

ENSENYAR LITERATURA. DEL COMENTARI DE TEXT ALS TALLERS LITERARIS

Antoni Prats

Catedràtic de Llengua i Literatura
(IES Maria Ibars, Dénia)

ENSENYAR LITERATURA? CONFESSE EL MEU desassossec en haver triat aquest títol; és un fet, tanmateix, que en els plans oficials d'estudis, des de temps immemorial, a l'ensenyament secundari i a l'universitari apareix la «Literatura» com una matèria més d'aprenentatge, acompanyant la «Llengua», com un complement o poc més. ¿Però a vegades la literatura s'aprèn, es pot ensenyar mai realment? Cal fomentar-ne el gust des del parvulari? O fóra més formatiu tractar d'ensenyar a llegir-ne? A fi de comptes, de *llegir*, han pervingut paraules pròpies de qualsevol de les àrees de l'aprenentatge, com *l·liçò*, *lectorat* i *col·legi*, sobretot pel que fa al saber humanístic. Enric Iborra, un excel·lent crític literari i experimentat professor d'adolescents, centra la qüestió quan diu:

Una cosa és la “literatura” com a disciplina acadèmica i una altra la “literatura” com a experiència. L'enfocament acadèmic habitual, nacional i historicista, és totalment estrany a l'experiència de la literatura. Els lectors habituals no llegeixen mai les obres literàries per ordre cronològic! Ni s'autotorturen obligant-se a llegir, només, obres d'una única literatura nacional. (IBORRA 2013: 34)

Per sort, durant les darreres dècades, els ensenyants de la literatura pareix que s'han adonat per fi que saber-ne no consisteix principalment a conèixer la història d'uns textos amb ambició estètica, com s'acostumava a considerar anteriorment. Fins llavors, consistia sobretot a fer memòria dels llibres i autors literaris més valorats de la llengua nacional corresponent. A casa nostra, durant el franquisme, sovint és convertí en un reforç de la formació patriòtica dels estudiants, mitjançant *ad hoc* una idealització estètica, si no directament moral, dels personatges de la literatura espanyola. Com a mostra, en un manual d'història de la literatura espanyola força conegut entre els estudiants universitaris dels anys seixanta, al final del capítol corresponent al *Cantar de Mio Cid*, hom pot llegir:

El concepto democrático de las relaciones entre señor y vasallo, el *individualismo* y la defensa del honor son elementos básicos del poema, que habrán de perdurar a través de toda la literatura espanyola.

En último termino, los móviles que dirigen la actuación -lucha contra el infiel y afán de engrandecimiento personal y familiar- ofrecen esa inconfundible *unión* de realismo práctico y noble idealismo que caracteriza el espíritu nacional. (GARCÍA LÓPEZ, 1965: 32)

El fonament ideològic hi era la dèria romàntica del *Volkgeist* -literalment, “esperit d'un poble”-, terme emprat sovint al costat de *Nationalgeist* pel Hegel, filòsof tan influent no cal dir en els ideòlegs del segle XX. L'origen del concepte, tanmateix, sorgí ja amb força durat el segle XVIII entre els il·lustrats francesos; però, a hores d'ara i amb la perspectiva dels anys transcorreguts, és un punt de vista devaluat per la crítica literària. Harold Bloom sostenia: “La unitat cultural és un fenomen francès, i, fins cert punt, una qüestió alemanya”(1995: 51). Siga com siga, també és cert –a desgrat de pretesos cosmopolitismes– que el sentiment de pertànyer a una comunitat cultural, sense haver de perdre el sentit crític per això, comporta l'estima envers la pròpia llengua i valora la tradició literària corresponent. Al capdavant, com deia Todorov (1986: 72), “una cultura nacional (en la qual l'idioma és un element important, però mai l'únic) és un mitjà per a organitzar el món i entendre els homes.”

D'altra banda, ¿a quina literatura tenim accés d'entrada si no a la de la llengua en la qual ens hem format? Aquest entrebanc obvia, per tant, la necessitat de la traducció, especialment problemàtica en tractar-se de textos literaris. Al capdavant, segons hi comentava el mateix crític, “tota lectura és un encontre amb una alteritat: geogràfica, històrica o

individual; i, com en qualsevol experiència d'alteritat, un hom comença per projectar sobre l'altre les seues pròpies característiques.”

Sobre la “utilitat” de la literatura

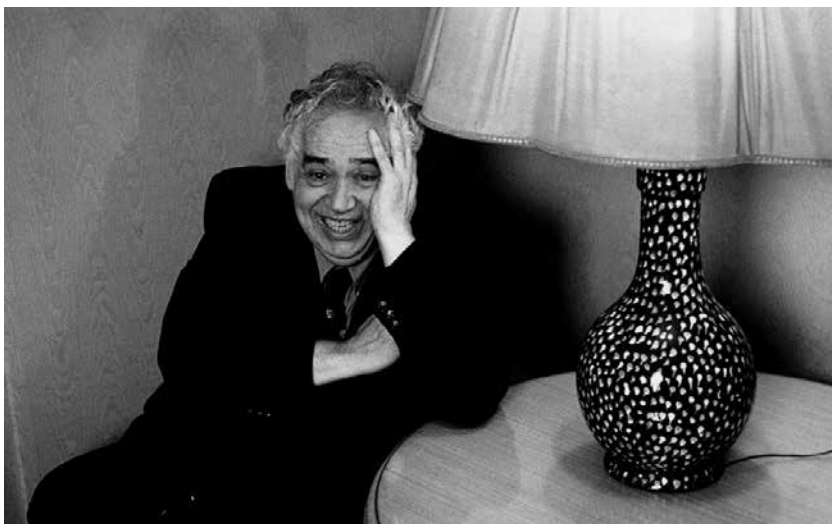
A l'estat espanyol, durant els primers anys setanta del segle XX, es produí un canvi en els plans d'estudi (*Llei General d'Educació*, 1970), que suposà una relativa postergació de les matèries humanístiques, que s'agreuja més tard amb la LOGSE (1990), i, òbviament entre les quals, la literatura. Es tractava de voler adequar els plans d'estudis al desenrotllament econòmic que ja durant els seixanta havien gestionat uns ministres tecnòcrates cercant en definitiva la integració del país en la dinàmica econòmica europea i abandonant així el model autàrquic totalitari, ja esgotat. I, com és clar, evitant d'alterar l'estatus jurídic de la dictadura.

En consonància, a casa nostra es posaren de moda els estudis tecnològics i d'enginyeria, no sols entre els plançons de la classe mitjana, més proclius fins aleshores a les llicenciatures de medicina i dret, per tradició familiar en tants casos, sinó també entre adolescents provinents d'ambients més modestos, promoguts pels Instituts Tècnics de grau mitjà i les Universitats Laborals, centres d'ensenyament creats ja amb anterioritat pel règim, però en decadència els primers anys seixanta, quan els pocs Instituts d'Ensenyament Mitjà que existien d'antic arreu de l'estat, començaren a procrear “seccions delegades”. En aquest ambient social, els sabers humanístics en general perdran rellevància social i tendiran a perdurar com a decoratius.

Pel que fa a la literatura, s'hi la menysté en benefici de la llengua, a diferència del que havia passat fins llavors. Certament, el govern espanyol seguia al respecte l'ideari formatiu de l'època al món capitalista occidental: fer prevaldre l'ús correcte de l'idioma oficial per facilitar el progrés tecnològic. F. Lázaro Carreter (1973: 18-19), lamentant aquesta deriva pedagògica general, ho posava de manifest referint-se en concret al cas de Gran Bretanya. I adduïa el *White Paper* de 1956 del govern britànic sobre l'idioma oficial, on es podia llegir:

D'alguna manera, qualsevol progrés tecnològic es basa en el fonament comú del llenguatge, i caldrà prestar més atenció a l'ensenyament de l'anglès, l'ús correcte del qual estalvia temps i diners, i evita molèsties.

D'altra banda, la literatura, almenys al món occidental, també se l'ha menystinguda als plans d'ensenyament per motius ideològics diversos. Harold Bloom es queixava: “Estem destruint tots els criteris



Una imatge de Harold Bloom (1930-2019)

intel·lectuals i estètics en les humanitats i les ciències socials en nom de la justícia social”. (BLOOM 1995: 48) En concret, apuntava als moviments reivindicatius de la lluita de classes, de gènere i racials que per a una part de la crítica s’han anteposat als valors purament estètics. I ens picava l’ullet quan sentenciava: “L’art és del tot inútil, segons el sublim Oscar Wilde, el qual tenia raó en tot.” (BLOOM 1995: 29)

Ben distinta ha estat l’opinió dels filòsofs marxistes, en voga durant els anys seixanta i següents. Per a ells, recordem-ho, la literatura i l’art en general són, com la política, el dret i les relacions socials, “superestructures” que genera el poder econòmic, controlades per la classe dominant en cada època al servei dels propis interessos, gaudi i autoafirmació.

En *Contre l’art et les artistes* (1968), un llibre emblemàtic del seu autor, Jean Gimpel, ex-marxant d’art decebut i historiador molt llegit en el seu moment, abundava en aquest punt de vista dient per exemple:

Els escrits de Dante revelen el menyspreu intel·lectual universitari als treballadors manuals i als que no han cursat estudis superiors; jaquell menyspreu als que no són de la mateixa casta el tornem a trobar hui entre els nostres universitaris occidentals! (GIMPEL 1972: 31)

Quant a la literatura en concret, però, ha sigut potser Georg Lukàcs el filòsof d’aquest corrent que més influència ha exercit. Ja el 1920, en el seu assaig *Theorie du roman* (1920), relegava com a subsidiaris en la narració els aspectes formals; segons ell, allò estèticament valuós

en una novel·la és la imatge del món que transmet amb mirada crítica. Deixava així fora, per tant, bona part de la narrativa més interessant i valuosa dels darrers temps: Proust, Kafka, Joyce, Virginia Woolf...

Tot i això, les derivacions de la crítica social de la literatura han aportat altres punts de vista interessants i força divulgats els anys cinquanta i seixanta, com l' "humanisme" existencialista de Jean-Paul Sartre i el seu concepte de l' "engagement" (o compromís). Són idees que, com en el cas del fonamentalisme marxista, valoren la crítica social, però evitant alhora que pugui interferir els objectius purament estètics de la creació artística. Robert Escarpit ho explicava així:

En realitat, dir d'un escriptor que és humanista no significa que done a la seua obra un caràcter filosòfic en concret [...]; l' *engagement* no significa pas que l'escriptor utilitze l'obra amb finalitats militants, que la cree, la senti i la pense com un instrument, un mitjà per a l'acció. Ambdós termes tendeixen senzillament a indicar que l'escriptor del qual es tracta està pregonament arrelat en una realitat col·lectiva. (ESCARPIT: 53)

Endemés, aquests tipus de plantejaments que cerquen sobretot d'apropar-se a la "realitat col·lectiva" en tota la seua diversitat, Bloom els trobava -potser amb motiu- pedagògicament problemàtics en tractar-se de segons quina literatura:

Els post-marxistes ofereixen una "cultura d'accés universal" com a solució a la "crisi", però ¿com poden *Paradis Lost* o *Faust. Der Tragödie zweiter Teil* avenir-se a tenir un accés universal? La poesia més sòlida, la que té més força, és cognitivament i imaginativament massa difícil perquè la puguin llegir profundament més d'una minoria relativa, quins que siguin la seva classe social, el seu gènere, la seva raça o el seu origen ètnic. [...] La moralitat de l'erudició, tal com es practica avui dia, és encoratjar tothom a substituir els plaers difícils com aquests per altres universalment accessibles precisament perquè són més fàcils. (1995: 549-550)

De la literatura oral a la literatura per a infants

De fet, no li faltava raó al crític ara esmentat quan deixava en "una minoria relativa" els que s'apropen als grans llibres -"els plaers difícils"- de la literatura universal, alhora que arremetia contra els activistes socials de tota mena investits de crítics literaris.

No es referia pas, estranyament, al grau de maduresa vital necessari del possible lector. I tanmateix, la satisfacció de la lectura per a un

adolescent, posem per cas, d'una obra de Shakespere com *El somni d'una nit d'estiu*, sembla que ha de ser escassa si la comparem amb la que podria fer quinze o vint anys més tard. És clar hauria estat altrament, és clar, si a l'institut haguera tingut un professor Keating, com succeïa als jovenets sensibles del film *El club dels poetes morts*. I tant que sí! El mateix Bloom pensava segurament en un personatge així, quan, en un text posterior sobre l'art de llegir, apuntava:

A la informació tenim accés il·limitat; on trobarem, però, la saviesa? Si un hom té sort encontrarà un professor particular que l'ajude; però al remat estarà sol i deu seguir avant sense més mediacions. (2000:21)

I què pensarem dels infants? Perquè pareix evident que la infantesa és especialment propícia per al gaudi de la literatura oral: contes més o menys fantàstics, un cert teatre... Però és lamentable la banalització simplificadora i l'ús moralitzant –i acrític, tan sovint– que al respecte s'ha fet i es fa de la rondallística tradicional, una literatura sorgida, com és de suposar, de l'ancestral “saviesa”, potser entesa en el mateix sentit al que adés es referia Bloom.¹

I què direm al respecte de la poesia?² ¿Caldrà deixar-ho córrer i esperar a l'adolescència si més no per trobar una receptivitat suficient a segons quines audàcies temàtiques i retòriques? Certament, l'expressió poètica, al llarg del segle passat, ha tendit en general a depurar-se al màxim emprant un llenguatge densament connotatiu, tot i oblidant sovint les possibilitats expressives del ritme versal o bé referint-se de vegades a una suposada “prosa poètica”. Ja altres cultivadors del gènere més matiners, confiaren la dicció dels seus poemes en aleatoris versicles, com Walt Whitman, tan influent, en els poetes nord-americans sobretot. Però, malgrat el rebuig gairebé general de la rima i d'aquest desinterès pels ritmes en l'expressió poètica, la seua efectivitat continua viva –potser menystinguda, això sí– en molta de la millor poesia actual.

Per altra banda, tanmateix, és de sobra conegut entre els que hem conviscut amb criatures, com ja en la primera infància es produeix una fàcil i benvinguda acollida dels jocs verbals rítmics, simultanis o

1 Sobre aquesta qüestió, és ben interessant el treball de l'especialista Caterina Valriu «Les rondalles i la literatura infantil», en *Articles* núm. 16, Barcelona, 1998, pp. 69-81.

2 L'excel·lent poeta i narradora per a infants, M. Dolors Pellicer, en el seu treball «De l'animació a la lectura i la mediació al País Valencià», ha aportat abundants propostes i densa informació sobre els àmbits que poden afavorir-la, bàsicament la família, l'escola i les biblioteques; però també sobre altres factors i entitats que directament o indirecta hi col·laboren. (Vegeu en *L'Aiguadolç* núm. 39, tardor 2011, IECMA. Ara *on line* en www.raco.cat/aiguadolç,l, pp. 75-94)

no amb d'altres corporals, o bé simplement de taula. Tant és així que l'excel·lent escriptor i traductor de poesia per a xiquets Miquel DescLOT, comenta:

Només cal obrir a l'atzar qualsevol col·lecció de cançons i cantarelles infantils tradicionals per adonar-se que el corpus de poesia infantil elaborat per segles de pràctica ininterrompuda és una veritable exhibició de virtuosisme en l'execució de la música verbal. (2005: 72)³

I tot seguit, aporta una antologia de cantarelles infantils no exemptes d'una remarcable gràcia versal, a més d'un significat referencial força ric i expressiu per als receptors inicials. Les dues primeres diuen així:

Violet Sant Pere,
Violet Sant Pau,
la caputxa us queia,
la caputxa us cau.

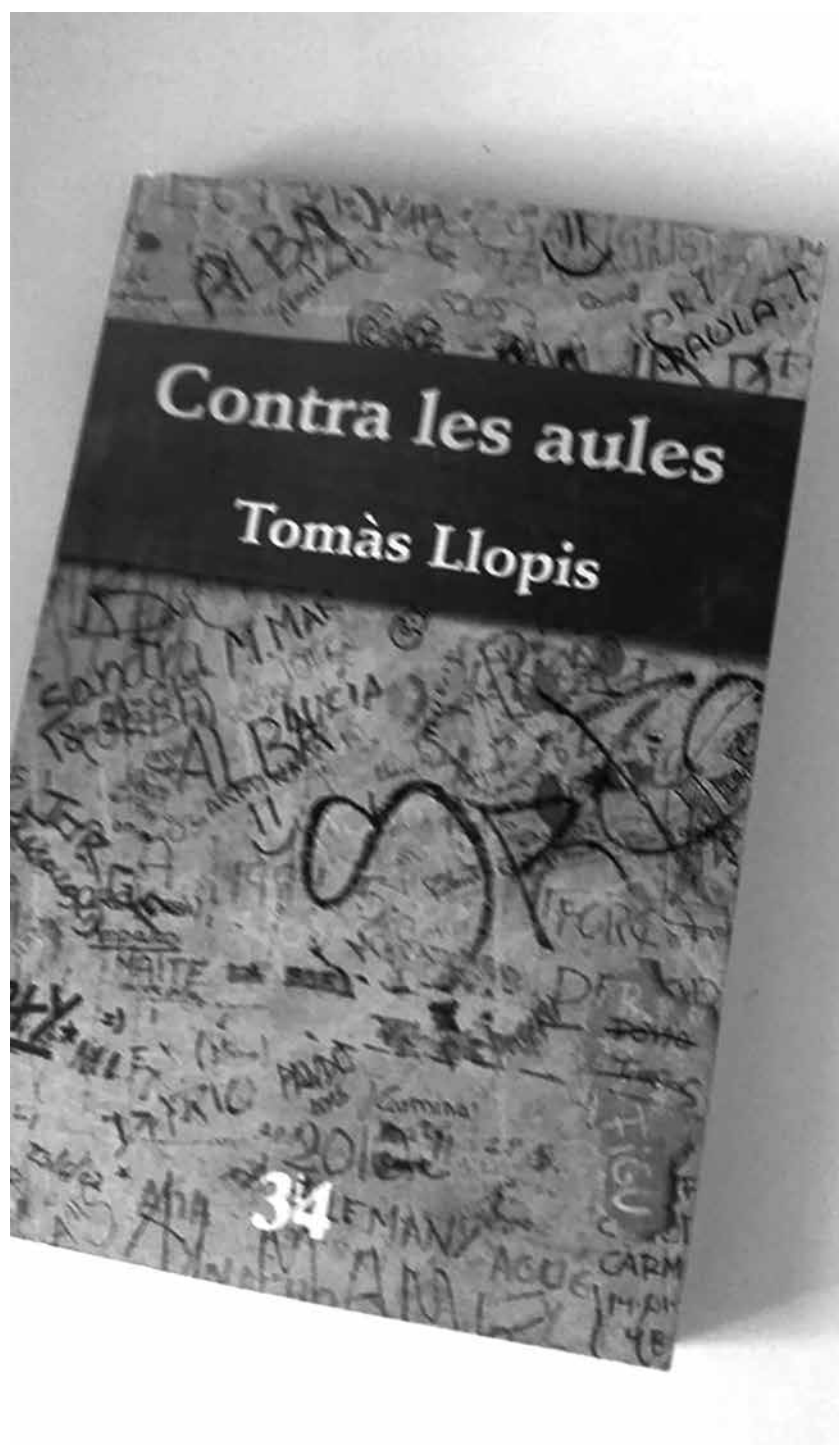
*

Mà morta,
pica la porta,
baixa a obrir,
pega't aquí.

Segons les meues indagacions, la celebració del dos sants del primer text, força populars fins fa unes dècades, que coincideix en el dia (29 de juny), els situa en el període transició climàtica envers l'estiu, quan les fruites estivals comencen a perdre la verdor i adquireixen un color indeterminat, que, segons el *Diccionari Alcover-Moll*, es diu "virol" o "verol". D'altra banda, com que llavors ja no fa fred, sobren ja les caputxes dels abrigalls.

Pel que fa al segon poemeta, malgrat l'expressivitat que desvetlla ja en una primera lectura, l'afavoriria sens dubte conèixer el context etnogràfic en el qual es va produir, a hores d'ara caducat. La tal "mà morta" al·ludeix a un model de picaporta metàl·lic que era freqüent en la porta principal de moltes cases, en ferro o en bronze segons el nivell econòmic de la família. La forma de mà amb els cinc dits cap a vall (una de les variants de la "mà de Fàtima") simbolitzava la "mà de Déu" i funcionava d'amulet de la bona sort. D'altra banda, entre les malifetes infantils dels jocs al carrer, hi havia la possibilitat de picar la porta i

3 El mateix autor, a partir de la fonamentació teòrica de l'acreditat lingüista Roman Jakobson (*Lingüística poètica* i altres assaigs, Ed. 62, 1989, Barcelona), en el seu estudi «Cal llegir poesia?» ho ha explicat per extens amb nombroses al·lusions a la pròpia experiència personal i professional.



després amagar-se en lloc segur des d'on observar la perplexitat o bé l'emprenyament del que obria la porta...

Aquesta dependència etnogràfica del context cultural, aconsella fomentar la creació de nous textos poètics per a infants a to amb el món actual, però sense oblidar-hi sobretot l'oralitat com a recurs fonamental. El propi DescLOT, des de la seua llarga dedicació pedagògica, aconsella:

La poesia, doncs, ha de tornar a ser so, ha de tornar a ser en l'aire, si de veres volem que els infants l'assimilin com a cosa pròpia. És a dir: a l'escola o a casa, la poesia ha de tornar a les arrels primigènies de la seva essència oral. (2005: 60)

I per això, insisteix recordant d'on venim:

És des de l'oralitat que ens hem de tornar a plantejar la vehiculació de la poesia per a infants, però també l'escriptura mateixa d'una poesia específica per a ells, que és la que hauria de substituir la poesia de tradició oral que fins fa poques generacions acompanyava la vida sencera de les persones, no tan sols durant la infantesa i l'adolescència, sinó fins a la maduresa i la vellesa. (2005: 81)

Realment, en la "cultura popular", aquella que han viscut majorment els nostres avantpassats fins a principis del segle XX, i potser més avant encara, la literatura es creava i es transmetia sobretot per via oral, ja que sols una minoria era capaç de llegir amb fluïdesa. De fet, es produïa en forma de llegendes i rondalles, que passaven de generació en generació més o menys alterades i a voltes amb espurnes de poesia popular.⁴

Amb el progrés tecnològic, de primer hi havia per distreure's les radio-novel·les, de fàcil abast per a tothom. Era una societat encara sense mitjans audiovisuals, a hores d'ara tan poderosos i absorbents, accessibles per a gran part de la població. Als nostres dies, la distanciació del gran públic respecte de la literatura, de l'autèntica literatura –deixem en suspens, però, què vol dir això- pot escandalitzar-nos. I tanmateix, no sembla que la fredor siga una de les característiques rellevants de la nostra època. Ni que li falte instrucció a gran part del personal. Potser sí s'han acostumat a la fàcil gratificació i fugen dels "plaers difícils", com deia Bloom de la gran literatura. Prefereixen deixar-se portar per històries esquemàtiques, previsibles inclús, que troben en llibres d'èxit editorial i, més còmodament encara, en tantes pel·lícules i sèries televisives.

⁴ I cal suposar que també des de l'oralitat s'ha produït la literatura en totes les cultures; recordem, per exemple, els *aedes* de l'antiga Grècia, els *bards* de la tradició celta, els *bertzolaris* entre els vascos, així com els *glosadors* mallorquins i els *versaors* valencians.

L'ensenyament a les aules. Del comentari de text als tallers literaris.

Tot amb tot, els anys seixanta comencen a notar-se al país, com en altres aspectes de la vida social, notables canvis en l'ensenyament de la literatura –encara només l'espanyola, és clar- als instituts de secundària. Quant a la didàctica a l'ús, deixà de ser el mer aprenentatge, tot sovint memorístic, de semblances d'escriptors i títols d'obres literàries, i començà a fer-se atenció als textos dels autors sobretot. L'èxit editorial del manual *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*, de F. Lázaro Carreter i E. Correa Calderón, que ja en 1960 anava per la segona edició, féu un paper divulgador fonamental.⁵

Quant a l'etapa introductòria i posterior maduració de l'ensenyament de la Literatura Catalana als instituts, comptem amb les memòries recents⁶ d'un professor de Llengua i Literatura Catalanes, Tomàs Llopis, que ha viscut intensament fins a la seua jubilació els canvis pedagògics i didàctics de l'època. I a més a més, en diversos centres dels PP.CC. Llopis pertany a una generació formada en la segona meitat de la Dictadura; en concret, durant l'etapa infantil en una escola rural (Beniarbeig, Marina Alta) i el batxillerat en un institut de nova creació (Dénia), ja amb algun que altre professor de tarannà democràtic.

El setembre de 1980, Llopis, llavors un jove valencià de la Marina format a la Universitat de València, que ja s'havia estrenat com a ensenyant de català (Pla Barceló, 1978) en un col·legi privat i als cursos de l'Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de València), aterra al bell mig de Catalunya, a Solsona, de professor numerari de Llengua i Literatura Catalanes en un institut de secundària, on exercirà durant dos cursos. Llavors, l'Estatut d'Autonomia de Catalunya encara no tenia un any d'existència, i la vida social estava molt polititzada. També pel que fa a l'oficialitat de l'idioma (*Manifiesto de los 2300*, “Crida a la solidaritat”...). Per fi, el català s'estudiaven amb peu d'igualtat als instituts i, a poc a poc, es feia possible una atenció més intensa a la vida literària en la pròpia llengua.

5 La pràctica del comentari de text, tanmateix, comporta el perill de l'esquematisme. Quant això, un professor acreditat com Enric Iborra (2013: 35) es lamentava: “Un altre factor que contribueix a dificultar l'experiència de la literatura és el comentari de text que es practica de vegades a l'aula a partir d'unes plantilles o esquemes que converteixen la lectura en un exercici repetitiu i mecànic. Sovint, aquests models de comentari estan influïts per la pesta de la semiòtica o de la gramàtica textual, propagada des de departaments universitaris, que han fet més mal que pedregada seca.”

6 *Contra les aules*, Ed. Tres i Quatre, S.L. Paterna - la Canyada (València), 2016.

Mentrestant, la lectura comentada de textos literaris continuava guanyant presència a les aules. A més a més, Tomàs Llopis hi seguia la pedagogia de l'americà John Holt, que Llopis hi resumeix així: “Un alumne aprèn el que vol, quan vol i com vol; i si no vol, no aprèn.” (2016: 86) I quant a les lectures a classe, referint-se al mateix autor, diu:

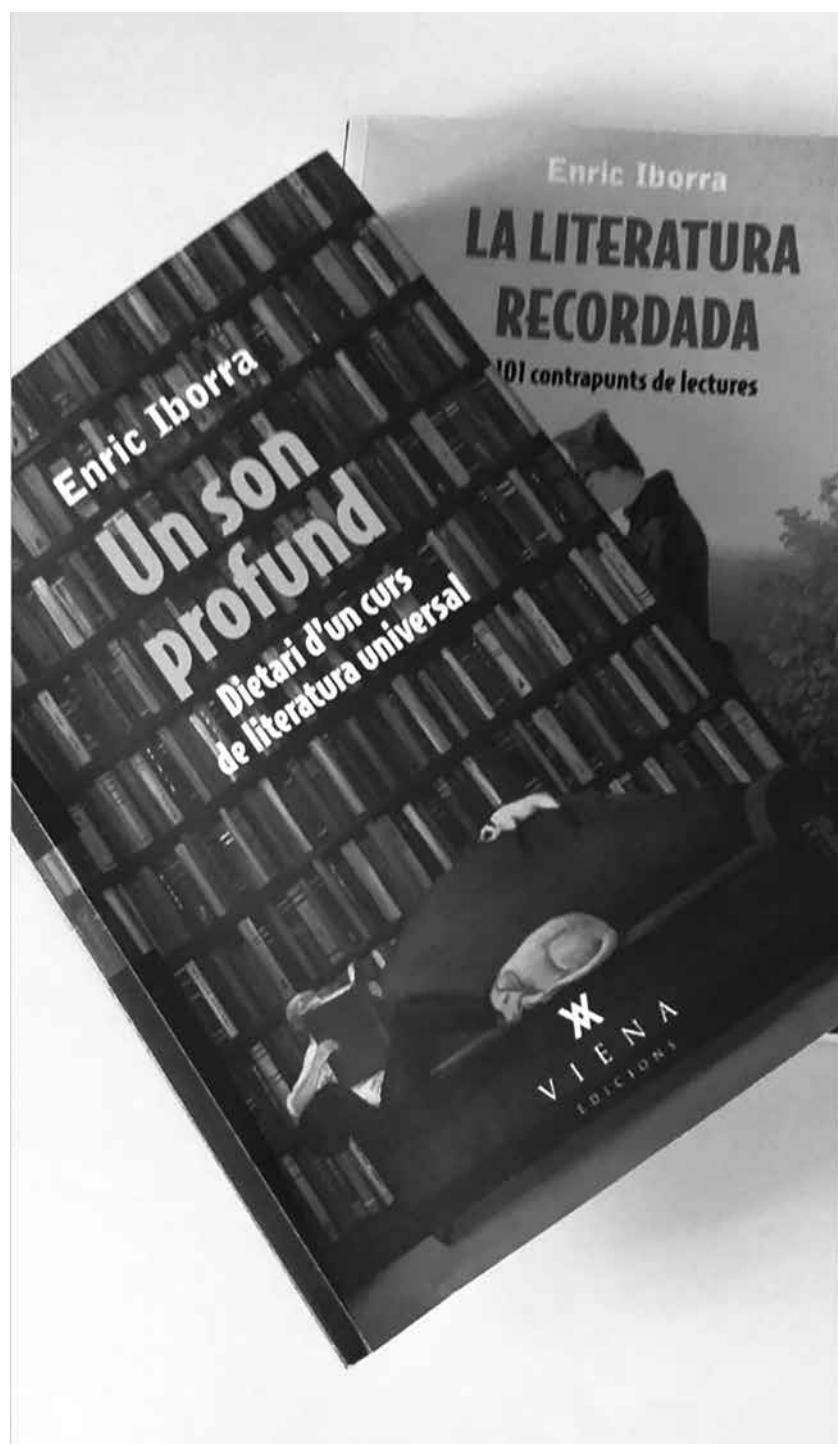
Proposava, com és sabut, llistes obertes de títols i un diàleg constant del professor i l'alumne abans, durant i després de la lectura. El professor ajudava l'alumne a triar el que li aniria bé de llegir a cada moment i feia un seguiment personalitzat de tot el procés. [...] Si l'objectiu era fer llegir es tractava de fer-ho d'una manera amable i enriquidora. Altrament, era una pèrdua de temps que abocava al rebuig de la lectura. (2016: 86-87)

Cada alumne n'havia de triar i llegir un nombre mínim determinat i havia d'escriure un comentari, una fitxa breu, sobre les impressions de la lectura. Durant el procés, dedicàvem algunes classes a posar en comú les experiències lectores. (2016: 87)

Aquesta inquietud docent innovadora que -pel que fa a la literatura en català- va esclatar amb el canvi de règim i els Estatus d'Autonomia, necessitava organitzar-se per intercanviar experiències didàctiques i enriquir-se mútuament el conjunt del professorat corresponent, presumiblement aleshores molt jove. Així les coses, el 1983 tingué lloc a Tarragona, organitzat per la Generalitat de Catalunya, el I Congrés de Llengua i Literatura Catalanes al Segon Ensenyament. D'altra banda, arran d'aquest congrés es creà l'APLICAT (Associació de Professors de Llengua i Literatura Catalanes), que va fer una tasca important en la reivindicació de l'assignatura.

En realitat, pel que fa al castellà, com hem mostrat més amunt, l'experiència pedagògica del comentari de text no era nova als instituts de secundària; però en els anys posteriors van quallar iniciatives derivades, més complexes i ambicioses, que cercaven potenciar la creativitat de l'estudiant: els tallers literaris. El propi Tomàs Llopis i un company de claustre amb similars inquietuds, Antoni Espí, insatisfets dels resultats docents del seguiment més o menys lax, però indefugible, del llibre de text, van començar el curs 1983-84 a replantejar-se la programació de tercer de BUP.

Lamentablement, el curs següent, tots dos, per qüestions administratives, van ser destinats a poblacions distintes i llunyanes. Per la seua part, Llopis i alguns companys de l'institut on havia estat destinat provisionalment (Benissa, Marina Alta), amb l'entusiasme compartit d'uns pocs alumnes col·laboradors, crearen una revista, *Gatxull*. Era el primer pas per a convertir l'aula en taller de creació i la creació en apropament



a textos literaris model·lics. Això implicava una metodologia, la “metodologia comunicativa”, que per aquells anys era aplicada amb força èxit en l’ensenyament del català.⁷

Destinat de nou a l’institut d’Amposta, curs 1985-86, però també amb alumnes de tercer de BUP, començà a experimentar el taller de creació literària acompanyant-los en el projecte d’escriure un relat.⁸ En paraules del propi professor, el procés va anar així:

El alumnes que van fer tercer de BUP aquell any es degueren quedar molt sorpresos quan, en lloc de començar per on se suposava que havia de ser el començament d’un curs de literatura normal i corrent, és a dir, el tema de les Homilies d’Organyà i els trobadors, el professor els va preguntar amb quines dificultats creien que es trobarien si havien d’escriure un relat; i tot seguit, per tal de vèncer la por de la manca d’imaginació, que era segons ells una de les majors temences, tota la classe era convidada a elaborar col·lectivament l’embrió d’un possible relat. (2016: 103-104)

Anàvem seleccionant textos del màxim nombre possible d’autors, d’èpoques i de procedències geogràfiques i els organitzàvem amb un guió d’unitats temàtiques [...]: la història, els personatges, l’espai, el temps, etc. A poc a poc, havíem arribat a fer una selecció que abastava tot el programa i tots els elements a tractar durant el curs. (2016: 103)

Aquells textos, una vegada llegits, havien d’ésser comentats contestant un qüestionari minuciosament dirigit a trobar el recurs que havia de permetre de resoldre una dificultat tècnica determinada. Si parlàvem del narrador, per exemple, havíem d’oferir a l’alumne un repertori suficient de models perquè hi pogués trobar el recurs més adient per al seu projecte narratiu. (*ibidem*)

Aquest plantejament didàctic, fruit de la llarga l’experiència docent de l’autor del llibre tot just titulat *Contra les aules*, és a dir, escrit des d’un afany innovador, no amaga –al contrari, relata amb detall i amenitat– els entrebancs dels programes oficials que s’han de respectar, l’enfrontament en algun cas amb col·legues, però sobretot el moment històric-polític i la societat concreta on es tracta sobretot de fer possible l’afecció a la bona literatura.⁹ En aquest sentit, el lector

7 El lector potser recordarà el programa *Digui, digui* per a l’ensenyament de l’idioma.

8 En connivència amb el professor Antoni Espí, que s’havia traslladat a l’institut de Xixona (Alacantí). Ambdós aprofitarien més tard l’experiència acumulada durant el desenrotllament d’aquest programa per bastir un *Curs de narrativa. Una proposta didàctica per a tercer de BUP*, Ed. Laertes, 1988.

9 En un context de gran ciutat, la proximitat als grans centre culturals, possibilita l’accés directe al teatre, a exposicions temporals, museus... A respecte, si més no, és ben interessant l’article de Carne Alcoberro: «Tallers literaris i activitats culturals a l’ensenyament secundari», en *Articles* núm. 16, Ed. Graó, Barcelona, 1998, pp. 49-59.

d'aquestes memòries alhora que celebra amb satisfacció els avenços pedagògics i didàctics que s'hi constaten, es fa càrrec dels entrebancs que cal salvar.

D'altra banda, la incorporació el 2009, de la Literatura Universal com a matèria optativa en el programa de batxillerat, segons mostra Tomàs Llopis a bastament en el seu llibre, fou un repte encoratjador i, al capdavant, força gratificant per a qualsevol professor amant de la lectura literària.¹⁰ Socialment, es tracta, però, d'una minorització de l'aproximació a la gran literatura, no imputable als governs de torn sinó a la dinàmica cultural que patim, empobridora de les humanitats, com mínimament hem analitzat més amunt.

Concloent

Així, doncs, a partir del anys seixanta del segle passat, s'observa una renovació dels plantejaments pedagògics per treballar la literatura a les aules, consistent *grosso modo* a allunyar-se dels plantejaments acadèmics basats en la història literària i la retòrica més que en el missatge directe del text.

Progressivament, l'evolució s'ha produït a partir de l'afebliment del nacionalisme culturalista que a mitjans segle dinovè s'havia propagat per tot arreu. Coincideix per tant amb una progressiva alfabetització de les masses i un cert culte a les humanitats entre les classes acomodades. Però la vulgarització de la cultura a través de les noves tecnologies ha trivialitzat per al gran públic la problemàtica de la condició humana, germen de la millor literatura.

¹⁰ Vegeu també en el llibre esmentat d'Enric Iborra. El mateix autor, en una entrevista periodística (*El diari.es*, 15 d'octubre de 2019), breument, explicava així el seu criteri pedagògic al respecte: "Centre les classes en la lectura i el comentari d'alguns llibres seleccionats de la literatura universal directament sobre la lectura, i no en el context. [...] Als Estats Units treballem molt sovint així, amb cursos sobre grans llibres. És el que va començar a fer a la Universitat de Columbia al principi del segle XX Lionel Trilling, per a mi un dels crítics de referència, i que des del 1940 es va estendre a moltes altres universitats nord-americanes."

Referències bibliogràfiques

- BLOOM, Harold: (1995) *El Cànon Occidental*, Ed. Columna, Barcelona.
- (2000) *Cómo leer y por qué*, Ed. Norma, Santafé de Bogotá.
- DESCLOT, Miquel: (2005) «Cal llegir poesia?», AA. DD., *La sabateta de vidre*, Ed. Perifèric, Catarroja, pp. 52-82.
- (2011) «Poetes i infants», en *L'Aiguadolç* núm. 39, IECMA, Pedreguer, pp. 111-129.
- ESCARPIT, Robert: (1968) *La revolución del libro*, Alianza Editorial, Madrid.
- GARCÍA LÓPEZ, J.: (1965) *Historia de la Literatura Española*, Ed. Vicens-Vives, Barcelona (Novena edició).
- GIMPEL, Jean: (1972) *Contra el arte y los artistas*, Ed. Granica, Buenos Aires.
- IBORRA, Enric: (2013) *Un son profund (Dietari d'un curs de literatura universal)*, Ed. Viena, Barcelona.
- LÁZARO, Fernando: (1973): «Cuestión prèvia: El lugar de la literatura en la educación», en AA. DD., *El comentario de textos*. Ed. Castalia, Madrid, pp. 7-29.
- LLOPIS, Tomàs: (2016) *Contra les aules*, Ed. 3i4, Parterna-La Canyada.
- PELLICER, M. Dolors: (2011) «De l'animació a la lectura i la mediació al País Valencià», en *L'Aiguadolç* núm. 39, IECMA, Pedreguer, pp. 75-93.
- TODOROV, Tvetan: (1987) «A propósito de Burgess», en *Letra internacional* núm. 4, pp. 71-73.