

UVIC
LLIÇÓ
INAUGURAL
2007-2008

LLENGUA, LITERATURA I EDUCACIÓ

Francesc Codina i Valls
Facultat d'Educació

LA FUNCIÓ DE L'EDUCACIÓ

Hannah Arendt va publicar el 1958 l'assaig *La crisi de l'educació* (que va incloure després al llibre titulat *Entre el passat i el futur*), en què sostenia que la funció essencial de l'educació és la de construir el lligam entre el món passat (que és el món que hem heretat i estem transformant els adults) i el món futur (que és el món que estem traspasant als infants i als joves perquè el continuïn transformant quan siguin adults). Sense educació, o amb una mala educació, el món s'espallaria (o s'espallaria encara més del que ho està), no solament el món passat, sinó també el món futur, el món comú, en definitiva, en el qual convivim els adults i els joves. Aquesta és la idea que exposa la pensadora a les dues últimes frases del seu escrit:

L'educació és el punt on es decideix si estímem prou el món per assumir-ne la responsabilitat i, a més, salvar-lo de la ruïna que seria inevitable sense la renovació i sense l'arribada de joves i de nous nadius. És també amb l'educació que decidim si estímem prou els nostres fills per a no rebutjar-los del nostre món, ni abandonar-los a la seva sort, ni llevar-los la possibilitat d'emprendre alguna cosa de nou, alguna cosa que nosaltres no havíem previst, sinó al contrari preparar-los per endavant per a la tasca de renovar un món comú.

Hannah Arendt, Alain Finkielkraut. *La crisi de la cultura*
(Barcelona: Editorial Pòrtic, 1989), p. 28.

És a dir, les mares, els pares, les mestres i les mestres eduquem perquè estímem el nostre món. O, si més no, un bon grapat de coses del nostre món, com ara la higiene, les bones maneres, els bons aliments, les llibertats polítiques, la ciència, la tècnica, la cultura, la llengua, la literatura, internet, etc. Eduquem perquè estímem tot això, que és el que configura el nostre món, i no volem que es perdi ni que s'espalli, sinó que continuï i millori. Però també eduquem perquè estímem els infants, que són els nous nadius a aquest món (de fet els hi hem portat nosaltres); i, per això mateix, volem educar-los perquè s'hi incorporin plenament i perquè en el futur, quan siguin adults, estiguin preparats per a transformar-lo en un sentit positiu, encara que no puguem preveure en què consistirà aquesta transformació.

Així, doncs, ensenyem als infants tot allò que estímem, i ho fem perquè els estímem. Per aquest motiu l'educació és una activitat vital que apassiona la societat. Contínuament està en crisi, sempre s'està replantejant. Els con-

tinguts i les metodologies d'ensenyament són permanentment discutits. Els currículums són un bon dia reformats i, l'endemà mateix, com qui diu, contrareformats. I és que la doble qüestió de *què i com s'ha d'ensenyar* mai no troba una resposta satisfactòria ni definitiva.

L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA

Tradicionalment, una de les coses bones del nostre món que la societat ha considerat bàsic i indispensable de traspassar a les noves generacions per mitjà de l'educació (i, més específicament, a través de l'escola) ha estat i és l'art de llegir i escriure. El 1749 Baldiri Reixac, a les seves *Instruccions per a l'ensenyança de minyons*, explicava amb molta claredat la raó instrumental d'aquesta prioritat de la lectura i l'escriptura, considerades la base de qual-sevol altre aprenentatge:

La primera cosa que en l'escola deuen aprendre los minyons és llegir bé, perquè, sens saber llegir, poc o res podran aprendre. Però per saber llegir és menester que antes coneguen bé totes les lletres i les sàpien ben confegir, perquè és impossible saber llegir sens saber confegir.

Baldiri Reixac. *Instruccions per a l'ensenyança de minyons*
(Vic: Eumo Editorial / Diputació de Barcelona, 1992), p. 77.

Ensenyar a llegir i escriure, doncs, però també ensenyar a comprendre un discurs oral i ensenyar a expressar-se amb coherència i propietat: ensenyar llengua, en definitiva, ha estat i és un dels grans encàrrecs que la societat ha fet a la institució escolar des de la seva fundació. Ara bé, els continguts concrets, els objectius específics i les metodologies d'ensenyar llengua han anat evolucionant a mesura que el món, la societat i l'escola s'han anat transformant. Del segle XVIII (el segle de la Il·lustració i l'enciclopèdia) fins avui (el temps de les tecnologies de la informació i la comunicació), des de l'era de l'esclat del llibre imprès a l'era de l'esclat digital, s'han succeït tres grans enfocaments diferents en l'ensenyament de la llengua, tal com s'esquematitza en el quadre següent:

Tres enfocaments de l'ensenyament de la llengua

	OBJECTIU PRIORITARI	APARTAT HEGEMÒNIC	UNITAT VERBAL DE REFERÈNCIA	TEORIA LINGÜÍSTICA SUBJACENT	ÀMBIT DELS TEXTOS
Normatiu (fins als anys seixanta/setanta del segle XX)	Adquisició del codi escrit i de la normativa	Ortografia i morfologia	Mot	Gramàtica tradicional	Literari
Descriptiu (fins als anys noranta del segle XX)	Coneixement de les estructures lingüístiques	Sintaxi	Frase	Estructuralisme i generativisme	Literari Mitjans de comunicació
Comunicatiu (vigent)	Ampliació de la capacitat de comunicació verbal	Comprensió oral i lectora / Expressió oral i escrita	Text	Lingüística del text	Mitjans de comunicació / Socioeconòmic, etc. / Literari

Des de finals del segle XVIII o principis del XIX fins a la meitat del segle XX, aproximadament, els grans objectius de l'escola primària en matèria de llengua es limitaven a possibilitar l'accés dels alumnes al codi escrit («aprendre de lletra»), a aconseguir un domini rígid de la normativa (ortogràfica, morfològica, sintàctica i lèxica, en aquest ordre de prioritat), la inculcació de conceptes i termes de la gramàtica tradicional (d'encuny grecolatí), i en darrer terme una certa capacitat de comprensió i expressió escrites, basades en l'observació i la imitació de textos literaris considerats modèlics o canònics. Aquests objectius corresponien a una etapa històrica caracteritzada per l'establiment progressiu d'una educació bàsica obligatòria, entesa com a instrucció pública, que en matèria lingüística cercava bàsicament l'eradicació de l'analfabetisme i la imposició rígid de la varietat considerada normativa de la llengua establerta en el territori de l'estat, que comportava la marginació i fins i tot l'eliminació de les varietats dialectals o bé de les llengües no reconegudes, titllades despectivament de *patois*, *vernacle*, etc. És l'època en què l'escola esdevé un instrument al servei de la formació de l'Estat-nació, que persegueix l'homogeneïtzació lingüística i cultural de la població. Aquest període històric es correspon amb un enfocament que pot ser anomenat *normatiu* o *preceptiu* de l'ensenyament de la llengua.

Des de finals dels anys cinquanta fins als anys setanta del segle XX, coincidint amb l'inici de l'era audiovisual, l'allargament del període escolar obligatori, la crisi dels valors tradicionals i el qüestionament de les pràctiques i

els models autoritaris, els avenços de la teoria lingüística (estructuralisme i generativisme) i la revolució metodològica en la didàctica dels idiomes estrangers, es produeixen uns canvis molt importants en l'ensenyament en general i en el de la llengua en particular. Es rebutja la inculcació dogmàtica dels conceptes i els termes de la gramàtica tradicional i, en canvi, s'insisteix en l'anàlisi sintàctica i la reflexió gramatical, circumscrita a la frase, sovint amb un excés de formalisme. I, en general, es passa d'un tractament normatiu i correctiu de la llengua a un altre de descriptiu que pretén explicar com funciona el llenguatge. Així mateix, es trenca el monopoli del text literari a la classe de llengua, amb la introducció de textos periodístics i altres relacionats amb els mitjans de comunicació de masses. També es fomenta l'expressió lliure i creativa dels alumnes, alhora que es comença a donar un paper més destacat a la llengua oral. En aquest període s'imposa, doncs, un enfocament de l'ensenyament de la llengua que pot ser denominat *descriptiu* o, si es vol, *teòric*.

Des de finals dels anys setanta fins ara, com a conseqüència de l'expansió comunicativa, de l'hegemonia dels mitjans i la cultura audiovisuals i dels avenços en la lingüística del text i en la didàctica de la llengua, sobretot en la didàctica de les llengües estrangeres, entrem en un període d'hegemonia progressiva de l'enfocament anomenat *comunicatiu* en l'ensenyament de la llengua, que a l'Estat espanyol i a Catalunya es va oficialitzar amb els nous curriculums de la reforma educativa de 1992. Amb l'adopció d'aquest enfocament, l'ensenyament de la llengua s'ha orientat a l'ús i ha convertit la pràctica de les habilitats lingüístiques (escoltat, llegir, parlar i escriure) en l'eix a l'entorn del qual gira tot el treball a l'aula.

En el pla estrictament teòric, aquesta orientació a l'ús no constitueix pas una novetat. De fet, Baldiri Reixac, a les seves *Instruccions*, ja havia dit que «en matèria de llengües, l'ús i exercici val més que totes les regles i preceptes que pot donar un mestre hàbil». Ara bé, la diferència és que la pràctica, tal com ara s'entén, no consisteix simplement en l'aplicació per part de l'alumne d'unes «regles i preceptes» prèviament explicats per l'ensenyant, sinó que esdevé el fil conductor del treball a l'aula, del principi a la fi. En efecte, tant si se segueix una unitat didàctica com si es desenvolupa un projecte, el plantejament de fons és similar. Es parteix de la lectura d'un text o d'un conjunt de textos, segueixen unes activitats de comprensió, continuades amb exercicis relacionats amb alguns aspectes del treball sistemàtic (ortografia, lèxic o

morfosintaxi); i finalment es proposa alguna tasca d'expressió escrita o d'expressió oral, precedida d'algunes activitats preparatòries, com ara l'observació de models del document que s'ha de redactar, la recerca d'informació relacionada amb el contingut del text, etc.

LA LITERATURA EN L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA

L'aplicació d'aquesta metodologia ha comportat una considerable diversificació dels textos presents a la classe de llengua. El monopoli o quasi monopoli de què gaudien en els dos períodes anteriors els textos literaris, sobretot les narracions i les poesies, ha estat reemplaçat per una multiplicitat de documents: currículums, receptes de cuina, reportatges, notícies, anuncis publicitaris, etc. D'entrada, aquesta diversificació textual s'ha de valorar com un fenomen positiu, perquè permet d'observar i de treballar la llengua en totes les seves funcions i registres. En cap cas, però, no hauria d'haver comportat, com de fet ha comportat, una marginació, de vegades fins i tot una exclusió, de la literatura.

Arribats a aquest punt, cal dir que l'adopció de l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua no hauria d'implicar ni l'abandó ni la relegació dels textos literaris. De fet, el currículum oficial no ho prescriu pas. Com ha posat de relleu el *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*, publicat el febrer del 2007, elaborat per Jaume Aulet i Pere Martí i Bertran, per iniciativa del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, la marginació de la literatura a les assignatures de llengua i literatura catalana de l'Ensenyament Secundari Obligatori obeeix sobretot a dues causes. D'una banda, als criteris aplicats pels autors dels llibres de text més usuals, que majoritàriament han optat per reduir la presència dels textos literaris a favor de textos considerats funcionals. I d'una altra, a la pràctica a l'aula de molts professors, que consideren que cal prioritzar el treball estrictament de llengua, al·legant, entre altres raons, «els baixos nivells lingüístics de l'alumnat, accentuats amb l'augment de la immigració». Cal dir que Aulet i Martí, en el dictamen esmentat, analitzen aquest problema des del punt de vista diguem-ne dels interessos de la literatura, la qual cosa els porta a reclamar un espai propi per a aquesta matèria, per tal que deixi de ser víctima de l'hegemonia excessiva de la llengua.

Ara bé, també ens ho podríem mirar des del punt de vista de la llegua i demanar-nos si aquesta hi guanya alguna cosa, amb la marginació o l'expulsió de la literatura. I encara ens podríem demanar si és possible d'ensenyar llengua prescindint de la literatura. La resposta hauria de ser que no, que la llengua hi surt perdent, perquè no es pot deixar de banda la tradició literària d'una llengua si es vol aprofundir en el seu coneixement i el seu domini expressiu. Molts estudis i reflexions recents, en l'àmbit anglosaxó, com per exemple el llibre de Geoff Hall, *Literature in Language Education* (2005), avalen la conveniència d'enfortir la presència de la literatura en l'ensenyament de la llengua anglesa, fins i tot en el cas de l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera, especialment en els nivells mitjans i superiors. Mentrestant, i paradoxalment, a casa nostra, la realitat és que sovint els ensenyants de llengua es troben descol·locats i desarmats davant l'eixutesa lingüística i l'escàs interès temàtic dels textos que donen a llegir i els escrits que proposen de redactar molts llibres de text. És una de les conseqüències no desitjades d'haver marginat la poesia i la narració literària i d'haver abusat de textos insubstancials relacionats amb la quotidianitat més experimentada pels alumnes.

La causa última que explica aquest desequilibri textual s'ha de cercar en un malentès, que té com a base el transvasament mecànic d'alguns plantejaments de la didàctica de la llengua estrangera a la didàctica de la llengua del país. En efecte, en l'ensenyament d'una llengua estrangera s'ha de partir d'allò que és conegut per l'aprenent perquè li serveixi d'agafador per adquirir el nou codi lingüístic. Per això se solen recrear situacions comunicatives conegudes i viscudes per l'aprenent (anar a dinar en un restaurant, per exemple) per introduir les estructures de la llengua estrangera que s'hi relacionen (vocabulari dels menjars, preguntes i respostes pertinents, etc.). En canvi, en l'ensenyament de les habilitats comunicatives en la llengua del país (o, si ho preferiu, de la llengua pròpia o llengua nacional), aquesta relació entre situació comunicativa i codi lingüístic s'ha d'invertir necessàriament.

I és que ara també s'ha de partir d'allò que l'alumne coneix o hauria de conèixer –l'ús quotidià de la llengua– per introduir-lo a noves situacions comunicatives, més formals o complexes, que exigeixen el coneixement i la utilització d'un llenguatge més precís i més ric. I és clar, una situació comunicativa d'aquesta mena és, per exemple, llegir una novel·la, o un poema, o un assaig, o assistir a una representació teatral, i després comentar-los oralment o

per escrit. O no? O és que tot això no és també comunicació? Si es renuncia a introduir els nois i les noies, els adults de demà, a aquests nivells de comunicació, es renuncia a una de les missions històriques de l'escola: «aprendre de lletra», és a dir, aprendre a llegir i aprendre a escriure, aprendre a comunicar-se per mitjà del llenguatge, seguint un progrés basat en la pràctica.

Si no ens movem de la quotidianitat comunicativa, si –a tot estirar– ens aturem i ens encallem en la lectura i la redacció de receptes de cuina, anuncis publicitaris, notícies breus de premsa i similars, inevitablement acabarem giravoltant en una mena de cercle viciós. Farem llegir i escriure només textos «assequibles», amb l'argument que els nostres alumnes no tenen prou nivell per anar més enllà; i alhora, per la mateixa raó, els mantindrem protegits del contacte amb textos considerats massa «difícils», que són justament aquells que els permetrien de familiaritzar-se amb un vocabulari més ric i unes estructures més complexes.

Aquesta actitud potser demostra que tenim una escassa confiança en la capacitat de comprensió lectora dels nostres alumnes. Probablement això ens passa perquè partim d'una concepció negativa de la qualitat lingüística i literària, que assimilem a *difficultat*. La prevenció contra la dificultat mal entesa es tradueix en una tria de textos de lectura anodins, pobres i poc estimulants. Un conte breu de Pere Calders conté un llenguatge més ric –més difícil si es vol– que no pas un currículum vitae fictici reproduït en un llibre de text. Però és innegable que fa de més de bon llegir i, d'altra banda, s'hi poden aprendre moltes més coses i millors, tant de llengua com de vida. Encara més: probablement un lector habitual de Pere Calders, quan en tingui necessitat, sabrà espavilar-se per redactar el seu currículum vitae, tot i que no li ho hagin ensenyat a l'escola. (I prou que en trobarà de models, fent servir el google!) És força dubtós, en canvi, que pugui fer el mateix algú que sigui incapaç de llegir un autor com Calders, per més que a l'escola li hagin fet redactar una dotzena de falsos currículums.

Com que els mals no vénen mai sols, la postergació del text literari ha coincidit amb un altre fenomen igualment negatiu. Es tracta d'una certa difuminació del cànon literari català i universal, de conseqüències funestes, tant des del punt de vista cultural com des del punt de vista de la consciència i la sensibilitat lingüístiques. Ho ha afavorit la identificació del concepte de *clàssic* amb *antiquat*; i d'*actualitat* amb *novetat*. Tot plegat fa que, com a lli-

bres de lectura extraescolar, obligada o recomanada, es tendeixi a preferir obres traduïdes d'autors estrangers contemporanis, sovint amb un biaix per aquells que tracten problemes considerats més propis del present. Per desgràcia, no sempre aquestes obres estan traduïdes amb la cura que caldria i sovint ofereixen un model de llengua desmanegat i poc genuí.

La combinació d'aquests dos fets –la marginació del text literari en el treball de llengua a l'aula i l'abandó de la bona lectura literària extraescolar– està repercutint negativament en el nivell d'expressió oral i escrita de molts nois i noies. Com diu la dita, d'allà on no n'hi ha no en raja. Vicenç Pagès Jordà, a la introducció del seu llibre *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil* (2006), ho ha formulat irònicament: «Ensenyar a escriure a gent que no llegeix és una de les maneres més esteses de perdre el temps i la paciència». Així, doncs, si es vol que millorin la comprensió lectora i l'expressió escrita dels nostres alumnes, haurem de reencaminar-los cap allà on trobaran bons models, lèxic precís i estructures ben formades... I on, ben segur, hi passaran bones estones: la nostra rica i diversa tradició literària, tant la catalana com la universal, que compta en català amb un ric patrimoni de traduccions, moltes d'elles excel·lents.

L'ENFOCAMENT VIVENCIAL DE LA LITERATURA

No es tracta pas de reclamar, en l'ensenyament obligatori, cap terreny exclusiu i incomunicat per a la literatura, ni encara menys de reivindicar que s'ensenyi des d'un enfocament especialitzat. L'aproximació escolar al fenomen literari es pot fer des de diversos angles: històric, formal, lingüístic, ideològic o vivencial. La nostra particular tradició pedagògica ha privilegiat els quatre primers, en detriment de l'últim. Com a ensenyants, sovint encarem els nostres alumnes amb poemes o relats que considerem representatius d'un moviment o d'un autor, exemples clars d'un gènere específic, exponents d'una determinada ideologia, o bé simplement textos aprofitables per a l'aprenentatge lingüístic. I potser massa vegades, tant a l'hora de triar-los com de comentar-los, prescindim de l'interès vivencial que aquests textos puguin tenir per a les persones a qui els donem a llegir. És a dir, prescindim de la relació entre literatura i vida. Una relació, d'altra banda, absolutament necessària, tal com proclama el títol de l'últim llibre de l'es-

criptor Emili Teixidor, *La lectura i la vida* (2007), que conté reflexions molt pertinents amb l'objectiu, tal com diu el subtítol, d'«incitar els nens i els adolescents a la lectura».

Tanmateix, hem de reconèixer que, quan nosaltres mateixos exercim de lectors per devoció, no pas per obligació, les coses funcionen d'una manera ben diferent. Quan un poema, un llibre de memòries, una narració o una novel·la ens enganxen de debò, és a causa d'un feix de qualitats difícils de destriar. La musicalitat, la fluïdesa i la gràcia del discurs, tant en el vers com en la prosa, ben segur que hi juguen un paper important. L'arquitectura formal i el ritme del poema o el relat, encara que no ens n'adonem, probablement també hi contribueixen en una mesura considerable. Però sens dubte allò que ens captiva més d'un text literari és la sensació que ens està revelant o corroborant alguna cosa essencial de la vida humana comuna, de la nostra i la dels altres. Alguna cosa que potser havíem experimentat o teníem l'expectativa d'experimentar, i que ara trobem expressada i formulada en una obra d'art verbal. És per això que ens reconeixem vitalment en l'emoció que expressa una imatge poètica, o en la peripècia exterior i interior que viu un personatge de ficció. La força emotiva de la literatura resideix precisament en la comunicació d'aquesta cosa, d'aquesta veritat íntima, viscuda o encara per viure, que és revelada a cadascú per la lectura d'un bon text.

Així, doncs, si volem considerar els nostres alumnes també com a lectors, hem d'ajudar-los a esdevenir sensibles a aquesta virtut reveladora de la literatura. Per això convindria que es tingués en compte l'interès vivencial que els poden suscitar els textos que els triem, i no solament l'interès històric, formal o lingüístic que presenten des del nostre punt de vista professional o curricular. Els adolescents i els joves solen ser molt sensibles als textos que els fan ser conscients del pas transformador del temps. Ells estan en una edat de trànsit, de canvis, en què la personalitat de cadascú malda per definir-se, i en què l'expectativa de futur s'eixampla de manera inquietant. En aquesta etapa la lectura literària sol convertir-se per a alguns d'ells, a més d'una activitat d'oci, en un exercici d'anticipació i de coneixement dels mecanismes que regulen les relacions humanes entre les persones adultes. Els versos o els contes d'amor preparen per a l'amor de debò, de la mateixa manera que les novel·les de gèneres realistes, fins i tot els més populars, com ara la novel·la negra, preparen per a la futura inserció en una societat agressiva i competitiva. Gràcies a la literatura, podem aguar la vida que ens

espera, i, sense prendre-hi mal, encara, experimentar l'amor i el dolor abans d'estimar i patir de debò. Si fa no fa, això és la catarsi.

A molts adolescents i joves l'aproximació històrica i formal a un text literari no els fa ni fred de calor. En canvi, l'aproximació vivencial rarament els deixa indiferents. Vaig tenir ocasió de comprovar-ho amb molta rotunditat una vegada, ja fa anys, que pretenia explicar a un grup d'estudiants d'una assignatura optativa de magisteri les característiques del gènere autobiogràfic del dietari a partir d'*El quadern gris* de Pla. Les meves generalitzacions teòriques i les meves precisions més o menys erudites no van despertar gaire entusiasme. Per sort, els havia passat alguns fragments de l'obra, corresponents als dies en què Pla relatava les fatigues del final de curs, les *empollades*, els nervis, les nits blanques, l'absurditat del món universitari d'aleshores. El text els va enganxar: s'hi descobrien, per bé que l'experiència que llegien corresponia a una altra persona, a una altra època i, també, a un altre estadi del sistema educatiu. Així i tot, els treballs i els dies que relatava magistralment Pla tenien alguna cosa fonda en comú amb els treballs i els dies que vivien els meus estudiants, que ja es veien el final de curs a sobre. De cop, el prosista havia deixat de ser un punt del programa d'una assignatura per esdevenir algú que deia, molt ben dites, coses interessants, amb lletra viva.

LA NOSTRA LITERATURA I ELS NOSTRES NOUINGUTS

La societat catalana, s'estima la seva literatura? No seria gens lògic que la resposta a aquesta pregunta fos negativa. Un poble que, històricament, ha lluitat tant per preservar la llengua ha d'estimar per força les realitzacions artístiques que ha creat aquesta llengua i que han contribuït a invertir-la de prestigi, tant de cara endins com de cara enfora. Ara mateix tothom està molt content perquè alguns dels nostres autors es beneficien d'aquesta plataforma de difusió internacional que és la Fira de Frankfurt, on aquest any Catalunya és la convidada d'honor. També estaríem molt contents si un dia fos concedit el Premi Nobel a un escriptor català. D'altra banda, devem viure en el lloc del món on es convoquen i s'atorguen més premis literaris per quilòmetre quadrat. Tot això són proves d'amor evidents, qui ho negaria?

Ara bé, què ens passa a l'ensenyament? De vegades sembla com si la literatura hi fes nosa. En nom de la llengua, precisament, alguns han postulat

que la nostra literatura, sobretot la bona, l'excel·lent literatura, la de les nostres grans obres i els nostres grans autors, s'ha convertit en un inconvenient, en una mena de llast. Massa difícil, massa rica, massa per damunt de les capacitats dels pobres i indefensos nouvinguts al nostre món. (I aquí utilitzo el terme «nouvinguts» en un sentit inclusiu, per referir-me a tots els nostres infants i joves, tant als qui han nascut al si de famílies d'origen autòcton com als qui ho han fet al si de famílies procedents de les velles o les noves migracions). Aquests nouvinguts, aquests adults de demà, no la mereixen, perquè no l'entendrien, la literatura catalana, potser encara els faria avorrir la llengua en què està escrita. Doncs no els l'ensenyem, o no els l'ensenyem gaire. Renunciem-hi. Amaguem-los-la, com si d'un pecat es tractés i no pas un tresor.

Per desgràcia, aquesta és la giragonsa ideològica que hi ha a sota de moltes pràctiques que expulsen la literatura catalana de l'ensenyament de la llengua. Unes pràctiques que, per cert, no es donen tant, ni de bon tros, en l'ensenyament de la llengua castellana a Catalunya. El resultat és que, en contra del que deia el text de Hannah Arendt, massa sovint, en massa nivells educatius, renunciem a lligar el nostre món passat amb el nostre món futur. En comptes de buscar les maneres que facin viable traspasar allò que estimem als qui estimem, claudiquem davant la dificultat i en desistim. Paradoxalment, això ens passa en un moment en què disposem més que mai de tota mena d'eines i recursos per fer accessible i atractiva la nostra literatura i, a través ella, més brillant i més prestigiosa la llengua que l'ha forjada: biblioteques escolars i biblioteques públiques ben equipades, museus literaris, rutes literàries, edicions adaptades, materials audiovisuals, noves tecnologies, etc.

Tot indica, tanmateix, que ha començat un moviment de rectificació, de redreç. En aquesta línia cal situar el dictamen abans esmentat dels professors Aulet i Martí sobre la situació de la literatura catalana a secundària, que ha tingut un ressò notable. I també la publicació que recull les *Conclusions del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola* (2006), presidit per Ricard Torrents, una de les cinc comissions del qual, coordinada per Josep Murgades, va tractar sobre la Didàctica de la literatura. En la introducció general a aquest document, Ricard Torrents es pregunta quina és la prova que hauran de superar els catalans del segle XXI «per mantenir obert el futur de la llengua». I respon que és una prova que concerneix «la llengua i molt més que la llen-

gua», en el context dels tres grans fenòmens de la Catalunya contemporània, els quals, segons ell, són: «la immigració, mundialització, les noves tecnologies». En l'apartat corresponent a les conclusions en Didàctica de la literatura, es fa un conjunt de propostes molt interessants, algunes molt noves, que tant l'administració educativa com els ensenyants farien bé de tenir en compte. Només en cito cinc, les que m'han semblat més rellevants i que connecten amb algunes de les idees exposades i defensades en aquesta lliçó:

- instaurar un temps escolar de lectura literària
- fomentar l'hàbit de gosar abordar textos inicialment complexos per al lector
- generar un consens educatiu sobre el corpus de lectures
- integrar l'alumnat nouvingut a través de la literatura
- impulsar la formació permanent dels docents en la lectura

Vull concloure amb un text d'Antoni Pous, un educador i un escriptor que va treballar i va estimar intensament la llengua i la literatura. I que va encomanar aquest treball i aquest amor a molts «nouvinguts», tant a Catalunya, sota el franquisme, com a les universitats de Tübingen i de Zuric, on a partir dels anys seixanta del segle passat va exercir de lector de català, fins que va morir, prematurament, l'any 1976. Es tracta de les frases finals de l'assaig «Sobre traducció de poesia», que va fer servir d'introducció al seu llibre *Versions de Paul Celan* (1976). Em sembla que donen sentit a la feina que fan tots els mestres de totes les matèries, perquè al capdavant tots ensenyem, ensenyem, llengua:

Si s'ha entès, d'una vegada, que servir-se de la llengua no és una manera de rossolar pel món, sinó com tantes vegades s'ha esdevingut en la història del català, una tècnica del pensament per a comunicar i inventar, no hi ha perill que la llengua s'encongeixi. I això tant val per als parlants com per als científics i els poetes. És en la llengua que el pensament madura i des de la llengua que es desplega. Aquestes traduccions de Celan haurien d'ésser útils en aquest sentit.

Ramon Farrés. *Antoni Pous. L'obra essencial* (Vic: Eumo Editorial, 2005), p. 503.

És en aquest sentit que és humanament útil tota la literatura, totes les literatures; la catalana, la nostra, també. Gràcies, Toni, per dir-ho tan ben dit.



Universitat de Vic
Carrer de la Sagrada Família, 7
08500 Vic, Barcelona
Tel. 93 886 12 22
Fax 93 889 10 63
www.uvic.cat