

Literatura i ensenyament del català⁷⁷

Aquesta intervenció se centra en les paradoxes de la relació entre creació literària i ensenyament de la llengua, més enllà de la vella polèmica sobre la llibertat creativa dels escriptors i el seu paper social o cívic. De fet, cap a final dels anys vint del segle passat, a la revista *Taula de Lletres Valencianes*, es va mantenir una polèmica sobre el dret dels escriptors a elaborar artísticament els seus textos en detriment de la capacitat de difusió social d'aquests. Així, Carles Salvador sostenia que aquesta elaboració artística, en la línia avantguardista que ell mateix practicava en aquella època, era un dret inalienable, enriquidor de la llengua mateixa. En canvi, Miquel Duran de València s'aferrava a posicions populistes des de les quals la literatura, abans que res, havia d'estar al servei de la conscienciació social i cívica, i, per tant, havia d'acollir-se als motles tradicionals, més fàcils de percebre per les capes populars. La polèmica, que per altra banda ha estat ben estudiada en els seus matisos, es clou amb l'arribada de la Segona República i amb l'aparició d'altres publicacions periòdiques que responien al nou context polític que en aquella ocasió històrica es construïa, en el qual també tenien un paper els factors lingüístics, com ara la normalització relativa que les *Normes* del 32 representaven per a la societat valenciana.

Avui, tres quarts de segle més tard, i després dels successius avatars sociolingüístics i polítics del català, sabem de segur que aquesta tria entre avantguardisme i populisme —entre innovació creativa i ús mobilitzador de les formes tradicionals— ha de descontruir-se i plantejar-se en altres termes. De manera que, en aquest aspecte, la responsabilitat cívica no recau tant sobre l'escriptor, sinó sobre

77. Intervenció en la taula rodona «Una llengua normativitzada: una societat normalitzada?».

aparells com ara l'escola o el conjunt dels mecanismes educatius en un sentit més ampli, que tenen la missió de preparar la gent per gaudir dels valors de tot tipus de literatura dotada de qualitat. La clau és *apujar* la gent per mitjà de l'educació esteticoliterària, sense haver de rebaixar els paràmetres artístics de la literatura. És, per tant, a l'educació de la població, i en especial la del jovent, on es desplaça el centre de maniobres que determinava aquella paradoxa.

En aquest marc de referència és on vull plantejar algunes qüestions que afecten l'educació literària, amb particular atenció a l'àmbit valencià. En primer lloc, respecte a l'especificitat de l'ús que se'n fa, de la llengua, en el discurs literari —és a dir, el discurs emprat en la literatura de creació. Sovint s'ha insistit massa en la diferència entre el llenguatge de la literatura i el llenguatge anomenat *ordinari*, com si la literatura se situàs en un món verbal diferent, en l'àmbit de la desviació o fins i tot de la transgressió respecte a l'estàndard, i en conseqüència no fos apta com a instrument per a l'ensenyament de la llengua *comuna*. Aquesta posició, molt estesa, priva l'ensenyament lingüístic d'un dels camps de conreu més àgils i fructífers de l'activitat verbal. És clar que la meua afirmació no implica, ni de bon tros, que el discurs literari haja de tenir el monopoli, ni tan sols la primacia, entre els diversos models que cal emprar en l'escola. Sens dubte, el discurs literari pren distància respecte a altres usos de la llengua, com són el col·loquial, el científicotècnic o el juridicoadministratiu, que han de ser també models de l'ensenyament, però aquesta distància no és cap confrontació dicotòmica amb una llengua comuna presumptament neutra, sinó una especificitat més, en el marc de la pluralitat dels usos sociolingüístics. D'altra banda, el discurs literari presenta uns trets de flexibilitat que li permeten assimilar en el seu gresol altres tipus de discursos, mentre que el discurs acadèmic o el col·loquial no tenen la mateixa capacitat assimiladora de l'heterogeneïtat.

Després d'aquesta reivindicació de la funció educativa del discurs literari en la didàctica de la llengua, un altre punt que vull assenyalar és el de l'empobriment verbal dels discents actuals i la consegüent dificultat per a la selecció de lectures de qualitat. Certament, la il·lusió tecnològica de les darreres dècades i una certa entronització de la fugacitat —pense ara, per exemple, en la tendència compulsiva a l'actualització constant, l'*up-date* dels programes informàtics que deixa obsoletes contínuament les versions anteriors— han reduït la memòria històrica dels nostres escolars en els àmbits cultural i lingüístic. Com a conseqüència, ha minvat la seua capacitat per a enfrontar-se amb la lectura literària, que es nodreix de l'*arxiu* dels discursos, dels mots i dels referents que una llarga tradició ha anat dipositant en el tresor cultural col·lectiu. Hi ha paraules i situacions que han esdevingut opaques per a la majoria dels membres de les noves generacions, amb la qual cosa el professor de literatura es veu sovint forçat a fer una tasca filològica, pràcticament arqueològica, que entorpeix la cerca del plaer lector. Cal dir, d'altra banda, que

aquest no és un problema específic del català, sinó que el compartim amb les altres llengües de l'ensenyament. La disjuntiva que es planteja és la d'aconseguir engriscar els escolars en la superació d'aquestes dificultats filològiques, enteses com a peatge per a la descoberta de mons imaginatius estimulants; o bé, com a opció alternativa, abaratir el somni literari amb una producció textual d'avui mateix, atenta als referents de la subcultura més pròxima al jovent i a les expressions de moda, una producció que sovint és prefabricada, feta per encàrrec i atenta a les darreres tendències que marca el mercat mediàtic. Deixeu-m'ho dir amb una fórmula expeditiva i un xic despectiva: una literatura de plàstic. És clar que també hi ha meritoris exercicis d'aquesta literatura *didàctica*, que sovint va empeltada de bones intencions educatives més o menys encabides en els paràmetres d'allò políticament correcte —fins i tot progressista—, com és el cas de l'anomenada *psico-literatura*. La funció d'aquestes propostes, pel que fa a la didàctica de la llengua i la literatura, no pot menystenir-se, però aquestes lectures no haurien d'arribar a desplaçar la literatura clàssica de qualitat. Ho expressaré amb quatre noms il·lustratius: Calders, Espriu, Rodoreda o Fuster no poden ser foragitats de la galeria de models lingüístics i literaris del nostre jovent, malgrat les dificultats de recepció que puguen implicar. No, almenys, si confiem que els seus poderosos mons literaris tenen *per se* la capacitat de seduir imaginativament i enriquir les emocions i les idees dels lectors del segle XXI.

Una altra qüestió és la relativa al localisme de les lectures proposades a l'ensenyament. M'incloc entre els que pensen que les literatures arrimades a l'àmbit local tenen el poder de suggestió de la proximitat, de la immediatesa testimonial. Així, per exemple, fer llegir a les terres castellenques el *Tombatossal* de Josep Pascual i Tirado és una activitat educativa que conté un plus d'atractiu: les expressions dialectals, els referents geogràfics, l'arrelament dels personatges en la mitologia popular. O bé, presentar als alumnes el testimoni d'un escriptor o una escriptora actuals de la seua pròpia comarca, amb la proximitat de la persona de carn i ossos i amb veu en directe, com a veí que ha excel·lit en la fabulació novel·lística o en la lírica intimista. Ara bé, aquesta estratègia de l'aproximació contextual, que té grans potencialitats educatives, no pot fer perdre el sentit de la unitat de la llengua i de la tradició literària. Menys encara quan una legislació i unes pràctiques administratives com les de la Generalitat Valenciana entrebanquen avui l'accés dels educands a la literatura en català produïda per autors no valencians i el deixen reduït, dins del sistema de lectures obligatòries i de temes del programa, a una mena d'esport de luxe, a un exercici de voluntarisme per part dels alumnes i dels professors. Com és obvi, els lectors escolars són, per la mateixa dinàmica del sistema d'ensenyament, uns lectors *captius*, que no trien amb llibertat de preferències, sinó que són *mediats* pels ensenyants i pel sistema administratiu que regula tot el procés. Aquesta dràstica restricció del cànon literari escolar, articulada

per disposicions legals i per pràctiques administratives, exclou així una part immensa del ric patrimoni cultural comú i impedeix, a més, el contacte dels alumnes amb les varietats no valencianes del català. No hi ha palliatius possibles: això és, ras i curt, el camí de la secessió lingüística ordida des de les instàncies del poder polític actual.

Nogensmenys, si passem de la necessària denúncia política de factors exògens a la reflexió professional de caràcter autocrític, convindrem probablement que cal esperonar la capacitat dels educadors per transmetre el gust per la lectura literària sense restriccions de cap mena. Això es podrà fer només des de la confiança profunda del professorat en la potència i la vigència de la nostra literatura i dels valors culturals que vehicula. I convé no oblidar que el discurs literari, a més de la munió de valors educatius de tota mena que comporta, té també la virtut de ser a l'ensens laboratori i aparador de la variació lingüística, tant la d'ordre dialectal com la de registre. D'aquesta manera, el discurs literari elabora la diversitat dialectal i funcional, experimenta amb certes formes particulars de diversos àmbits geogràfics, les carrega d'expressivitat artística i les mostra en el text escrit. No hauríem mai d'oblidar aquesta funció de dignificar i posar en valor, dins el text culte, expressions dialectals i col·loquials que no són acollides per l'estàndard. La seua inclusió selectiva en el discurs literari de qualitat actua, en aquests casos, no diré que com a formol conservador, sinó com a líquid revelador del seu cromatisme. Però, això sí, a condició que la seua circulació abraçe tot l'àmbit geogràfic del català. En aquest sentit, la literatura estableix sovint uns vasos comunicants que són decisius en la dinàmica interdialectal d'una llengua i en el seu equilibri intern. Crec que és només a partir d'aquestes consideracions, i en especial de la confiança dels professionals de l'ensenyament en totes les potencialitats que conté la literatura, com tindrem possibilitats d'èxit en l'empresa agosarada de transformar els estudiants, de lectors captius, en lectors captivats per l'experiència literària.

VICENT SALVADOR LIERN
Universitat Jaume I