

LLENGUA, LITERATURA, EDUCACIÓ I CONSTRUCCIÓ NACIONAL

FRANCESC CODINA-VALLS

Textos Literaris Contemporanis:

Estudi, Edició i Traducció-UVic-UCC

Es pot ensenyar una llengua i prestigiar-la, tot creant-hi una relació afectiva, sense recórrer a la seva literatura, als seus grans textos? Es pot construir una nació, un estat nació, sense generar entre la població una consciència comuna que tingui com un dels seus referents imprescindibles i centrals la tradició literària creada en la llengua nacional i el gran relat col·lectiu teixit per aquesta tradició al llarg del temps?

Abans de reprendre el fil d'aquestes dues preguntes, convé aclarir el concepte de relat col·lectiu. La literatura no sols expressa sentiments i inquietuds universals, fonamentals i intemporals de la humanitat, com ara l'emoció davant la bellesa, l'amor i la mort, o davant el misteri del mal. També expressa vivències personals i col·lectives, tot recollint visions i testimoniatges d'èpoques i fets històrics experimentats per les persones i pels grups humans. I no em refereixo únicament al gènere de la novel·la històrica, que és fruit d'una mirada retrospectiva (per bé que sovint piqui l'ullet al present del lector), sinó sobretot a les obres de qualsevol gènere que tenen com a referent o teló de fons esdeveniments contemporanis a la seva redacció. Pensem en el «Cant de Ramon» de Llull, en les Grans Cròniques reials, però també en les odes «A Barcelona» de Verdaguer i de Maragall, en *La febre d'or* de Narcís Oller, en *La plaça del Diamant* de Mercè Rodoreda o *Incerta glòria* de Joan Sales, en «La ciutat llunyana» de Màrius Torres i en *La fàbrica* de Miquel Martí i Pol.

Tornem a les preguntes inicials, les quals es poden aglutinar en una de sola: pot prescindir una societat de la literatura en tant que contingut central en l'educació obligatòria, i, doncs, marginar-la en el currículum escolar bàsic que hauria de ser comú per al conjunt de la ciutadania d'un país? Aquesta pregunta fa una trentena d'anys hauria semblat gairebé absurda, perquè llengua i literatura

encara vivien en simbiosi a l'ensenyament. Les gramàtiques i els manuals per a l'aprenentatge de la llengua anaven plens de fragments de textos literaris que servien d'exemple, de referència i de punt de partida per a la introducció de conceptes i estructures gramaticals. I, d'altra banda, la literatura era una matèria curricularment ben reconeguda, amb uns objectius clars i uns continguts ben definits, que disposava d'una cambra pròpia podríem dir, força àmplia i ben moblada.

Ara, en canvi, es pot afirmar que la presència de la literatura a l'educació obligatòria s'ha diluït, s'ha afeblit considerablement, o ha perdut el lloc d'honor de què gaudia, com preferiu. Fins al punt que, en molts dels materials destinats a l'ensenyament de la llengua, costa de trobar-hi una narració o un poema d'un dels nostres grans autors passats o actuals. Com si la seva presència fos sobrera, una mena de nosa sumptuària, contraproduent i tot. Per quina causa o causes s'ha produït aquest distanciament? Quin procés, quines idees o tendències hi ha a la base d'aquesta marginació? I quins efectes té?

Per entendre la dinàmica del que s'ha esdevingut i per situar-nos en el moment que vivim, faré un breu repàs del passat i de la tradició de què venim. Després tractaré d'exposar per quines causes i fins a quin punt la simbiosi entre educació, llengua i literatura ha entrat en crisi i potser s'ha trencat —no sabem si definitivament— en el darrer tombant de segle.

Ens podríem remuntar als orígens de l'escriptura, de la literatura i de l'educació escolar (que són per necessitat gairebé simultanis), però no cal recular tant. Podem començar pel Renaixement, quan el llatí era la llengua acadèmica compartida en l'àmbit europeu i quan la trinitat llengua-literatura-educació era indiscutible i plenament operativa per als intel·lectuals que es van ocupar de la qüestió. Així, per exemple, Joan Lluís Vives, en la seva magna obra de reflexió pedagògica a l'entorn de tots els sabers, *De tradendis disciplinis* (1531), recal·cava aquesta relació trinitària en els següents termes:

La llengua és un sagrari de coneixença, i tant si s'ha de conservar alguna cosa com si s'ha de fer servir, actua com a cellerera i rebostera. I posat que és un tresor de coneixença i l'eina de la societat humana,

seria d'interès per a la humanitat que hi hagués una sola llengua de la qual fessin un ús comú totes les nacions. [...] Per aquestes causes i rasons cal aprendre la llengua llatina, i amb correcció, per tal que no es corrompi, puix que si es corromp deixa tot seguit de ser unitària, i cada regió en tindrà la seua pròpia, amb la qual cosa s'esdevindria que els homes no s'entendrien entre ells ni tampoc les ciències que s'hi contenen en la llengua llatina, cosa que nosaltres mateixos veiem que s'ha esdevingut. [...] Evidentment, [l'aprenent] beurà dels autors la llengua, en la qual no hi ha solament els mots, sinó també les idees, i no és possible d'una altra manera (VIANA 1995: 129-135).¹

Val la pena destacar quatre idees connexes d'aquest fragment de Vives que contrasten força amb algunes idees avui dominants sobre la llengua, la seva funció, la seva evolució i el seu ensenyament. En primer lloc, la concepció de la llengua com a repositori de cultura, no sols com a vehicle de comunicació. En segon lloc, la necessitat que se'n desprèn de conservar (per mitjà de la fixació normativa) la configuració formal de la llengua llatina enfront de la «corrupció» o el canvi, precisament per garantir la seva doble funció de repositori cultural i vehicle de comunicació sense limitacions d'espai ni de temps. En tercer lloc, la convicció que l'aprenent només pot aprendre la llengua bevent «dels autors de la llengua», de les fonts literàries (i aquí ve a tomb recordar que les persones de la meua generació encara vam estudiar llatí llegint i traduint Cèsar, Ovidi, Ciceró, etc.). I en quart i últim lloc, l'afirmació que en la llengua (que s'ha de beure dels autors) «no hi ha solament els mots, sinó també les idees». Una conclusió que connecta amb la concepció expressada en primer lloc de la llengua com a repositori cultural, però que va encara més enllà, per tal com es pot considerar que les «idees» expressades en la llengua pels autors en els seus textos poden ser la font de noves reflexions i coneixements.

Aquestes concepcions en relació amb la llengua llatina, la literatura i la pràctica escolar que se'n desprèn, es pot dir que van perviure a Europa fins a principis del segle XIX. En són una mostra clara les

1. La citació és extreta del fragment de *De tradendis disciplinis* de Vives inclòs a VIANA 1995, traduït per Ferran Grau i Codina.

asseveracions que va formular Baldiri Reixac a les *Instruccions per a l'ensenyança de minyons* (1749):

És la llengua llatina una de les més necessàries i útils als minyons que deuen ser destinats a les lletres i a tots los minyons i persones de qualitat i caràcter... [...] perquè s'usa en totes les universitats i acadèmies per ensenyar a tots los que concorren en elles per instruir-se de les ciències... [...] perquè los millors llibres que hi ha en totes les ciències són en llatí. [...] Quan los minyons ja saben declinar los noms i verbs i conèixer la significació que tenen los noms i verbs [...], és moltíssim convenient que s'apliquen a traduir lo llatí en català [...] I deuen procurar formar i parlar lo llatí polit i elegant, i per això serà bo que sàpien les regles d'elegàncies i que llegesquen llibres llatins que sien eloqüents i elegants [...] (REIXAC 1992: 223-227).

Aquesta consideració cultural i literària de la llengua es mantindrà viva a Europa durant el complex procés històric de conversió de les llengües vulgars en llengües de cultura i en llengües acadèmiques. Aquest procés —que arrenca a l'Edat Mitjana i no culminarà fins a finals del segle XIX— no s'ha d'identificar amb el procés de conversió de les llengües vulgars en llengües de creació literària, que havia començat i culminat anteriorment, el qual en tot cas s'ha de considerar una primera etapa del procés complet de «culturitització» de l'ús de les llengües vulgars. Només s'ha de donar una dada per il·lustrar aquest desfasament entre l'avanç de l'ús literari i de l'ús culte general de les llengües vulgars. Si es consulta la base de dades Incunabula Short Title Catalogue de la British Library, es pot saber quants incunables (és a dir, quants llibres impresos fins al 1500, data en què l'ús literari de les llengües vulgars s'havia consolidat) van ser publicats en les diverses llengües. Dono sols les quantitats de les deu llengües amb més títols: 21.306 en llatí, 3.295 en alemany, 2.427 en italià, 1.778 en francès, 572 en neerlandès, 437 en castellà, 240 en anglès, 154 en hebreu, 138 en català, 65 en grec. El fet és que, malgrat alguns casos precoços excepcionals (entre els quals, Llull, que va redactar part de la seva obra no literària en llengua vulgar), a Europa entre els segles XIII i XVIII, la gran majoria d'obres filosòfiques, enciclopèdiques, jurídiques i acadèmiques es van redactar en llatí. Per això no se'ns ha de fer estrany

que, a principi del segle XIX, fos en llatí la majoria de llibres que posseïa, per exemple, la biblioteca de la Universitat de Cervera.²

Tanmateix, a partir sobretot de la Reforma protestant i de la traducció de la Bíblia a l'alemany impresa per Luter, l'expansió de l'ús culte de les llengües vulgars més enllà de l'ús estrictament literari va créixer ràpidament, amb ritmes diferents, en el conjunt del continent. Aquesta tendència es va accelerar a mesura que avançava el procés de formació dels Estats nació, els quals van convertir la llengua vulgar dominant en el seu àmbit respectiu en llengua nacional, oficial i d'Estat, i van adoptar mesures de tot tipus per fer efectiu en els usos comunicatius aquest estatus legal de la llengua. En aquest context, potser el fet més significatiu és la fundació de l'Académie Française per Richelieu el 1635, amb l'encàrrec de «travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences» (com diu l'article XXIV del seus estatuts fundacionals). Pel que fa a la Real Academia Española, la seva constitució va ser aprovada en un moment crucial de la història de la formació de l'Estat nació espanyol, el 3 de octubre de 1714, mitjançant una cèdula del rei Felip Vè, atorgada al palau del Pardo, amb l'encàrrec de «cultivar y fijar las voces y vocablos de la lengua Castellana», amb l'objectiu de fer evident que és «una de las mejores que hoy están en uso, y capaz de tratarse y aprenderse en ella todas las Artes y Ciencias, como de traducir con igual propiedad y valentía qualesquiera originales, aunque sean Latinos o Griegos».

El procés imparable d'expansió de l'ús escrit i culte de les llengües vulgars (que havia començat precisament per la literatura) culminarà al llarg del segle XIX amb l'ocupació dels últims espais acadèmics, universitaris i legals en què el llatí encara es mantenia fort. En conseqüència, les llengües que identifiquen un Estat nació, com ara el castellà i el francès, elevades a llengües «nacionals», aniran desplaçant progressivament el llatí i la literatura llatina de l'educació, fins i tot de

2. Segons Ignasi Casanovas, biògraf de Balmes, «les obres llatines [de la biblioteca de la Universitat de Cervera] eren 2.076, les castellanes 745, les restants estaven en diverses llengües (13)» (CASANOVAS 1932: I, 276).

l'educació superior (per bé que encara hi romandran com a assignatures obligatòries fins a mitjan segle XX).

Vegem ara com, a principi del segle XX, el lingüista Antoine Meillet, a *Les langues dans l'Europe nouvelle* (1918), descrivia el final d'aquest procés i —tot reconeixent l'inconvenient que comportava la desaparició d'una llengua acadèmica comuna— argumentava a favor de l'avantatge qualitatiu que comportava l'ús acadèmic i científic de les llengües nacionals que havien substituït el llatí. Un avantatge que fonamenta en la capacitat creativa de les llengües vives, la qual s'acorda més bé amb les ciències modernes, per contrast amb la fossilització expressiva de les llengües mortes, associades al sabers fixats de les disciplines tradicionals:

Per començar, l'hàbit d'expressar-se en un idioma fixat d'una vegada per totes immobilitza la ciència, per dir-ho així. Una llengua fixada és còmoda per a una ciència tradicional, les idees de la qual es renoven poc; constitueix, però, un entrebanc per a una ciència nova els principis de la qual canvien, i les doctrines es transformen incessantment. El llatí no s'avé, naturalment, a l'expressió de les idees modernes, i només amb artificis s'aconsegueix expressar-se amb els recursos d'una llengua antiga (VIANA 1995: 329).³

Per Meillet aquest avantatge diguem-ne cognitiu i expressiu de les llengües nacionals vives sobre la llengua llatina morta compensava, doncs, de sobres la pèrdua del que havia estat «una llengua de civilització comuna». L'Europa actual, afirmava, «pertany a les llengües nacionals».

La pèrdua del llatí com a llengua de cultura comuna i l'elevació acadèmica de les llengües nacionals tindrà dues conseqüències importants. En primer lloc, l'expansió del que en podríem anomenar el poliglòtisme cultural entre la intel·lectualitat. Un poliglòtisme més aviat perceptiu, basat sobretot en la capacitat d'entendre i de llegir diverses llengües estrangeres (i no tant d'escriure-hi, i encara menys de par-

3. La citació és extreta del fragment de *Les langues dans l'Europe nouvelle* de Meillet inclòs a VIANA 1995, traduït per Juli Camarasa.

lar-hi amb fluïdesa). Aquest poliglotisme respon a la necessitat i a l'interès de conèixer la producció cultural en les llengües nacionals. Se'n podrien adduir molts exemples de practicants eminents: Goethe, Leopardi, Balmes, etc. Juntament amb l'expansió del poliglotisme, es produeix l'increment de les traduccions entre llengües nacionals. Tanmateix, es tracta d'una traducció selectiva: no es tradueix pas tot, sinó sols les obres considerades essencials o transcendents. Fa una vintena d'anys l'opció del poliglotisme receptiu encara va ser defensada per Umberto Eco, a la conclusió de *La ricerca de la lingua perfetta* (1993), una obra que planteja la qüestió del tractament de la diversitat lingüística dins l'espai cultural comú europeu:

Questa possibilità non riguarda solo le pratiche di traduzione, bensì anche la possibilità di convivenza in un continente per vocazione multilingue. Il problema della cultura europea del futuro non sta certo nel trionfo del poliglottismo totale (chi sapesse parlare tutte le lingue sarebbe simile a Funes el Memorioso di Borges, con la mente occupata da infinite immagini) ma in una comunità di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il «genio», l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione (Eco 1993: 376-377).

La segona conseqüència important de l'elevació acadèmica de les llengües nacionals serà la incorporació de la tradició literària nacional a l'ensenyament, en simbiosi amb l'ensenyament de la llengua, com abans succeïa en el cas del llatí i la seva literatura. Tal com diu Geoff Ball, a *Literature in Language Education* (2005), «classic literature (in Greek and Latin) was already central to European education when in the nineteenth century growing nationalist interests and wider numbers entering and continuing education began to lead to emphasis on the importance of national literatures in the official national language being taught» (Hall 2005: 42). D'altra banda, l'ensenyament de llengües estrangeres modernes (que s'anirà introduint als currículums des de finals del segle XIX i al llarg del segle XX) també es durà a terme tenint en compte les respectives tradicions literàries nacionals.

Per tant, els lligams històrics entre la llengua, la literatura i la seva convivència simbiòtica en l'ordenació i en la pràctica educatives no es van pas aflluixar amb el relleu del llatí per les llengües nacionals com a llengües de cultura i de comunicació acadèmica i científica. Ben al contrari, aquest vincle no solament es va mantenir amb els nous actors, sinó que fins i tot es va reforçar per una raó política de pes, ja que la literatura va esdevenir un factor de primer ordre en la construcció de l'Estat nació modern, atesa la seva capacitat de generar una consciència d'identitat comuna per mitjà de la socialització del relat col·lectiu que vehicula. Per aquest motiu va ser incorporada a l'educació no sols com a suport textual de la llengua, sinó també com a matèria específica, especialment en els nivells superiors, compresa la universitat. Així, doncs, amb l'academització de les llengües nacionals, les literatures nacionals van entrar també a l'acadèmia i van convertir-se en objecte d'estudi, de recerca i d'ensenyament sistemàtic. De fet, una de les funcions centrals de les universitats reformades del segle XIX serà l'edició crítica de les grans obres i l'establiment de la història i el cànon de les literatures nacionals.

En aquesta consideració de la literatura com un agent de primer ordre per divulgar el coneixement de la llengua nacional i construir la nació, hi van coincidir, des d'enfocaments diferents, tant el nacionalisme francès postrevolucionari, de base política, constitucional, estatal i estatista, com també el nacionalisme alemany de base cultural o ètnica. Pel que fa al primer cas, val la pena esmentar el cèlebre *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, presentat el 4 de juny de 1794 per Henri Grégoire a la Convenció republicana, que proposa la divulgació de la literatura en llengua francesa entre moltes altres mesures per construir la nació (ARACIL 1983: 237-267).

Alguns anys més tard, des d'una Alemanya fragmentada però culturalment força homogènia, i també des d'una posició ideològica molt diferent, el romàntic Friedrich Schlegel, a *Geschichte der alten und neueren Literatur* (1815), sostenia que era precisament la tradició literària, tant la popular com la culta, més que no pas la tradició filosòfica o de pensament, allò que permetia de relligar un poble en una unitat nacional i de vincular-lo a una idea nacional. Apuntem de passada

que, en aquest context històric i ideològic, la frase que va deixar anar Joaquim Rubió i Ors al pròleg de *Lo Gaiter del Llobregat* (1841) no sembla gens innocent: «Catalunya pot aspirar encara a la independència, no a la política [...]; però sí a la literària.» En tot cas, la posició de Rubió i Ors contrasta fortament amb la visió d'un Antoni de Capmany que, cinquanta anys abans, al *Código de las costumbres marítimas de Barcelona...* (1791), havia donat per liquidat el català com a llengua nacional a causa, precisament, de la pèrdua de les estructures d'Estat de la Corona d'Aragó arran de la derrota en la Guerra de Successió: «Fue, en una palabra, una lengua nacional, y no una jerga territorial, desde el siglo XII hasta principios del presente, en que se adoptó, con el nuevo gobierno, la castellana en todos los tribunales y actos públicos de la Corona de Aragón. Desde esta época sólo ha quedado reservada para el trato familiar de las gentes y uso doméstico del pueblo.» Enfront d'aquesta posició de Capmany, que bàsicament és la mateixa que trobem en Balmes, en el primer Milà i Fontanals i en la gran majoria d'intel·lectuals durant tot el segle XVIII i la primera meitat del XIX, la reivindicació de la independència literària que va preconitzar Rubió i Ors i va assumir el moviment de la Renaixença i els seus principals actors literaris, Verdaguer en primer lloc, va significar una ruptura radical. Una ruptura que, més enllà de la llengua i la literatura, en concórrer i associar-se amb altres fenòmens, especialment la diferenciació social de Catalunya provocada pel procés d'industrialització, acabaria tenint un paper clau en el sorgiment i l'expansió del catalanisme polític. Es pot dir, doncs, que, en el cas català, la simbiosi de llengua i literatura ha estat i és també un factor rellevant en el procés de reivindicació i de construcció d'un Estat nació propi o de les seves aproximacions (autonomia, estat federat, etc.).

Reprenquem ara el fil i recapitem. Dèiem que la literatura nacional s'integra a la instrucció pública no sols per tal de facilitar l'adquisició de la llengua, sinó també amb l'objectiu de fomentar la consciència nacional entre la ciutadania de l'Estat. En efecte, com ja s'ha dit, la literatura teixeix el relat col·lectiu d'un poble. A més, dona veu als llocs del territori on aquest poble habita, tot omplint-ne els paisatges de contingut històric o mític, fins a arribar a dotar-los en alguns casos de valor simbòlic. Temps i espai nacional, història i geografia, i amb

elles també valors collectius i formes de vida, es condensen en la paraula inscrita en la tradició literària. I el coneixement i la lectura de les obres ens en fan conscients; d'alguna manera ens revelen el sentit del nostre «àmbit de tots els àmbits».

Per aquesta raó, inevitablement, la literatura es converteix sovint en un instrument polític. Adduiré sols dos exemples ben oposats de l'ús de la literatura per part de les estructures polítiques amb l'ànim de fomentar el patriotisme i la consciència nacional. El primer és per mi particularment colpidor. Es tracta del volum antològic *Presència de Catalunya. La terra. El paisatge català a través dels seus poetes* (publicat el 1938 pels Serveis de Cultura al Front de Generalitat de Catalunya), el qual, tal com es diu a la «Cloenda», pretenia «dur al pensament i al cor» del «soldat català de l'Exèrcit de la República» la presència del paisatge de Catalunya per mitjà de la poesia, per tal que lluités «amb l'arma al braç» perquè la nació no fos «dominada, ni esclavitzada, ni destruïda». El segon exemple, ben distint, és l'antologia titulada *Aprendiz de hombre*, a cura de Gonzalo Torrente Ballester, publicada per Editorial Doncel (el 1966 en va sortir la vuitena edició), amb *copyright* de la Delegación Nacional de Juventudes; aquesta antologia era utilitzada a les escoles com a llibre de lectura «para enseñanzas de Educación Política en 2.º Curso de Bachillerato General», segons que consta a la pàgina de crèdits; contenia cinquanta-cinc textos d'autors diversos (Cela, Calderón, José Antonio, Pérez Galdós, Ortega y Gasset, etc.), precedits d'una introducció interpretativa, amb els quals es volia il·lustrar episodis històrics, inculcar els valors que s'identificaven amb el règim franquista i, sobretot, fomentar la consciència nacional espanyola. Aquestes dues antologies són una bona mostra del valor formatiu que fins no fa gaire s'atribuïa a la literatura i, és clar, també de la seva instrumentalització per les diverses posicions nacionals i ideològiques.

Tanmateix, en l'actualitat no sembla pas que el poder estatal atorgui tanta rellevància al valor formador de la literatura «nacional», que ha quedat força relegada en la l'educació. I, probablement, aquest fet s'ha d'interpretar com un símptoma clar del declivi de l'Estat nació.

L'afebliment efectiu de la sobirania de l'Estat nació enfront dels poders econòmics i mediàtics globalitzats i de les estructures i orga-

nismes supraestats és avui un tòpic, però un tòpic fonamentat. No m'hi estendré, però val la pena de precisar que, si és ben evident que els Estats s'afebleixen en el batibull de la globalització, encara ho és més que també s'afebleixen els subestats (com ara l'autonomia catalana), que han de resistir la tendència involutiva dels Estats a recuperar per baix les competències que han perdut per dalt. Aquest afebliment tant dels Estats com dels subestats (i de les garanties de benestar que oferien) provoca un malestar social profund, que arreu dóna ales als moviments que reivindiquen una recuperació de la sobirania de l'Estat nació i, en conseqüència, de la seva capacitat de promoure polítiques públiques de benestar per al conjunt de la nació. Aquest és el punt bàsic que, més enllà de les grans diferències ideològiques, té en comú el discurs de les noves forces polítiques emergents a Europa que avui reivindiquen la recuperació de sobirania per part dels Estats nació. En la mateixa línia s'ha de situar la reivindicació independentista d'Escòcia o de Catalunya, dues nacions sense estat en què una part important de la població veu ara en la consecució d'un estat propi la via més eficaç per a la millora econòmica i social.

Aquest afebliment polític de l'Estat nació es produeix en concomitància amb un altre fenomen no tan visible, però igualment trasbalsador: la crisi de la cultura nacional, que tendeix a diluir-se en el remolí de la globalització, entre altres causes per l'impacte de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, les quals propicien l'accés massiu a una enorme oferta d'oci cultural caracteritzada pel que en podríem dir un presentisme cosmopolita. Si ens cenyim a l'àmbit de la tradició literària nacional, veurem que, malgrat que aquesta sigui ara més accessible que mai, es veu obligada a competir en el marc d'un mercat cultural global en què la concurrència s'ha multiplicat per l'aparició de nous canals i nous formats d'accés al consum cultural, pel llançament constant de novetats i, en el camp estricte de la lectura, per l'expansió de les traduccions sistemàtiques de les obres dels autors d'èxit global.

Alain Finkielkraut, en un llibre recent i força polèmic, titulat significativament *L'identité malhercée* (2013), ha batejat aquest fenomen molt estès al món occidental amb el terme de «desidentificació», entesa com una tendència al desenganxament de la tradició nacional:

Fragilité de l'identité nationale. [...] Il nous est permis de congédier nos pères. Nous avons le droit d'être étourdis, inconséquents, discontinus, attirés par mille autres choses. Nous pouvons délaissier la syntaxe du récit national pour la parataxe de l'actualité perpétuelle (FINKIELKRAUT 2013: 146-147).

La sintaxi del relat col·lectiu nacional s'abandona per abraçar la parataxi de la novetat perpètua. El diàleg amb el passat que propicia la literatura queda així dificultat, si no impedit, pel presentisme cosmopolita. Finkielkraut es queixa que, paradoxalment, just quan els clàssics francesos són més accessibles que mai en edicions digitals gratuïtes o molt econòmiques, la seva lectura és desterrada de l'escola. D'altra banda, denuncia el fet que gairebé tota la tradició literària es trobi sota sospita política o ideològica: perquè no existeix cap obra que, descontextualitzada, no pugui ser titllada d'etnocèntrica, patriarcal, racista, elitista, classista, sexista, burgesa... o tot plegat alhora. Fer llegir *Le Cid* de Corneille (com fer llegir *Canigó* de Verdaguer) podria ferir determinades sensibilitats ètniques i religioses; per tant, se'n prescindeix.

En el món acadèmic i universitari també s'observa un desplaçament similar del focus d'interès. Es podria dir que, al llarg dels darrers trenta anys, en el camp literari, tant en els programes formatius com de recerca, la «sintaxi» de la història literària nacional ha anat cedint terreny a la «parataxi» dels «estudis culturals». Per copsar la interrelació entre aquesta darrera evolució dels estudis humanístics i literaris, el declivi de l'Estat nació i la transformació de la institució universitària (cada vegada més servil amb els poders econòmics globalitzats i menys compromesa en la vertebració de la cultura nacional), és molt interessant, lúcida i vigent l'anàlisi que va desenvolupar Bill Readings a *The University in Ruins* (1996). Segons aquest autor, a cavall de la globalització i del declivi de l'Estat nació, està emergint una universitat posthistòrica, mercantilitzada, culturalment «desreferencialitzada», en què un determinat concepte d'«excel·lència», quantificable i aplicable a qualsevol objecte, preval sobre els conceptes de valor, missió i compromís social; i en la qual els estudiants són tractats com a consumidors i futurs productors o emprenedors, i no pas com a ciu-

tadans en formació i futurs professionals i experts al servei del progrés col·lectiu de la nació. La causa profunda d'aquest capgirament rau en el poder abassegador del capital transnacional, que penetra els Estats i les Universitats i les acaba convertint en meres empreses imbuïdes de la lògica del sistema econòmic, les quals s'adapten mansament al seu joc d'interessos:

Meanwhile, the state is merely a large corporation to be entrusted to businessmen, a corporation that increasingly serves as the handmaiden to the penetration of translational capital. The governmental structure of the nation-state is no longer the organizing center of the common existence of peoples across the planet, and the University of Excellence serves nothing than other than itself, another corporation in a world of transnationally exchanged capital (READINGS 1996: 42-43).

En aquest nou marc, és explicable que l'estudi i la recerca sobre la literatura nacional hagi perdut la centralitat i el prestigi de què havia gaudit al si del model d'universitat vinculat a la construcció de l'Estat nació que s'havia estès al món occidental des de principis del segle XIX.

Una altra causa de la marginació de la literatura en l'educació i, en particular, en l'ensenyament de la llengua s'ha de cercar en la tendència, avui dominant, de reduir les llengües a la seva dimensió comunicativa. En contra del que pensava Joan Lluís Vives al segle XVI i del que avui pensa Noam Chomsky (que també sosté que tota llengua és un repositori cultural, tal com va afirmar a un dels *Talks at Google*, el 4 d'abril de 2014), ha arrelat fortament la creença que una llengua és una eina de comunicació i poca cosa més. Una eina de comunicació quotidiana (per fer-se entendre a la cafeteria o a l'aeroport) o bé una eina de comunicació científica, tant se val, però al capdavall una eina que no va pas íntimament associada a una cultura ni a una literatura.

Aquesta idea dominant ha comportat dues conseqüències greus. La primera ha afectat l'educació, en què l'adopció general de l'anomenat enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua ha propiciat el divorci entre llengua i literatura. Això s'ha produït perquè s'ha

fet una translació mecànica dels plantejaments didàctics i metodològics propis de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'ensenyament de la llengua nacional. Com és lògic, en l'ensenyament d'una llengua estrangera no ambiental, convindrà partir del que ja és conegut per l'aprenent (com ara els elements d'una situació comunicativa quotidiana o uns determinats tipus de discurs i de referents), per tal d'introduir-lo a allò que li és desconegut, que és la llengua nova (vocabulari, estructures, etc.). Però en la llengua pròpia, nacional, ambiental, allò que l'aprenent coneix és precisament la llengua tal com es manifesta en l'ús comunicatiu més quotidià: caldria doncs exposar-lo a altres usos, com el literari, en el qual apareixen estructures i vocabulari nous per a ell, per tal d'ajudar-lo a ampliar el domini del llenguatge. Si en comptes d'empènyer-lo a descobrir aquest territori nou i ple de substància lingüística i humana que és la literatura, es condemna l'aprenent a caminar en cercles en el territori familiar i sovint banal de la comunicació quotidiana, s'aconseguirà que no aprengui ni llengua ni literatura, i probablement que s'avorreixi força.⁴

La segona conseqüència de la reducció de les llengües a la dimensió comunicativa ha consistit a afavorir la tendència al monopoli de l'anglès com a llengua de comunicació, però també de cultura i de ciència a nivell internacional. El poliglòtisme receptiu que havia estat característic de la intel·lectualitat europea s'ha vist progressivament substituït pel domini abassegador de l'anglès en la comunicació acadèmica. Molt sovint d'un anglès molt pobre i estereotipat que permet d'expressar resums sumaris, dades i resultats, però més difícilment de raonar i argumentar amb tota la potència i subtileza amb què es pot fer amb la llengua nacional de cadascú. D'altra banda, la necessitat de dominar aquest anglès comunicatiu ha relegat a un segon pla la necessitat d'incrementar el domini de la llengua pròpia i, per tant, també la necessitat de recórrer a la seva literatura per trobar-hi formes i models d'expressió.

Tot plegat ha portat a una desvaloració de la literatura en tant que referent central de la cultura nacional (ella mateixa en crisi) i en tant

4. Un tractament més extens de la qüestió del paper de la literatura en l'ensenyament de la llengua es pot trobar a CODINA 2008 i CODINA 2010.

que instrument imprescindible per a l'ampliació del domini de la llengua. Una desvaloració que ajuda a entendre la seva marginació en l'ensenyament i en altres àmbits.

Però no totes les causes de la desvaloració social de la literatura són exògenes. N'hi ha també d'endògenes. Des del segle XIX fins avui, tant en la creació com en la teoria i la crítica, les tendències intel·lectualment dominants de la literatura contemporània han propugnat el seu desplaçament vers el formalisme, és a dir, vers la puresa artística, el trencament amb el real, la «desreferencialització» i un cert diguem-ne entotsolament tautològic (la literatura que tracta de literatura, la poesia que tracta de poètica, etc.). William Marx ha explicat aquesta evolució a *L'adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation. XVIIIe-XXe siècle* (2005). I ha remarcat que, paradoxalment, com més s'ha esforçat la literatura a descontaminar-se de les impureses del contingut a fi de pujar de rang en l'escala formal de les arts, més ha disminuït el seu grau de valoració social:

Tel fut le calcul plus ou moins avoué des formalistes. Ce qu'ils ne comprennent pas, cependant, c'était qu'une œuvre complètement coupée du réel perdait toute chance d'intéresser qui ce que fût. L'intention de maintenir la littérature dans son intégrité et de la soustraire aux influences du monde extérieur était éminemment louable, mais, pour la réaliser, c'était trop cher payer que de réduire l'art du langage á un pur problème formel. L'arme était à double tranchant. Aussi le triomphe de la forme, tel que Nietzsche en avait initié le processus, ne préparait-il qu'en apparence celui de la littérature: sans éveiller de soupçon, par d'insensibles mouvements, il ne fit que confirmer son inexorable dévalorisation (MARX 2005: 104).

La constatació d'aquest atzucac va portar fa pocs anys Tzvetan Todorov, que havia estat un practicant destacat de la crítica formalista, a escriure l'assaig *La littérature en péril* (2007), que ve a ser una veritable retractació, en què proposa retornar la literatura a la societat:

Alliberar la literatura de la cotilla asfixiant en què se la tanca, feta de jocs formals, plans nihilistes i egocentrisme solipsista? Això podria, alhora, engrescar la crítica cap a uns horitzons més amplis, traient-la

del gueto formalista que tan sols interessa a altres crítics i obrint-la al gran debat d'idees de què participa tot coneixement de l'home (TODOROV 2007: 92).

La proposta radical de Todorov resulta particularment interessant quan es concreta en l'àmbit escolar, en el qual també s'havia fet sentir, per via d'una desencertada transposició didàctica, l'empremta feixuga de l'enfocament formalista de la literatura, un dels factors endògens que han contribuït a marginar-la:

L'efecte més important d'aquesta mutació correspon a l'ensenyament escolar de la literatura (del «francès»), ja que aquest s'adreça a tots els infants i, a través d'ells, a la majoria dels adults; és per això que voldria tornar-hi a manera de conclusió. L'anàlisi de les obres a l'escola ja no hauria de tenir per finalitat il·lustrar els conceptes que acaba d'introduir tal o tal lingüista, tal o tal altre teòric de la literatura, i per tant presentar-nos els textos com una execució del llenguatge i del discurs; la seva tasca seria fer-nos accedir al seu sentit, perquè postulem que aquest, al seu torn, ens condueix a un coneixement d'allò humà, el qual importa a tothom (TODOROV 2007: 92-93).

En definitiva, el que proposa Todorov és recuperar una concepció que en podríem dir «impura» de la literatura; i agafar-la, a l'escola, pel cantó que la fa més interessant: per «allò que importa a tothom», és a dir, pel grau de coneixement que ens pot aportar sobre la nostra condició humana. I, s'hi podria afegir, pel grau de coneixement que ens pot aportar del nostre temps i el nostre espai nacionals, en tant que relat col·lectiu teixit al llarg de la història i del territori per veus diverses que han donat una consistència discursiva a la nostra identitat.

Pel que fa a la llengua, la seva relació amb la literatura i el seu ensenyament, també s'alcen veus que proposen una recuperació de la concepció de la llengua com a repositori cultural. Un repositori al qual s'accedeix sobretot per la via de la lectura literària entesa en un sentit ampli, que comprèn no sols la narrativa, la poesia i el teatre, sinó també l'assaig i el que se'n diu la literatura d'idees. En aquesta línia, trobo que són molt clares i pertinents les consideracions que fa Jürgen Trabant a *Was ist Sprache?* (2008), quan hi tracta de l'ensenyament

ment a Europa d'idiomes estrangers altres que l'anglès. Unes consideracions que en bona mesura també es podrien aplicar a l'ensenyament de les llengües nacionals:

Das Problem des aktuellen Sprachenlernens in den Schulen ist doch, daß die weiteren Fremdsprachen mit demselben Lernziel angeboten werden wie das Englische: effektive internationale Kommunikation. Das ist aber ziemlich uninteressant, wenn man dieses Ziel sowieso schon mittels des Englischen erreichen kann. Daher sollte an ein ganz anderes Erlernen dieser dritten Sprache gedacht werden. Lernziel des Fremdsprachenunterrichts sollte nicht allein die sogenannte kommunikative Kompetenz sein, sondern das —durchaus auch kognitive— Kennenlernen der anderen Struktur der fremden Sprache, das Lesen bedeutender Texte und die Anfreundung mit der Kultur der Länder, in denen diese Sprache gesprochen wird. Hier könnte wieder das alte Latein ein Vorbild sein: Der klassische Lateinunterricht —wäre er jemals intelligent erteilt worden— hatte eigentlich genau diese Aufgabe: Kennenlernen der Struktur des Lateinischen, Lesen wichtiger Texte in dieser Sprache, Kennenlernen der Kultur, die sich in dieser Sprache ausdrückte, kurz: *Bildung*. Das Ungarische, das Italienische, das Polnische sind genauso wertvolle Gegenstände sprachlicher Bildung wie die klassischen „Bildungssprachen“ Latein und Griechisch (die man aber natürlich ebenfalls nicht aus dem europäischen Sprachcurriculum verbannen sollte).

Welche Sprache für Europa? Der Singular ist falsch. Es geht um mindestens drei Sprachen, von denen jede in verschiedener Hinsicht eine Sprache „für Europa“ wäre: eine für die je eigene europäische Identität, eine fürs praktische internationale Kommunizieren (nicht nur) in Europa und mindestens eine für das Verständnis des europäischen Anderen (TRABANT 2008: 204).

En definitiva, el que proposa Trabant és superar la reducció de les llengües a la dimensió comunicativa i recuperar llur lligam amb les cultures respectives, especialment amb la literatura. Considera que és el camí perquè l'ensenyament de llengües estrangeres altres que l'anglès guanyi espai a Europa, cosa bàsica per a l'enfortiment d'una identitat supranacional comuna europea, però impossible si l'únic element que es valora d'una llengua és la seva capacitat de comunicació en

l'aspecte merament quantitatiu (mesurada en nombre d'usuaris i extensió geogràfica).

Al meu entendre, refer i enfortir aquest lligam és encara més necessari en el cas del català, una llengua nacional que corre el risc de ser minoritzada en el seu domini lingüístic, no sols per l'acció constant d'uns Estats hostils, sinó també per l'impacte de la globalització econòmica i comunicacional. En la nostra situació, no ens podem conformar a «facilitar» la llengua per mitjà de l'escola a les noves generacions, i a fer-ho amb fredor, des d'un enfocament estrictament comunicatiu. En la nostra situació de lluita per la pervivència, ens hem de proposar, també, de forjar en la consciència dels futurs ciutadans un vincle afectiu i identitari amb la llengua. I és per això que els l'hem d'oferir plena de contingut, de contingut humà, cultural i social, de manera que el seu domini i la seva pràctica no esdevinguin només útils, sinó també valuosos. Aquesta és la raó per la qual la literatura, en totes les seves manifestacions, de la cançó popular a l'alta poesia, de la novel·la de gènere a l'assaig filosòfic, hauria d'estar ben present a l'hora d'aprendre la llengua; i, a més, hauria de disposar d'un espai propi i ben reconegut en l'ordenació curricular de l'ensenyament obligatori. Una altra raó de pes que justifica aquestes demandes, com s'ha dit, és el fet que la tradició literària vehicula i continua el nostre millor, més extens i més intens, relat col·lectiu, el coneixement del qual mitjançant la lectura contribueix a donar consistència a la nostra identitat.

Però, compte!, quan aquí dic «literatura», em refereixo als textos, a les obres, a les novel·les, als poemes, no pas al conjunt de conceptes i termes de la teoria literària ni tampoc a la historiografia literària o a l'aparat filològic, que en l'ensenyament obligatori s'haurien de conformar a realitzar una modesta, mínima, i tan desapercebuda com es pugui, funció de suport per a la comprensió de les obres de creació.

I, és clar, per tal que aquesta reintroducció plena de la literatura a l'educació es faci amb totes les garanties de qualitat, cal també que (malgrat les modes i els criteris esbiaixats amb què avui es mesuren l'impacte i l'excel·lència) les universitats catalanes continuïn sense defallir exercint aquesta funció tan necessària per a qualsevol comunitat nacional que vulgui persistir: la investigació i l'estudi en el camp de la literatura nacional.

BIBLIOGRAFIA

- ARACIL (1983): Lluís Vicent Aracil, *Dir la realitat*, Barcelona: Edicions Països Catalans.
- CASANOVAS (1932): Ignasi Casanovas, *Balmes. La seva vida. El seu temps. Les seves obres* (tres volums), Barcelona: Biblioteca Balmes.
- CODINA (2008): Francesc Codina i Valls, «Llengua, literatura i educació», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 45 (juny), p. 111-121.
- (2010): Francesc Codina i Valls, «La poesia, art educadora», dins: Glòria Bordons (ed.), *Poesia Contemporània, tecnologies i educació*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 25-33.
- ECO (1993): Umberto Eco (1993), *La ricerca della lingua perfetta*, Roma: Editori Laterza.
- FERRER (1985): Francesc Ferrer i Gironès, *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona: Edicions 62.
- FINKIELKRAUT (2013): Alain Finkielkraut, *L'identité malheruse*, París: Éditions Stock.
- HALL (2005): Geoff Hall, *Literature in Language Education*, Nova York: Palgrave Macmillan.
- MARX (2005): William Marx, *L'adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation XVIII^e-XX^e siècle*, París: Les Éditions de Minuit.
- READINGS (1996): Bill Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press.
- REIXAC (1992): Baldiri Reixac, *Instruccions per a l'ensenyança de minyons [1749]*, pròleg de Salomó Marquès, edició a cura de Sadurní Martí i Francesc Feliu, Barcelona: Eumo Editorial / Diputació de Barcelona.
- TODOROV (2007): Tzvetan Todorov, *La literatura en perill*, traducció d'Isabel Margelí Bailo, Barcelona: Galàxia Gutenberg / Cercle de Lectors.
- TRABANT (2008): JürgenTrabant, *Was ist Sprache?*, Munic: Verlag C. H. Beck.
- VIANA 1995: Amadeu Viana (ed.), *Aspectes del pensament sociolingüístic europeu*, Barcelona: Editorial Barcanova.