. Si es disposen de poques hores de classe, aleshores es recomana practicar-la oralment a classe i encomanar exercicis de producció escrita per fer a casa. Proposem practicar-ne la producció mitjançant una activitat relacionada amb el material inicial. Ens sembla particularment important que l'activitat no sigui un mer pretext per adquirir el domini de l'estructura gramatical, sinó que idealment també ha d'anar encarada a tractar aspectes del contingut del material que ha servit per començar la classe. És a dir, caldria evitar que l'activitat tingués com a únic objectiu **practicar** l'estructura gramatical; caldria que també servís per **aprofundir** en el contingut del material. Per exemple, si el que es vol és practicar la substitució pronominal del

complement directe caldria evitar proporcionar a l'alumne una llista de frases sense cap connexió amb el material inicial i demanar-li que substituís els complements que hi trobés pels pronoms adequats. Aquesta mena d'exercicis tenen un gran valor quant a la pràctica gramatical, sens dubte, però es pot aconseguir el mateix amb una activitat que també tingui com a objectiu l'aprofundiment dels materials. També ens quedariem curts si proposéssim als alumnes fer un exercici d'aquesta mena a partir de frases del material en qüestió. Malgrat que en aquest cas l'activitat seguiria girant al voltant del material inicial, en realitat no hi aprofundiríem en cap sentit. Seria diferent, en canvi, si formuléssim preguntes obertes sobre el material les respostes de les quals requerissin no només la utilització d'un pronom que substitueix un complement directe, sinó també una reflexió sobre el material. Pot tractar-se de preguntes d'opinió, de crítica, d'indagació. En els primers nivells és especialment important assegurar-se que els alumnes coneixen el vocabulari necessari per fer front a preguntes d'aquesta mena. La manera més habitual de resoldre-ho és emprar el lèxic que apareix al material del qual ha partit la sessió (Vegeu la proposta d'ensenyament de la gramàtica que fan Blyth i Katz a «What is Grammar?»).⁴

En el nostre programa, la darrera activitat de la seqüència de cada sessió consisteix en una **discussió crítica** sobre el material. Acostumem a dissenyar activitats de tipus oral per fer a classe i deixar per a casa les discussions crítiques que els alumnes fan per escrit. Les nostres classes inclouen, doncs, dos tipus d'activitats: unes d'eminència dissenyades per treballar qüestions gramaticals, i unes altres que tenen com a objectiu principal discutir críticament una qüestió. Per descomptat, en una determinada activitat hi caben tots dos tipus.

Proposem, doncs, que la seqüència d'activitats estigui molt ben travada i que totes les activitats contribueixin a explorar aspectes del material inicial, sigui un text, un

4. BLYTH, Carl S., KATZ, Stacey L. «What is Grammar?». A: *Teaching French Grammar in Context: Theory and Practice*. New Haven: Yale University Press, 2007.

àudio o un vídeo. Val la pena fer notar que el tipus de seqüència que presentem fa possible treballar totes les destreses a partir d'un únic material cultural.

No volem concloure aquest apartat sense especificar a què ens referim amb l'expressió *material cultural*. Per fer-ho, cal aclarir la noció de cultura de la qual partim. En primer lloc, és important tenir present que les nostres classes no volen ser una mera exposició o transmissió d'informació, sinó que aspiren a plantejar qüestions culturals per tal de reflexionar-hi críticament. No ens referim, doncs, a la cultura com a aparador, sinó com a fenomen que, en tant que problemàtic, obre les portes a la investigació. No es tracta, per tant, de la cultura entesa des d'un punt de vista estrictament folklòric. Ens interessa més explicar als alumnes que una sèrie d'artistes i intel·lectuals van emigrar després de la Guerra Civil, discutir amb ells quines són per a un país les conseqüències d'un fet així i analitzar fins a quin punt al seu país d'origen es donen fenòmens semblants, que no pas fer saber als alumnes que per Nadal fem cagar el tió i que per celebrar dies assenyalats fem castells. Incloem el folklore, però no simplement per descriure'l, sinó per parlar-ne críticament, presentant-lo com a objecte d'estudi.

En segon lloc, ens referim a la cultura en sentit ampli. Les sessions poden incloure qüestions artístiques, literàries, històriques, econòmiques, socials, polítiques o musicals. Cal dir que seleccionem aquelles temàtiques que més coneixem; no podem abastar-les totes.

I, en darrer lloc, cal assenyalar que el nostre programa no només versa sobre la cara amable de la cultura catalana —no pretenem la promoció turística, sinó la reflexió crítica.

Presentació del curs

És important subratllar que, de la mateixa manera que, en cadascuna de les sessions, la presentació d'una

qüestió gramatical no és un exercici tancat sobre si mateix, autònom, sinó que recull i requereix allò presentat anteriorment, ho reforça i ho consolida, i prepara el terreny per a les estructures i el vocabulari que apareixeran en sessions futures, els continguts culturals tampoc es presenten del no-res en una determinada sessió i s'hi donen per conclusos. El llibre *Veus 1. Curs de català* va constituir la nostra base per estructurar la dosificació dels continguts lingüístics en diferents unitats; nosaltres vam buscar i seleccionar els continguts culturals, vam dissenyar la manera d'entrellaçar-los amb els lingüístics, i vam decidir quin material seguia a quin al llarg de totes les sessions per les quals està formada una unitat didàctica.

A la Universitat de Chicago cobrim l'equivalent a les primeres tres unitats de *Veus 1* en un curs trimestral, que consta de trenta sessions de 50 minuts cadascuna, i les unitats 4, 5 i 6 en un segon trimestre. A la Universitat de Harvard, en canvi, es cobreixen sis unitats en un total de 26 sessions de dues hores cadascuna en un curs semestral.

Oferim a continuació un esquema del programa d'aquestes sis unitats del nivell inicial A1-2, on indiquem molt breument quins continguts lingüístics es treballen a partir de quines qüestions culturals. Cal tenir present que, malgrat seguir a grans trets *Veus 1*, hi vam afegir altres continguts lingüístics que no hi apareixen, com alguns temps verbals del mode subjuntiu.

Unitat 1. Identitats

- La identitat personal. Present d'indicatiu, nombres, pronoms personals i febles, gentilicis
- La identitat col·lectiva. Catalans i americans. Estereotips. Adjectivació, demostratius, pronoms interrogatius, aficions

Unitat 2. La ciutat, Barcelona

- Barcelona ara i abans. La ciutat, els grups urbans, la roba, el clima, la família

- Districtes i barris. Connectors

Unitat 3. La vida quotidiana a través de l'art català

- Les hores, les parts del dia
- Activitats quotidianes
- Present, passat i futur. Temps verbals de l'indicatiu, expressions temporals

Unitat 4. L'habitatge a Catalunya

- La masia. Adjectivació, vocabulari relatiu a la casa, locucions adverbials de lloc
- El modernisme. Substitució pronominal del complement directe i del circumstancial
- El barraquisme. Quantificadors, generalitzacions

Unitat 5. Artistes i republicans a l'exili

- Agustí Centelles i la fotografia. Descripció, emocions
- Pau Casals i la música. Imperfet de subjuntiu i condicional
- Pere Calders i la literatura. El registre literari, connectors

Unitat 6. Gastronomia i territori

- Història i alimentació. Aliments, camp semàntic del restaurant i el mercat, accentuació
- Ferran Adrià i la cuina experimental. Present de subjuntiu, el registre formal acadèmic, expressar desig i expressar opinió

A tall d'exemple, a continuació descrivim el funcionament d'una de les sessions. Hem elegit la segona sessió de la cinquena unitat, unitat que se centra en una sèrie d'intel·lectuals i artistes republicans que s'exiliaren després de la Guerra Civil Espanyola. Convé assenyalar

que, en el moment de començar aquesta sessió, els alumnes han fet unes 17 hores de classe de llengua.

La sessió versa sobre Agustí Centelles, concretament sobre la història entorn dels negatius de les fotografies que va fer durant la guerra i l'exili, que posteriorment va amagar a França a casa d'uns amics, i que als anys setanta va dur altra vegada a Catalunya. A la sessió anterior s'havien presentat i discutit el context polític del moment i la vida del personatge.

El material cultural que vam elegir com a punt de partida de la segona sessió va ser un fragment d'un telenotícies del 2006 en què s'explicava que s'inaugurava al Palau de la Virreina una exposició on es mostraven tant aquestes fotografies com d'altres, molt diferents, que Centelles va fer al llarg de la seva trajectòria com a publicitari i que li van permetre guanyar-se la vida després de la guerra. Es tracta d'un fragment d'uns dos minuts en què un periodista fa cinc cèntims del contingut de l'exposició i en el qual s'intercalen una sèrie d'intervencions, més informals, del fill d'Agustí Centelles.

La primera activitat consisteix, com assenyàvem més amunt, en un exercici de comprensió. Per realitzar-la vam dividir el vídeo en sis fragments. Abans de visualitzar-lo es lliura als alumnes un qüestionari amb preguntes sobre cadascun dels sis fragments. Abans de posar-los el primer fragment, se'ls demana que llegeixin les dues o tres preguntes sobre el fragment en qüestió, o es llegeixen en veu alta. S'escolta el fragment i es responen les preguntes en veu alta. Tot seguit es llegeixen les preguntes del següent fragment, es visualitza i es responen. I es repeteix el mateix procediment amb la resta de fragments. Es van aclarint els dubtes de vocabulari que apareguin.

En acabat, es lliura als alumnes una transcripció de l'àudio, que té una llargada aproximada de mitja pàgina, en la qual falten una sèrie de paraules. L'alumnat ha

d'intentar emplenar els buits. Finalment, es torna a posar el vídeo per tal que comprovin si han escrit les paraules adequades i emplenin aquells espais que els faltaven. Amb aquesta activitat es dona per realitzada, doncs, la comprensió del vídeo.

Passem, aleshores, a presentar una qüestió gramatical; en aquesta ocasió, la col·locació dels pronoms en el pretèrit perifràstic. Es comença formulant als alumnes la següent pregunta, que també s'escriu a la pissarra: «Els teus pares es van exiliar?». Per mimetisme amb el material que s'està treballant, o perquè recorden estructures aparegudes (però no treballades) en el material de la sessió anterior, alguns d'entrada ja responen correctament: «Sí que es van exiliar» o bé «Sí que van exiliar-se». Es formula la pregunta primerament a una persona, després a dues, i tot seguit es pregunta a una altra si es van exiliar els pares dels dos alumnes als quals s'acaba de preguntar. S'obtenen, així, les formes verbals de totes les persones i la corresponent col·locació dels pronoms.

Tot seguit, cal practicar-ho amb calma per tal que els alumnes aprenguin a produir-ho. En aquest cas, optem per fer-ho mitjançant un exercici menys comunicatiu que el tot just descrit. Es projecta o s'escriu a la pissarra una frase que hagi aparegut al vídeo i que contingui un pronom reflexiu que faci referència a una forma verbal del pretèrit perifràstic. Es demana als alumnes si el pronom pot col·locar-se en una altra posició. Es fa el mateix amb una dotzena de frases ben variades, de manera que hi apareguin formes diferents i casos en què la transformació no sigui evident, com ara «ens vam exiliar» o «vam exiliar-nos».

Es dedica la darrera estona de la classe al que més amunt hem anomenat *discussió crítica*. Havent cursat només 17 hores de classe, els alumnes encara no disposen de prou recursos lingüístics per embrancar-se en una discussió aprofundida i extensa. Cal, però, proposar-los un exercici que els permeti anar més enllà del sentit literal del material

cultural. La nostra proposta és formular-los la següent pregunta: «Si t'exiliessis, on aniries?».

D'una banda, aquesta activitat serveix per presentar-los dos altres temps verbals. Com hem fet amb la pregunta «Els teus pares es van exiliar?», també formulem aquesta pregunta diverses vegades i a diferents persones, de manera que al final obtinguem la conjugació completa del condicional simple i de l'imperfet de subjuntiu. Els anem escrivint a la pissarra i els hi deixem. Aleshores, els preguntem no només si s'exiliessin on anirien, sinó també què farien. La conjugació d'aquests dos temps verbals és molt regular, de manera que, entre això i el fet que gràcies al material cultural del qual ha partit la sessió ara coneixen un ventall relativament ampli de vocabulari propi de l'exili, han de poder-hi respondre llargament. Per exemple, a la mateixa sessió hauran aparegut expressions que els permetran explicar si s'endurien alguna cosa, si s'amagarien, si ocultarien la seva identitat, si se separarien de les persones estimades, si escriurien un dietari, si se sentirien tristos, enyorats, abandonats o traïts, si seguirien vinculats a la seva cultura, si més endavant tornarien al seu país d'origen. Pot proposar-se una conversa per parelles i després demanar-los que expliquin en tercera persona el que el company faria.

Sense ser una discussió crítica a fons, aquesta activitat permet treballar el que l'MLA anomena *competència translingüística i transcultural*: reflexionar sobre la cultura pròpia i les altres i sobre els seus condicionants polítics i socials.

Per consolidar el que s'ha introduït a classe, pot demanar-se als alumnes que a casa escriguin la història d'algú que s'ha exiliat i que la comparin amb el que ells farien si s'exiliessin. També es demana a l'alumnat que, abans de la següent sessió, es mirin una selecció de les fotografies que Centelles va fer de la Guerra Civil i de l'exili. Aquest és el material cultural a partir del qual a la següent sessió s'introduiran diverses maneres d'expressar i descriure emocions i sentiments. Això servirà per enllaçar amb el

concert que Pau Casals va oferir a la Casa Blanca l'any 1961, que constituirà el material cultural d'una altra sessió.

Pot observar-se, doncs, que no es tracta d'activitats radicalment noves i molt allunyades del que se sol fer en classes de català en contextos universitaris estrangers, sinó d'enllaçar-les d'una determinada manera i d'aprofundir en els materials a partir d'unes preguntes concretes.

Avantatges i reptes

El programa està en fase de prova i és necessària una valoració a fons per consolidar-ne els aspectes positius i corregir-ne els més fluixos. D'entrada, cal fer èmfasi en els següents punts forts:

- Aquesta aproximació manté els avantatges de l'enfocament comunicatiu.
- En la mesura que aquest sistema genera converses espontànies, l'alumne aprèn a defensar els seus arguments a la seva manera. Les necessitats expressives de cada alumne —així com els seus patrons discursius— es fan més evidents durant la reflexió crítica d'una qüestió que no durant la mera enumeració d'arguments a favor i en contra d'alguna idea. Cal que el professor estigui molt atent a la forma d'argumentar de cada alumne i li proporcioni les estructures lingüístiques que necessita. Sovint, una llista prèvia de connectors no és suficient; això pot fins i tot limitar i condicionar allò que l'alumne vol dir.
- Proporciona o reforça l'anomenada competència translingüística i transcultural (MLA, Report 2007).
- Insta a la discussió crítica, que constitueix la raó de ser de la universitat. Això permet als alumnes no només descobrir nous objectes d'estudi que poden despertar el seu interès —la qual cosa fa que a vegades alguns d'ells es decantin per dedicar els seus treballs de final de

grau o les seves tesines a temes apareguts a classe—, sinó també entrenar-se en l'art de problematitzar una qüestió teòrica, la qual cosa els servirà sigui el que sigui que investiguin més endavant.

- Permet dissenyar el programa en funció dels interessos dels alumnes. Així, els alumnes assoleixen el vocabulari i les estructures concretes que els calen per investigar els temes que més els criden l'atenció.
- Evita que les classes de llengua esdevinguin un espai que molts alumnes associen al joc i a la diversió, la qual cosa sol agradar a alumnes de molts contextos, però sol resultar molesta als alumnes de la Universitat de Harvard i de la Universitat de Chicago, que sovint titllen d'infantil l'actitud lúdica que es requereix d'ells en moltes classes de llengua; per exemple, quan se'ls demana que facin d'un o altre personatge o que imaginin que es troben en un lloc determinat. Un enfocament com el que proposem els permet fer d'ells mateixos.
- S'orienta a resoldre el problema, constatat amb els anys, de l'enfocament comunicatiu d'un aprenentatge que serveix tan sols a nivells orals i informals, i per a contextos molt limitats a parlar d'un mateix i a converses de la vida pràctica a nivell més bàsic. És a dir, l'ensenyament de les segones llengües que proposem torna a permetre l'ús de la llengua en contextos formals i dirigit també a materials d'estudi.
- Finalment, l'aproximació que plantejarem cerca la integració de cultura i llengua, de manera que no es vegin com elements dissociats, sinó que es reforcin l'una a l'altra en la unitat de cadascuna de les sessions.

Els reptes no són pocs:

- La producció de materials i la seva actualització requereixen molta dedicació, i els professors de llengua sovint no disposen de prou temps per fer-ho. Els

materials han de ser excel·lents en la seqüenciació de les activitats perquè l'*input* cultural suposa d'entrada un repte que, si bé es compensa amb l'interès de l'estudiant universitari, ha de ser assumible en un aprenentatge de la llengua que no deixa de ser gradual.

- En els primers nivells, la dificultat de trobar materials que es puguin discutir críticament és òbviament major.
- Aquesta proposta demana un treball independent i constant de l'estudiant en la producció escrita i en l'estudi de la gramàtica a casa, que es pauta amb l'assignació de deures diaris.
- Cal estudiar amb deteniment els contextos per determinar fins a quin punt el plantejament que proposem s'hi pot aplicar.
- Convé dissenyar un sistema d'avaluació que estigui inspirat en els mateixos principis que el programa. En aquest sentit, cal pensar a fons fins a quin punt en un curs d'aquesta mena només s'avaluen els coneixements de llengua que té l'alumne o també els de cultura.⁵

Valoració final

Amb aquesta breu explicació de les nostres experiències en l'ensenyament de la llengua catalana com a segona llengua a les universitats de Chicago i Harvard, hem volgut plantejar els problemes amb què, com a professores universitàries en l'àmbit de les humanitats, ens hem trobat en l'ensenyament de llengües dins d'un context universitari d'alt nivell acadèmic. Hem mirat de resoldre alguns dels problemes metodològics en la integració de llengua i cultura que ens sembla que partien de concepcions de la cultura i de la tasca de

l'ensenyament universitari, si no errònies, poc adients a aquest context. Tenint en compte que aquesta és, per les raons descrites, una tasca ben complicada, hem mirat d'oferir alguns suggeriments que es poden incorporar i polir en altres contextos similars per tal d'anar més enllà del mètode comunicatiu i fer de l'ensenyament de llengües a la universitat una matèria pròpiament universitària. Els materials, llegats i adaptats pels professors Eloi Grasset a la Universitat de Harvard i Alba Girons a la Universitat de Chicago, continuen impartint-se i elaborant-se en direccions similars, i estan a disposició de l'Institut Ramon Llull. Esperem que de les nostres reflexions, experiències i problemes, en podrem treure profit a l'hora de millorar les qüestions sempre complicades en l'ensenyament de segones llengües dins dels contextos universitaris.

5. Per manca d'espai, en aquest article no fem referència a la manera que a nosaltres ens ha semblat més idònia d'avaluar l'alumnat.