

LLETRES DE BATALLA: LA LITERATURA A LA SECUNDÀRIA

ANTON CARBONELL I ANTONI ISARCH

Collectiu Pere Quart

Resum

L'objectiu principal de l'article és revisar des d'un enfocament crític l'ensenyament de la literatura en el currículum oficial de secundària i en els llibres de text escolars, i proposar diverses mesures de redreçament i millora que contrarestin la implacable marginalització de la literatura catalana en els plans d'estudis. La revisió té lloc en un context global desfavorable i se suma a les diverses crides que des del tombant del mil·lenni s'han produït en el mateix sentit. Primerament, és examinat el currículum en tot allò que afecta l'aplicació pràctica de l'ensenyament de la literatura a les aules; en segon lloc, es comenten les subsegüents insuficiències d'ordre bàsicament metodològic que contenen els manuals escolars. Finalment, es fan diverses propostes concretes per reconduir la crítica situació exposada.

Paraules clau: literatura catalana, ensenyament, currículum, llibre de text, instituts.

Abstract

The main goal of this article is to take a critical view of the relegation of Catalan literature to a minor role in the secondary school curriculum currently in use within the Catalan public education system, as well as to set out several ways in which this apparently relentless marginalization of literature over the last few decades—just one symptom of the general decline in prestige of the humanities—might be reversed. A careful examination of the literary sections of the current curriculum is followed by an analysis of the shortcomings—largely methodological in nature—to be found in current secondary school literature textbooks. Finally, various concrete proposals are set forth that might help to correct the critical situation described.

Keywords: Catalan literature, education, curriculum, textbook, secondary school.

Es fa difícil deixar de banda un cert to bel·licós quan es vol parlar de la situació de la literatura a les aules del nostre país. Potser cal escriure d'una vegada per totes aquestes lletres de batalla, sense recórrer a la pirotècnia verbal de què era capaç el cavaller i escriptor Joanot Martorell, però amb la contundència que ens va ensenyar Pere Quart: «La paraula deslliura els ignorants, / comencen els amors amb la paraula, / les paraules menyscaben els tirans». Perquè l'estat de precarietat i de residualització en què es troba la literatura a l'educació secundària obligatòria i al batxillerat demana una exposició, que intentarà ser clara i completa, de raons que donin fe d'aquesta circumstància. Alhora, armats amb un tarannà positiu, volem allunyar-nos del clam apocalíptic, ja que estem convençuts que ara més que mai són necessaris arguments i propostes a favor de la presència de la nostra tradició literària a l'ensenyament. És aquesta la línia que, com a Col·lectiu Pere Quart, hem assumit i, més enllà del manifest *SOS. Literatura a l'ensenyament*, voldríem que a la fi les nostres raons fossin ateses per l'administració educativa.

Tot seguit volem fer una valoració d'allò que prescriuen els currículums oficials i proposen els llibres de text pel que fa a l'ensenyament de la literatura. D'aquesta diagnosi, plantejada amb voluntat crítica, n'extraurem una proposta per reforçar i millorar-ne la presència als centres educatius. Per tant, es fa necessari parlar obertament de continguts i de lectures, així com dels recursos i les metodologies que poden facilitar allò que hauria de ser fonamental en una classe de literatura: aprendre a llegir, a escriure i a expressar-se oralment amb un mínim de competència. Ja avancem que les qüestions plantejades no són sinó un caire —un de ben petit, fins i tot— d'un problema general que té a veure amb el desprestigi dels estudis humanístics en termes globals, i que s'agreuja en un context essencialment dinàmic i sensible als canvis com és el món de l'ensenyament.

La limitació d'aquestes pàgines no ens permetrà anar més enllà d'algunes idees centrals que llancem amb la intenció de fomentar el debat. Per això, no podem fer un resum detallat de tota la bibliografia, a hores d'ara ingent, que la qüestió que ens ocupa ha generat. Les ponències i comunicacions presentades en edicions anteriors d'aquest simposi; els estudis i dictàmens elaborats per professionals de la ma-

tèria; les aportacions fetes des de l'àmbit universitari i la recerca, així com les iniciatives més diverses que, d'un temps ençà, s'han endegat per fomentar la reflexió sobre l'estat de les nostres lletres en els plans educatius (i pensem, ara, en el gavadal d'articles publicats en premsa els darrers quinze anys), coincideixen indefectiblement en un factor que va repetint-se i que hem esmentat a l'inici: la residualització progressiva de la nostra matèria. Resulta ben simptomàtic que moltes d'aquestes iniciatives, a més, hagin anat adoptant un biaix cada cop més reivindicatiu i, per què no, enfadós, força molest per a tot aquell que ens llegeix de fora estant.

Jordi Castellanos ja alertava el desembre de 2000 que certes solucions miraculoses abocaven l'ensenyament de la literatura a tenir cada dia «menys sentit», i conclouïa amb una premonició: «D'aquí a quatre dies tindríem totes les raons per eradicar-la definitivament del batxillerat».¹ Semblava impossible, però avui som més a prop que mai d'aquesta sentència. Tanmateix, si fem un cop d'ull enrere, veurem que, d'avís en aquest sentit, ja n'hi ha hagut força. El febrer de 2007 es feia públic el *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*, signat per Pere Martí i Bertran i Jaume Aulet, i encarregat pel Col·legi de Doctors i Llicenciats.² L'exhaustiva anàlisi dels plans d'estudi que s'hi oferia, així com la radiografia completa de la situació i les propostes de millora, fan d'aquest document el primer senyal d'alerta seriós sobre la dràstica reducció de pes i importància de la literatura en els plans educatius.³ A partir d'aquest

1. Jordi CASTELLANOS. «L'ensenyament de la literatura. Parlem-ne», *Avui*, 25-XII-2000, p. 15.

2. Vegeu un article que resumeix les idees principals del dictamen a Jaume AULET, Pere MARTÍ i BERTRAN (2007). «La literatura catalana a l'ensenyament secundari. Un procés de degradació, amb propostes per aturar-lo», *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 127 (febrer), p. 100-118.

3. Els mateixos autors hi han anat insistint, i podem destacar a tall representatiu les aportacions que van fer en les edicions anteriors d'aquest simposi, dels anys 2009 i 2013 respectivament: Jaume AULET, Pere MARTÍ (2012). «Entre la legalitat i la realitat», dins *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI. Actes del I Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i la universitat*. Edició a cura de Daniel Casals i Francesc Foguet. Barcelona: IEC, UAB,

dictamen, s'han succeït els crits d'alerta, les proclames, els manifestos, però res, o ben poca cosa, s'ha mogut en els despatxos. I, tanmateix, hi ha raons de sobres per apujar el to de la reivindicació. A hores d'ara, primavera de 2017, l'única solució viable abans que els responsables governatius aterrin la ciutat d'ideals que volem bastir per a la literatura és plantejar una sòlida resposta alternativa a les ineficaces disposicions legals.

1. EL CURRÍCULUM

Per començar, ens hem obligat a una revisió estricta del currículum vigent de l'educació secundària obligatòria (DOGC, 28 d'agost de 2015), conscients que aquests documents van sovint carregats de retòrica pedagògica i de voluntat decidida d'incloure tots els continguts susceptibles de ser impartits per una matèria. Centrats en l'àmbit lingüístic, que implica les llengües catalana i castellana, la *dimensió literària*, així anomenada, és una de les cinc que es plantegen com a pròpies de les diferents competències de l'àmbit de llengua i literatura. Les altres dimensions són les de comprensió lectora, d'expressió escrita, de comunicació oral i l'actitudinal i plurilingüe.

En aquest terreny descriptiu en què ens hem situat, cal fer un esment de les competències que un alumne de secundària ha de tenir al llarg dels quatre cursos pel que fa a la literatura. En un nivell més general, es delimiten competències relacionades amb la dimensió comunicativa: comprensió lectora, expressió escrita i comunicació oral. Però, tot seguit, es remarquen i desenvolupen les competències específiques que són pròpies d'aquesta dimensió literària. I és així com s'introdueix la competència 10, que planteja «llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal». Diríem que, traduït a

p. 47-63; Jaume AULET, Pere MARTÍ (2015). «El currículum de literatura. Del batxillerat a la universitat», dins *Raons de futur. Actes del II Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i la universitat*. Edició a cura de Daniel Casals i Francesc Foguet. Barcelona: IEC, UAB, p. 105-127.

un llenguatge proper, s'està parlant de lectura i d'història de la literatura. La competència 11 indica que l'alumnat ha d'aconseguir «expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos». En definitiva, sembla que es fa referència al comentari de text literari. I, finalment, la competència 12 promou «escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments». Que, dit amb altres paraules, consisteix a practicar l'exercici tradicional de la redacció escolar.

En una mena de compendi de les competències 10, 11 i 12 de la dimensió que ens ocupa, es precisa l'abast del treball que es proposa realitzar a les classes de literatura: «Els alumnes han de ser capaços de llegir i comprendre de forma guiada obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura. Això inclou especialment llegir, comprendre i interpretar textos literaris representatius de la literatura de l'època, reconeixent la intenció de l'autor, relacionant el seu contingut i la seva forma amb els contextos socioculturals i literaris de l'època, identificant el gènere i el tema. I expressant aquesta relació amb judicis personals raonats». D'aquestes paraules, en destacariem que es planteja una feina molt seriosa de lectura i de comprensió i comentari dels textos literaris, així com una base bastant sòlida de la història de la literatura. Per altra banda, més aviat sorprèn la referència a la literatura juvenil, que sembla que ha de ser propera «als propis gustos i aficions» de l'alumnat: es tracta de promoure, per exemple, una literatura sobre els ídols de l'esport, de la música o del cinema?

Però és en la proposta de desplegament dels continguts de primer a quart d'ESO, sobretot, on trobem qüestions desconcertants. El punt de partida sembla raonable: «Els continguts de la dimensió literària pretenen fer conèixer progressivament el funcionament de la llengua literària i fomentar els hàbits de lectura i d'escriptura d'intenció literària». En el primer curs es planteja «ajudar a adquirir les estratègies i eines per analitzar i interpretar el text literari». Però és a partir del segon curs que es vol «contribuir a la construcció d'un fris cronològic tenint en compte les diferents èpoques literàries, des de l'edat

mitjana fins a l'actualitat». Això pressuposa una distribució de continguts d'història de la literatura bastant singular, perquè resulta que a segon curs s'han de treballar els «autors i obres més representatius de les literatures catalana i castellana del segle XII al XV». És una iniciació literària i lingüística en el «fris cronològic» sens dubte agosarada i exigent per a alumnes de tretze anys. Al llarg del tercer curs, l'alumnat tindrà un accés escarransit a la literatura catalana i, en canvi, una visió exultant de la literatura castellana del *Siglo de Oro*, perquè es tracta de centrar-se en els «autors i obres més representatius de les literatures catalana i castellana dels segles XVI i XVII». Finalment, a quart curs retornem a una certa normalitat literària i a poder treure pit, perquè s'introdueixen els autors i les obres més representatius dels segles XVIII al XX.

També cal referir-se a la concepció que es transmet en el currículum sobre les «estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura»; ras i curt, el comentari de text. Es delimiten tres elements d'anàlisi: estructura, aspectes formals i recursos estilístics i retòrics. Curiosament, pel que fa als recursos, se'n van introduint de nous curs a curs. Així, a primer, són l'anàfora, la metàfora, la metonímia, el símil, l'antítesi, l'hipèrbaton, la hipèrbole i l'enumeració; a segon, s'hi afegeix el paral·lelisme; a tercer, l'al·literació, el pleonasma, la paradoxa, l'asíndeton i el polisíndeton; i, a quart, ha arribat el moment del quiasme, la sinestèsia i l'al·legoria. Cal aclarir que no se'ns donen les raons d'aquesta introducció gradual i dosificada de recursos retòrics; tanmateix, la intencionalitat que s'endevina al darrere és preocupant, perquè convertir el comentari de text en un catàleg d'aspectes formals i de figures retòriques no sembla el millor camí per entendre el sentit d'un text. Si el comentari no ajuda a fer una lectura textual progressivament aprofundida —d'acord amb el nivell de comprensió lectora de l'alumnat—, potser és una operació que no té gaire utilitat didàctica.

I encara, en relació amb el que hem comentat sobre els continguts literaris del currículum, no deixa de ser una mancança greu aquesta indefinició respecte als «autors i obres més representatius» de la literatura catalana. Cal fer un esforç de concreció d'aquests autors. No s'acaba d'entendre que, en el currículum actual de batxillerat (2008),

es delimitin els escriptors canònics relacionats amb la narrativa, la poesia, el teatre i l'assaig i el memorialisme, i no es pugui fer la mateixa operació a l'educació secundària obligatòria.

Per tot plegat, podem concloure que el currículum oficial de secundària és un document ple de bones intencions i amb un desplegament exhaustiu que pot semblar, d'entrada, satisfactori. Malgrat això, l'extensió desmesurada, l'ambició de plantejaments, alguns despropòsits remarcats i, sobretot, la desconexió amb la realitat diària a l'aula que traspua en fan un paper poc menys que protocol·lari. Com es pot intuir, aquesta exhaustivitat del currículum no n'assegura *per se* una concreció satisfactòria; més aviat al contrari: el marasme terminològic i burocratitzat en què s'han convertit les disposicions educatives empeny el pobre professor a tirar pel dret i acabar fent allò que, ben mirat, ja feia. És a dir, aplicar el sentit comú, reduir la complexitat dels continguts, bo i fixant un conjunt mínim, irrenunciable, de coneixements literaris que vol impartir en el curs on haurà de fer classe.

En contrast amb la realitat pràctica, hi ha la virtualitat teòrica. La programació anual —de realització obligatòria, en principi, per a tots els seminaris d'un centre educatiu—, s'acaba confegint a correuita atès el poc temps de preparació de què disposen els docents, i es fa, a més, per la via més fàcil i ràpida: a partir dels llibres de text i dels materials que elaboren les editorials especialitzades. Tenim, doncs, una situació en què els interessos comercials de les cases editores marquen el calendari, prescriuen fragments, decideixen exercicis i activitats d'allò més diversos, i fins i tot proposen proves i exàmens a partir dels «Materials complementaris» i dels «Continguts digitals». És ben sabut que aquestes editorials compten amb equips de professors encarregats de donar forma als temaris, i, tot i que des de fa uns anys ja no han de superar cap mena d'homologació del Departament per tal de poder comercialitzar-se (qüestió que caldria valorar més a fons), es tendeix a seguir el currículum oficial de forma més o menys rigorosa. Però, si bé podem estar d'acord que és factible estructurar els continguts d'un currículum segons el canemàs formal que un manual escolar exigeix, potser ja no n'estarem tant a l'hora de decidir de quina manera s'expliquen aquests continguts, quines activitats s'hi proposen, quina jerarquització n'establim, o, fins i tot, quines divisions apli-

quem en una matèria tan poc susceptible de compartimentar-se com ho és la llengua i la literatura, en la qual, precisament, la capacitat d'interconnexió a tots els nivells resulta bàsica per capir-ne la complexitat i la riquesa. Tot plegat no deixa de ser un factor més de desgavell en la mesura que bona part dels assoliments d'un llibre de text depèn molt més del voluntarisme o la competència del professor que treballi per a l'editorial de torn, que no pas d'unes directrius més aclaridores emanades del Departament.

2. ELS LLIBRES DE TEXT

Cal examinar, doncs, aquests llibres de text. Al batxillerat, la literatura és tractada d'acord amb les disposicions normatives, i es manté la tradicional distinció entre el primer curs, literatura, i el segon, llengua. Tot i això, alguns llibres del primer curs han tendit a qüestionar de manera implícita el currículum oficial, bo i augmentant l'espai destinat a l'estudi de la llengua (que, si sempre hi havia estat, mai no n'havia constituït una part central). Es fomenta, així, l'opció d'aquells docents que decideixen no explicar literatura a primer de batxillerat, situació que, quan es produeix, apunta cap a un altre problema: la inseguretat a l'hora de transmetre determinats coneixements literaris, derivada amb tota probabilitat d'un dèficit de formació.

És en els manuals de primer a quart d'ESO on detectem una fragmentació més notable quant a la literatura. Tan sols en la classificació dels continguts hi hauria determinades repeticions. D'una manera majoritària, a primer i segon s'opta per oferir l'aparat instrumental i teòric, és a dir, una introducció propedèutica a la terminologia literària, als tres grans gèneres tradicionals i, en alguns casos, a alguns subgèneres narratius prestigiats per la tradició (com la novel·la d'aventures o la ciència-ficció). A tercer i a quart, en canvi, s'opta per l'acostament historiogràfic, la mostra de textos representatius i la divisió cronològica més o menys consolidada de períodes, etapes, moviments, etc.

Com diem, però, les semblances s'acaben aquí: la metodologia i l'extensió divergeixen molt en funció del llibre escolar que tinguem al

davant. Ens trobem amb manuals que reserven només un parell d'unitats per als continguts literaris, mentre que n'hi ha d'altres que dediquen seccions completes a l'anomenada dimensió literària. És fàcil detectar que bona part dels llibres escolars examinats compartimenten de manera discutible alguns d'aquests continguts i coneixements específics, sobretot perquè els supediten a la seqüenciació en unitats didàctiques que les programacions anuals imposen.

Per altra banda, des d'un punt de vista conceptual, pràcticament cap manual no es planteja situar la literatura com a eix articulador de les unitats, sinó que hi situen la tipologia textual. En aquest sentit, s'incrementa la confusió entre els textos literaris i aquesta diversitat tipològica, que gaudeix cada cop de més importància en la dedicació docent (en consonància amb el model predominant a les diverses proves d'avaluació existents, ja siguin avaluacions globals diagnòstiques, competències bàsiques, proves d'accés a cicles formatius de grau superior o provés d'accés a la universitat, en les quals es prioritza la identificació i la pràctica escrita de textos argumentatius, predictius, instructius, etc.). No cal dir que aquesta circumstància també té efectes directes sobre la mena d'activitats que acompanyen cada text literari, en què s'avalua de forma gairebé exclusiva la comprensió lectora o l'arquitectura formal, en detriment de la interpretació analítica o la capacitat expressiva. Gairebé és el mateix una carta de Joan Sales a Màrius Torres que una carta d'opinió al diari escrita per un anònim ciutadà. I encara més: si considerem que les parts no literàries d'un manual de llengua catalana constitueixen un espai cobejat (pensem, ara, en la preceptiva lectura inicial d'unitat), cal afirmar que hi ha un dèficit clar a l'hora de triar textos de model. Només en algunes ocasions trobem escadusseres incursions en fragments d'obres de consum adolescent o bé de la literatura del jo (fragments de Josep Pla, del *Diari* d'Anna Frank, alguna mostra epistolar d'escriptors, etc.).

Potser caldria optar per alguna altra fórmula, més enllà del llibre de text, perquè els escriptors que són veritables referents de la literatura catalana poguessin arribar de forma progressiva als nostres alumnes a través de bones antologies de textos, pensades per a cada curs de la secundària. Pel que fa a l'educació literària, seria convenient començar a relativitzar o complementar els manuals convencionals

d'història de la literatura i valorar la viabilitat d'aquesta opció metodològica de l'antologia; és a dir, d'un veritable llibre de lectures, amb textos narratius, poètics, teatrals i assagístics de qualitat i significació contrastades.

Arribats en aquest punt, convé recordar una evidència que ens fa estar, malgrat tot, engrescats de cara al futur dels llibres de text: existeixen, sens dubte, bons manuals i bones iniciatives editorials que mostren, a banda del bon gust en l'elecció dels textos, un tractament de la literatura excel·lent, proporcionat i inserit en un projecte global.

3. PROPOSTES DE MILLORA

Tenint en compte tots els elements que hem posat damunt la taula, cal fer un exercici d'optimisme i adoptar una actitud propositiva. Apostem per redimensionar la literatura de l'única manera que pot aspirar a la supervivència: convertir-la en una assignatura independent en algun dels cursos de l'ESO, de forma real i no pas virtual. Els currículums ofereixen, malgrat totes les ambigüitats i indefinicions sabudes, un marc legal que permetria la creació d'una assignatura específica de literatura a la secundària. Estem convençuts que la preservació de les belles lletres passa tant sí com no per dotar-les d'un espai autònom dins l'àmbit curricular. Cal desterrar d'una vegada per totes la idea que ensenyar literatura resta hores a l'ensenyament lingüístic. La literatura és la manifestació privilegiada de la llengua, l'espai natural en què aquesta assoleix el grau expressiu, significatiu i simbòlic més important, i només assumint aquest axioma estarem en condicions de recosir una divisió artificialiosa que no ha fet sinó agreujar la situació en la qual ens trobem.

Tal com apuntàvem més amunt, en la distribució dels continguts literaris al llarg dels quatre cursos de l'educació secundària obligatòria hem pogut observar una preocupant manca de criteri del currículum. Introduir la literatura medieval dels segles XII al XV a segon curs i el període XVI-XVII a tercer és un veritable despropòsit, des de la perspectiva autòctona. De la mateixa manera que, anys enrere, havia resultat aconsellable que el primer de batxillerat de la matèria comuna

de llengua catalana i literatura fos un curs de literatura catalana, també ara caldria insistir en la possibilitat que a quart d'ESO es pogués donar un protagonisme absolut als continguts literaris. Que els alumnes poguessin fer un programa complet de literatura catalana (des dels trobadors fins a la producció del segle xx), amb tres lectures literàries, proporcionaria els primers coneixements essencials de la matèria, i alhora seria una manera sòlida i eficaç de consolidar la capacitat d'expressió oral i escrita, així com l'aptitud lectora en un moment terminal de la formació acadèmica. I és que no hem d'oblidar les paraules del poeta Narcís Comadira: «Per aprendre bé una llengua cal llegir la seva literatura. La millor. Allà hi troba la seva plenitud, la seva màxima possibilitat expressiva».⁴

Però cal ésser realistes. Fins ara, els indicis (i les evidències) ens diuen que això, una assignatura independent, és més lluny que mai. Assumint aquesta impossibilitat si les coses no canvien dràsticament, la nostra proposta de millora passa per articular un pla ben confegit d'actuació que sorgeixi de l'àmbit del professorat i cerqui el consens —i fins i tot la complicitat— d'altres agents implicats (responsables educatius, empreses editores). Que comenci a primer d'ESO i acabi a segon de batxillerat, en el qual la preceptivitat de les lectures que venen assenyalades pel Departament s'engalzi amb naturalitat en un contínuum progressiu, ascendent en qualitat, ambició i complexitat, amb els llibres que caldrà haver fet llegir entre els 12 i els 16 anys.

En primer lloc, és imprescindible assolir algunes de les reivindicacions logístiques i organitzatives que afavoririen la pràctica docent, com ara, i en citem només dues, replantejar el nombre i el format d'hores de dedicació específica a la literatura (sobretot a la secundària, però també al batxillerat); o bé modificar el model d'examen de les PAU a partir d'un repartiment equilibrat de la llengua i la literatura. En síntesi: redefinir els objectius del currículum en allò que afecta l'ensenyament i aprenentatge literaris amb l'objectiu que hi tinguin un espai curricular blindat. En aquest punt hi entra, per dret propi, l'establiment d'un cànnon de lectures àmpliament consensuat que doni seguretat als professors, els permeti tenir un punt de partida versàtil

4. Narcís COMADIRA (2017). «Llegir», *Ara*, 22-IV, p. 39.

per afrontar la gran varietat social de les aules del segle XXI, i assegurui, per damunt de tot, la transmissió de textos de la pròpia tradició que resulten de coneixement obligat.

En segon lloc, cal promoure nous enfocaments en la pràctica docent basats en sistemes d'aproximació a la literatura que prioritzin aspectes com la discussió guiada dels textos des de la pràctica interpretativa, les presentacions personals d'experiències lectores o el comentari de text. No estem parlant de suprimir la tan qüestionada tríada *autor-obra-època*, sinó de transmetre-la des d'altres perspectives, donar-li la importància que li pertoca (té cap sentit fer girar l'eix de l'aprenentatge literari sobre aquests tres paràmetres, quan els alumnes pràcticament no tenen capacitat de relació amb altres entorns, llengües o obres?). En el mateix sentit, situar els textos literaris en el centre de l'aprenentatge de la matèria, també quan expliquem llengua. Que aquesta proposta que provem de definir prevegi, també, metodologies innovadores destinades a augmentar la implicació dels estudiants i que, si molt convé, deixi en un pla tangencial l'avaluació tradicional de les lectures. Que tot plegat vagi acompanyat, a més, d'una familiarització amb els rudiments instrumentals (mètrica, beceroles de la teoria narratològica, llenguatge teatral, lectura en veu alta, etc.). Aquí és on poden encabir-s'hi amb comoditat les noves tecnologies i la innovació digital, sense oblidar, però, com assenyala Marc Fumaroli, que «las tecnologías contemporáneas de la comunicación únicamente son instrumentos de gran utilidad cuando son utilizadas por espíritus instalados en eso que Montaigne denomina una “trastienda”, es decir, espíritus sólidamente contruidos sobre bases no tecnológicas». ⁵ És inconcebible mirar de transmetre uns procediments sense uns continguts que els donin sentit i coherència. De la mateixa manera que és impossible créixer culturalment sense l'empara d'uns models clars, ben arrelats, que suportin airosos la imitació i que forixin als alumnes bases sòlides per traçar el propi camí. I això només ho pot donar la literatura.

En tercer lloc, és urgent incentivar un canvi significatiu en el for-

5. Marc FUMAROLI (2007). *La educación de la libertad*. Epíleg de Carlos García Gual. Barcelona: Arcadia, p. 23.

mat predominant dels llibres de text, i reclamar-hi una atenció diferenciada per a la literatura més enllà d'escadussers apartats mig perduts en el bosc de la unitat didàctica. Això només començarà a ser possible si els currículums abandonen la indefinició i els formulismes generalistes i aposten per la claredat, però també si es fa efectiu un canvi sensible de les directrius oficials que condicioni el procés d'elaboració de materials per part de les editorials especialitzades en manuals escolars.

I en quart i darrer lloc, convé fomentar, per totes les vies possibles, la formació del professorat de secundària. No ha de fer cap mal assumir que potser hi ha professionals de l'ensenyament que no gaudeixen de prou recursos i bagatge personals per poder oferir una transmissió adequada del saber literari. En aquest aspecte no partim de zero: hi ha hagut històricament iniciatives ben lloables; l'intercanvi d'experiències educatives funciona, mal que sigui des de la discrecionalitat particular; i no cal dir que tenim a l'abast d'un parell de clics una infinitat de recursos que faciliten la feina qui-sap-lo. Però no n'hi ha prou.

Acabem. La literatura es troba en una situació que no dubtem a qualificar de molt precària. Parlem d'una precarietat que no es manifesta tan sols en la concreció curricular, sinó en la precarització mental que ha sofert en tant que percepció subjectiva per part dels estudiants, un índex de la qual és, sens dubte, el qüestionament a què és sotmesa per part d'aquests. Podem afirmar que no es tracta d'una mala fe, d'una manca de ganes de treballar o d'una provocació. Les objeccions són sinceres: «per què cal llegir *La plaça del Diamant*?», «De què ens serveix saber què deia un escriptor fa cent anys?», «Per què no ens feu llegir històries que enganxin més?». Cap d'aquestes preguntes és inventada. I comencem a traspassar el llindar del qüestionament per endinsar-nos en una nova fase, al nostre parer molt pitjor: l'assignaturització. Alguns alumnes dels darrers cursos de l'ensenyament mitjà estan disposats a llegir autèntics totxos i fer-ne un treball si això els atorga algun punt extra a la nota final. Cal entrar en el mercadeig? No havíem convingut que els beneficis de la literatura pertanyien a l'esfera del sagrat, als plaers immaterials, als rendiments a llarg termini?

La literatura catalana necessita gaudir d'una presència activa, amb

pes específic més enllà del valor acadèmic. Entre moltíssimes altres raons, perquè la literatura té valor per si mateixa, no pas com a instrument al servei de la lectura. Cal eliminar del debat constant sobre aquesta qüestió el component utilitari, perquè hi tenim les de perdre i, el que és pitjor, van mal dades en un context social que preconitza l'especialització a ultrança alhora que reclama persones capaces d'afrontar les situacions més variades. Gregorio Luri es plany en aquests termes: «Eduquem els nens prometent-los que farem d'ells uns nous Proteus. El preu que cal pagar és que els nens creixin informes».⁶ (Avui en dia, un percentatge no gens menyspreable d'alumnes de secundària no entendria aquesta sentència de Luri a causa de la mancança gairebé absoluta de bagatge mitològic.)

6. Gregorio LURI (2015). «Erasmè, avui», dins Erasme de ROTTERDAM, *Eduquem els infants ben aviat en les lletres*. Traducció de Laura Cabré. Barcelona: Adesiara, p. 20.