

# ■ Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura

Glòria Bordons

L'article parteix de l'anàlisi del lloc que ocupa la literatura en els nous dissenys curriculars per a la Secundària, en contrast amb els programes encara vigents. A continuació s'estudia l'avantatge o inconvenient que pot suposar el tractament paral·lel de la llengua i la literatura. Finalment, es revisen i es proposen enfocaments i procediments en els tres aspectes de la literatura destacats en el *Disseny Curricular*.

This article is based on an analysis of the role played by literature in new secondary education curriculum designs, in contrast to the syllabuses which are currently in use. It goes on to consider the advantages and disadvantages of treating language and literature in parallel. Finally, approaches and procedures regarding the three aspects of literature mentioned in the new *Curricular Design* are reviewed and some proposals made.

## ■ ELS NOUS DISSENYS CURRICULARS I LA LITERATURA

Amb els nous dissenys curriculars per a l'Ensenyament Secundari Obligatori i Postobligatori, sembla que hagin canviat significativament tant el lloc que ocupa la literatura en l'ensenyament com els seus objectius, encara que en el fons no és ben bé així. Cal recordar que fins ara la literatura catalana era present com un apartat més del programa de llengua a la segona etapa de l'EGB i al primer i segon curs del BUP, mentre que a tercer de BUP ocupava un lloc propi, ja que els continguts de llengua calia aplicar-los de manera pràctica als treballs de literatura, centrats en l'estudi sistemàtic dels autors i obres de la història de la literatura (en el cas de la literatura castellana, aquesta assignatura més específica de literatura era impartida a segon curs). En la nova secundària obligatòria, ensenyament que abraça les mateixes edats de la segona etapa d'EGB i del primer i segon curs de BUP, la literatura continua essent un bloc més de la llengua. Els continguts tampoc no difereixen excessivament dels anteriors i agafen els tres aspectes bàsics de la literatura, ja presents a l'actualitat: el registre literari, els gèneres i el context històrico-cultural.

Potser la manca d'explicitació d'aquests continguts generals pugui fer pensar que la literatura ha perdut terreny davant dels altres blocs de la llengua, i, dintre de la pròpia matèria, que la visió cronològica queda per darrera de l'estudi de l'especificitat del text literari o

dels gèneres literaris. Però certament no és així. I suposem que, com passa avui dia, tot dependrà de l'aplicació pràctica que se'n faci. Pot ser que la llengua segueixi relegant la literatura o que hi hagi una integració perfecta.

El canvi entre els programes vells i els nous estaria més en la formulació d'objectius, en la introducció de continguts referents a actituds, valors i normes, i en les orientacions didàctiques. Davant de la vaga formulació de l'objectiu general de la segona etapa d'EGB: "crear en els alumnes un interès pels nostres escriptors actuals i clàssics i alhora uns hàbits de lectura", o de l'asèptica i tècnica formulació del de BUP: "facilitar als alumnes les eines i tècniques adients per a l'anàlisi lingüística d'un text literari (primer curs), per a la comprensió dels diversos gèneres (segon) i per a l'assimilació de la visió històrica de la literatura (tercer)", el nou Disseny Curricular guanya en precisió i ajustament a la realitat i necessitats dels aprenents: "L'alumne ha de ser capaç d'utilitzar amb autonomia la lectura com a font de coneixements, de lleure i de projecció personal. L'alumne ha de ser capaç d'identificar els elements que configuren els textos literaris i entendre la literatura com un mitjà d'arrelament participatiu en la cultura pròpia, i de relació amb altres pobles". Aquests objectius queden, a més, completats per uns objectius terminals assequibles que tenen en compte també el component actitudinal, fet imprescindible quan es treballa amb una matèria tan humana com la literatura. El respecte i l'interès pel món cultural en general o la valoració de les literatures no pròpies eren punts que es trobaven a faltar en uns programes com els anteriors, que partien d'una visió potser excessivament particularista.

Pel que fa a les orientacions didàctiques, s'insisteix, d'una banda, en la utilització de mostres diverses de totes les literatures, especialment de literatura juvenil universal i, de l'altra, en el caràcter interdisciplinari de la literatura. Amb això es dóna oficialitat a una pràctica força desenvolupada a les escoles en els darrers anys: la lectura d'obres de literatura juvenil, que puguin connectar millor amb els interessos dels alumnes i contribueixin, d'una manera eficaç, al desenvolupament d'un hàbit lector. D'altra banda, es trenca l'estreta compartimentació en literatures nacionals, que impedia l'accés de l'aprenent a molts dels grans clàssics de la literatura universal.

Si passem a analitzar el Disseny Curricular de l'Ensenyament Secundari Postobligatori en comparació amb els programes de l'actual tercer curs de BUP i el COU, podrem comprovar que la diferència principal està en el fet que, mentre actualment la literatura centra els continguts de tercer de BUP (o segon curs, si es tracta de literatura castellana) i la llengua, els de COU, els programes de la Reforma presenten quatre blocs de continguts per a tot el cicle, tres dels quals són de llengua i un de literatura. Ara bé, si fixem l'atenció en els continguts específicament literaris, podrem observar que es tracta d'una visió cronològica d'una literatura concreta (la catalana i la castellana). Les diferències radiquen únicament, com en el cas de la Secundària Obligatòria, en l'apartat d'actituds i en les orientacions didàctiques. Pel que fa a les primeres, s'insisteix en: "l'apreciació de la lectura com a font informativa i com a mitjà d'arrelament socio-cultural i com a manifestació artística". Quant a les segones, s'introdueix, una vegada més, la necessitat de plantejar-se la literatura en la seva perspectiva universal i es parla del respecte, "sempre que sigui possible", als interessos i preferències literàries de l'alumne. De tota manera, aquests desiderata poden resultar contradictoris o, si més no, inasolubles en un programa que formula uns continguts de cronologia de la literatura al costat d'uns conceptes lingüístics massa gramaticals per poder-los combinar amb els literaris.

Per acabar aquesta comparació ràpida i obligada de currículums, caldria parlar mínimament de procediments. I aquí sembla que hi ha unanimitat en la continuïtat, ja que, si les poques vegades en què es parlava de procediments en els programes anteriors, era per destacar el comentari de text, aquest continua essent el protagonista principal d'aquest apartat. S'aconsella de relacionar-lo amb els continguts treballats als blocs més específicament lingüístics, però no se n'esmenta una metodologia concreta. Al seu costat, únicament la recensió i els treballs de recerca són esmentats com altres procediments possibles. No hi ha cap esment a la producció de textos literaris per part dels alumnes, com una eina també eficaç per a la comprensió aprofundida de textos i per al desenvolupament del gust per la lectura. No sabem si aquesta ommissió és involuntària o respon intencionadament a un bandejament de qualsevol tipus d'objectiu productiu en l'àrea de literatura.

## **I LLENGUA I LITERATURA: MATÈRIES SEPARADES, COMPLEMENTÀRIES O INDISSOCIABLES**

L'ensenyament de la llengua i de la literatura sembla anar irremeiablement aparellat. És curiós de constatar que, tot i que la literatura és llengua i cultura alhora (en el sentit d'art i d'història), el seu ensenyament no s'ha enfocat mai des del punt de vista de les ciències socials, sinó des de les ciències del llenguatge. No obstant això, els objectius del seu ensenyament han estat fonamentalment diferents, segons si ha aparegut com un bloc més de la llengua o com a matèria diferenciada. En el primer cas, els objectius s'han centrat normalment en les diferències lingüístiques del llenguatge literari. En el segon cas, els objectius han estat més històrics. En els nous dissenys, tot i que, com hem vist, sempre apareix dins l'àrea de llengua, la diferència en el nom que s'ha donat a l'apartat és també significativa. Mentre a la Secundària Obligatoria l'apartat s'anomena "La llengua literària", a la postobligatòria el nom ha passat a ser "Literatura", amb un contingut totalment històric.

Llengua o història, text o context són dissociacions absurdes en una matèria com la literatura que porta implícita aquesta dicotomia en la seva mateixa essència. Però la duplicitat existeix i els enfocaments didàctics del seu ensenyament han oscil·lat entre un extrem i l'altre<sup>1</sup>.

Si repassem la història més recent de l'ensenyament de la llengua i la literatura, podrem resseguir aquest anar i venir de la història a la llengua. Així, l'ensenyament més tradicional de la llengua, basat en la gramàtica, utilitzava els textos literaris com a models de llengua per analitzar, mentre la literatura era ensenyada des del punt de vista de la història literària. Durant la dècada dels setanta, la introducció de l'estructuralisme al món escolar comportà un canvi de corpus en l'ensenyament de la llengua. El text literari fou substituït per fragments de textos extrets de la parla habitual. Paral·lelament, en el camp literari, la història de la literatura es mantingué, però compartint terreny amb el comentari de text, basat en tècniques d'anàlisi també estructuralista. L'opció presa fou la d'un volgut equilibri entre una història d'autors i textos seleccionats i el comentari lingüístico-literari d'aquests mateixos textos. Hi proliferaren els manuals de comentari de text, acompanyats moltes vegades de models que s'acostaven més a la crítica literària universitària que no pas a una guia

didàctica d'interpretació de textos<sup>2</sup>. El que havia nascut com una eina d'anàlisi comprensiva acabà per ésser un galimaties hermètic de difícil aplicació.

Com a reacció davant l'excés d'historicisme, d'una banda, i davant el tecnicisme abusiu del comentari de text, de l'altra, durant la dècada dels vuitanta sorgiren els tallers literaris. Rincón i Sánchez Enciso els proposaren com a alternativa a l'historicisme regnant. Després d'ells, molts altres els adoptaren com la solució més idònia per a l'ensenyament de la literatura al batxillerat<sup>3</sup>. L'objectiu dels tallers és, en primer terme, el de la comprensió aprofundida d'un gènere i, en segon lloc, el de l'escriptura paral·lela de textos que segueixin els models genèrics proposats. Sembla, doncs, que l'objectiu històric quedi fora de les aules amb aquest enfocament. Els principals promotors dels tallers, els ja esmentats Rincón i Sánchez-Enciso, insistien a compensar aquesta possible mancança amb l'ús d'una antologia de textos de totes les èpoques, que servissin de models d'anàlisi i producció. De tota manera, la pràctica força estesa a les aules d'aquest mètode ha relegat en més d'una ocasió l'historicisme, ja que, si els models han de ser comprensibles, motivadors i imitables, la contemporaneïtat resulta gairebé inevitable.

Les principals objeccions que s'han presentat als tallers literaris, després d'uns quants anys de pràctica a centres de tots els tipus, són les següents: en primer lloc, les especials aptituds que ha de posseir el professor per organitzar una classe tipus taller amb grups nombrosos; en segon lloc, la falta de contextualització que inevitablement tenen els textos proposats, ja que s'usen bàsicament com a models lingüístics o tècnics, per tant el marc socio-cultural en què es produeixen no té cap interès de cara a l'aplicació que se n'ha de fer, i, en tercer lloc, l'objectiu prioritzat, l'expressió literària, pot ser molt motivador, però depèn exclusivament d'un objectiu clarament lingüístic, l'expressió escrita, que, d'altra banda, sembla clar que no és l'objectiu principal de l'ensenyament de la literatura, una matèria bàsicament receptiva. No es pot pretendre formar escriptors, cosa per la qual calen unes certes aptituds (un bon domini de la llengua escrita, un bon pòsit cultural, etc.), que no sempre posseeixen els alumnes de l'ensenyament obligatori. Ara bé, no hem d'oblidar que els tallers són una eina ben útil per al desenvolupament de la creativitat i, de retruc, del gust per la lectura.

De fet, els atacs que es poden fer a la tècnica dels tallers neixen més aviat perquè, en aquesta activitat, llengua i literatura es presenten més unides que mai, i perquè l'objectiu principal que es planteja el professor és el de l'enriquiment lingüístic de l'estudiant. Així ho planteja Carme Alcoverro: "En aquest sentit es vol remarcar l'interès de l'experiència de cara a la normalització de la nostra llengua i cultura. En primer lloc, ha eixamplat l'ús de la llengua com a vehicle d'expressió oral i escrita i de relació personal. En segon lloc, ha estat un nucli dinamitzador fora de l'aula a través de les activitats fetes en mitjans de comunicació que han escoltat i llegit, en català, pares i amics"<sup>4</sup>.

Efectivament, literatura i llengua no són dues realitats tan separades, i caldria propiciar tècniques d'ensenyament que n'integressin els objectius. Un ensenyament de la llengua orientat a l'ús, és a dir, al desenvolupament de les habilitats lingüístiques, encaixa perfectament amb un ensenyament de la literatura que prioritzi la comprensió lectora i el desenvolupament de la sensibilitat i la creativitat. L'únic possible escull de la literatura de cara a un enfocament paral·lel amb la llengua seria el context socio-cultural. Però cal tenir en compte que aquest resulta també de gran utilitat en un ensenyament comunicatiu de la llengua que

pretengui la integració de l'individu en una societat concreta i consideri alhora la llengua com una manifestació més de la cultura.

Plantejades així les coses, llengua i literatura es convertirien en dues matèries totalment indissociables, amb uns objectius comuns: el desenvolupament de la comprensió i expressió orals i escrites en un marc socio-cultural determinat. De tota manera, sempre hi hauria uns aspectes que caldria treballar separatament, com la normativa i la reflexió gramatical, en el cas de la llengua, i la història dels fets literaris, en el cas de la literatura<sup>5</sup>.

A més, no hauríem d'oblidar mai el gran recurs motivador que pot arribar a ser la literatura a la classe de llengua. En aquest sentit, caldria tenir en compte les veus procedents de la didàctica de segones llengües, que, després de bandejar completament la literatura en els seus mètodes, hi han tornat, carregades d'arguments, en els darrers anys. Les raons són bàsicament humanistes i de motivació<sup>6</sup>. La literatura es presenta com un gran recurs per a l'expressió oral, la qual cosa trenca la creença que la seva dificultat no la feia apta per a classes de segones o terceres llengües. Short i Candlin<sup>7</sup> han desfet aquestes objeccions argumentant que, contra l'opinió més estesa, és difícil fer una distinció lingüística entre la literatura i les altres classes de llenguatges i que, des del punt de vista de l'aprenent, literatura és també llengua.

## **I EL REGISTRE LITERARI I ELS GÈNERES LITERARIS**

Dos aspectes que sempre s'inclouen en els apartats dedicats a la literatura, quan aquesta és un dels blocs de la llengua, són l'especificitat del llenguatge literari i les característiques principals dels gèneres literaris. Vegem-ne a continuació els continguts i procediments més utilitzats o aconsellables.

Els constituents de l'especificitat del llenguatge literari no són pas fàcils de definir. Molts teòrics, en la seva anàlisi de les particularitats de la comunicació literària, arriben a unes conclusions, que podríem sintetitzar en cinc punts fonamentals. En primer lloc, la ficció, el fet de tractar-se d'una imitació de la realitat, de la construcció d'un món en un joc preestablert entre autor i lector, com diria Ohmann<sup>8</sup>; un tipus de comunicació, doncs, on els papers han estat fictivitzats. En segon lloc, l'absència de context o descontextualització, ja que el propi text va creant el context en què s'insereix. En tercer lloc, la pròpia funció de la literatura, estètica i intel·lectual alhora, tot acomplint un paper determinat en el context social. En quart lloc, la concentració de tota la intencionalitat del missatge en el llenguatge, a causa de la no-reversibilitat de la comunicació. I, en darrer lloc, l'entrada àmplia de codis culturals, no necessàriament compartits, la qual cosa pot provocar errors en la interpretació<sup>9</sup>.

Són bàsicament aquests punts específics els que hauríem de treballar com a diferencials de la llengua literària, i no únicament la major o menor complexitat del llenguatge o l'ús de figures retòriques. Aquest particular ús lingüístic pot ser un element diferenciador en els casos en què l'autor hagi volgut prioritzar la funció estètica o lúdica del llenguatge, però no ho serà en molts textos en què l'autor ha pretès imitar altres registres lingüístics amb el propòsit de fer l'acció o els personatges més versemblants. En molts casos, la distinció és difícil i resulta que el llenguatge dels textos no-literaris pot ser més retòric que el dels textos literaris.

Pel que fa als procediments més utilitzats per treballar el registre literari, caldria esmentar lògicament el comentari de text. Ara bé, un comentari centrat en els recursos estilístics o mètrics no ajuda a entendre l'especificitat de la llengua literària. Tampoc no ho fa un comentari exhaustiu de l'estructura del text o del seu contingut. En canvi, sí que hi ajudaria el treball sobre les condicions comunicatives especials dels textos literaris, especialment la formulació de la intenció probable de l'autor, els elements lingüístics en què s'ha concentrat aquesta finalitat, el tipus de destinatari que es busca, el marc en què s'insereix l'obra, el narrador o destinatari ficticis que s'han creat, el tipus de context construït, etc.

També els tallers literaris poden ajudar a la reflexió sobre aquest punt, ja que posar-se en la pell de l'emissor suposa adonar-se de tots els problemes que planteja la creació.

Però creiem que un treball sistemàtic de comparació entre textos literaris i no-literaris, que compregués exercicis d'anàlisi, de recerca i d'expressió, ajudaria molt més a la comprensió de l'especificitat del llenguatge literari. Els textos proposats haurien de tenir alguna cosa en comú: el tema, l'estructura, l'estil, etc. Aquests textos es podrien treballar comparativament, mitjançant exercicis d'anàlisi dels components pragmàtics, semàntics o sintàctics idèntics i diferencials. També es podrien fer pràctiques sistemàtiques dels aspectes més rellevants (lèxic, estructuració, connectors, etc.). I es podria acabar amb algun exercici creatiu, de canvi de registre o de producció de textos paral·lels. El treball simultani dels aspectes externs i interns del text permetria aconseguir objectius plenament lingüístics i l'objectiu de comprensió del registre literari.

La problemàtica dels gèneres literaris s'aparella en certa manera a la del registre. El seu caràcter de models textuais els converteix en una bona eina didàctica, ja que a partir de la comprensió del funcionament d'un nombre escàs de models és possible entendre tots els textos i comprendre així millor l'especificitat de la literatura i la seva evolució. També en aquest cas la teoria literària dels gèneres no ha ajudat gaire en les seves formulacions a una aplicació, ja que els criteris per dividir els gèneres no són gaire sistemàtics ni tampoc ho són les característiques de cadascun. La divisió clàssica tripartida (lirica, èpica i dramàtica), basada en l'eix enunciatiu o temàtic, s'ha mostrat insuficient des de fa força anys. P.Hernadi<sup>10</sup> ja insistí en el fet que aquesta divisió no corresponia a les concepcions avançades de la crítica i constata la importància de tenir en compte més coordenades per a les classificacions genèriques, però acabava eixamplant la partició clàssica únicament amb el gènere de l'assaig. No obstant això, aquesta nova incorporació no soluciona els problemes principals de la teoria dels gèneres, que podríem sintetitzar bàsicament en dos: la gran quantitat de subgèneres o intergèneres nascuts al llarg de la història, donat el caràcter excessivament macrogenèric dels gèneres bàsics, i el nou paper de la literatura en una cultura que usa d'altres mitjans, que no són pròpiament els del llenguatge escrit.

L'aplicació didàctica dels gèneres s'ha fet bàsicament a partir dels tres grans divisions literàries, tot i que l'assaig s'ha anat obrint camí tímidament en els darrers anys<sup>11</sup>. L'anàlisi estructuralista de les característiques de cada gènere ha servit de base per al seu estudi a l'aula, tant des del punt de vista comprensiu com des del productiu, com succeeix en les propostes de tallers. Dins d'aquestes aplicacions podem constatar que les de narrativa són les més ben estructurades, completes i diverses<sup>12</sup>, mentre que les de poesia presenten més oscil·lacions a l'hora de triar-ne els continguts<sup>13</sup> i les de teatre o són més historicistes o són gairebé inexistent<sup>14</sup>. De fet, les propostes van a remolc dels estudis teòrics i és

ben evident que les investigacions sobre narratologia acaparen més l'atenció dels teòrics, que no pas les de poesia o teatre. En aquest darrer camp, caldria afegir la dificultat especial d'aplicació d'un gènere tan interdisciplinari com aquest, a part de la necessitat d'un material o local idonis, així com d'un nombre reduït d'alumnes, condicions que no sempre són fàcils d'aconseguir.

També, en el cas dels gèneres, creiem possible una proposta didàctica que consideri paral·lelament llengua i literatura, partint de la premissa que un ensenyament de llengua orientat a l'ús parteix de textos i que aquests necessiten agrupar-se en una tipologia o una altra, a fi de facilitar-ne la producció i recepció. En lloc de basar-nos en una tipologia molt restringida, podríem classificar els textos segons els diferents elements de la situació comunicativa o de la realització textual: l'enunciació (divisible en tipus d'enunciador, tipus d'enunciació i modalitat d'enunciació), el destinatari, la funció, el tema, l'organització macrodiscursiva i l'estil<sup>15</sup>. A sota de cada epígraf agruparíem textos literaris i no-literaris que exemplifiquessin les possibilitats més importants del grup en qüestió, que prèviament hauríem establert segons els interessos i les necessitats dels nostres alumnes. Això permetria disposar d'un bon ventall de textos al llarg del curs i practicar alhora la diversitat que es pot produir en cadascun dels elements de la situació comunicativa i en la seva realització textual. Els procediments utilitzats serien semblants als que proposàvem per a l'estudi del registre literari: l'anàlisi comparativa i contrastiva dels textos, la realització d'exercicis diversos, basats en la transformació o complementació, i la producció de textos semblants als models.

## I EL CONTEXT

El tercer punt a tenir en compte en tot ensenyament de la literatura és el context. Tot i que en els programes aquest no apareix desenvolupat específicament en el seu eix cronològic fins a la Secundària Postobligatòria, sempre hi és present. Això és evident perquè tot text literari és històric<sup>16</sup>. Però el fet de no oblidar-se del context d'un text no vol dir fer història de la literatura. Hi ha moltes maneres de treballar els textos literaris contextualment sense necessitat de seguir un ordre cronològic. Els eixos temàtic o genèric poden ser dues possibilitats ben plausibles. Dels gèneres, ja n'hem parlat anteriorment. Pel que fa al tema, cal dir que ajuda a anar a allò que és més profund de la literatura, alhora que és el punt d'unió de diacronia i sincronia, ja que no queda ben explicat si no és per la connexió amb les idees d'una època que el determinen i el conformen. A més, gràcies a la varietat de tria que ofereix, facilita la connexió amb els interessos de l'aprenent. De la mateixa manera, possibilita perfectament el treball paral·lel amb la llengua.

Finalment, tot i que l'organització de l'estudi de la literatura per temes o gèneres pot fer la matèria més motivadora i pot facilitar la integració amb la llengua, tampoc no hauríem de descartar del tot la història de la literatura, ja sigui com una part més de les ciències socials o com un bloc complementari de la llengua. Ara bé, si tenim en compte que la història de la literatura està formada pels fets literaris, de la història pròpiament dita i dels textos, hauríem de posar una cura especial en la tria que fem de cadascun d'aquests apartats. Aquesta s'hauria de basar no només en el criteri de fer conèixer els "bons autors" i les seves millors obres, sinó també en el nivell (tant lingüístic com cultural) i els interessos dels

alumnes. De vegades un autor de segona fila d'un període determinat o una obra secundària d'un gran autor poden ser més motivadors i estimulants per a un grup concret que els fragments permanentment antologats dels "bons autors". Necessariem aplicar uns criteris clars de selecció, ja que els textos o autors dels manuals de més prestigi no sempre són els més idonis per al desenvolupament del gust de la lectura.

En aquest sentit, cal tenir en compte que el nou Disseny Curricular planteja, en més d'una ocasió, aquesta necessitat de prioritzar els interessos dels alumnes per davant dels del professor o dels programes. Així es diu: "S'aconsella donar prioritat en cada situació, dins del marc general, a mostres al més significatives i representatives possible de literatura catalana i/o castellana, si és que existeixen i, si no, no tenir por de sacrificar la literatura en les llengües pròpies a favor de mostres molt més importants d'altres literatures europees o universals (...) Es respectarà, sempre que sigui possible, els interessos de l'alumnat pel que fa a preferències literàries. Es procurarà fer unes exposicions globals dels diferents moments històrico-culturals integrant tots els factors que intervenen en la configuració dels períodes i de les seves manifestacions artístiques. La interdisciplinarietat, en aquest cas, és l'ideal a assolir".

És en aquest camp on, malgrat els esforços ja realitzats per molts professors<sup>17</sup>, queda molt camí per recórrer i investigar: analitzar la dificultat, l'interès temàtic i la motivació dels textos d'història de la literatura que habitualment s'ofereixen a l'alumnat de secundària; fer enquestes als estudiants d'últims cursos sobre l'ensenyament de la literatura rebut; revisar els discursos dels manuals d'història de la literatura que es recomanen als estudiants i sintetitzar-los; fer propostes interdisciplinàries que permetin un treball conjunt de literatura, història, música i arts plàstiques.

Dins aquesta via de racionalització i economia s'imposa cada vegada més la literatura comparada com el procediment més idoni per entendre la literatura en la seva globalitat i per equilibrar les cultures particulars amb una cultura única europea. D'altra banda, en un petit país com el nostre, on es parteix de dues llengües i dues cultures base en l'ensenyament, sembla que l'ús de la literatura comparada pugui propiciar més bé la configuració sintètica dels moviments i el coneixement aprofundit del fet literari<sup>18</sup>.

En els moments de canvi que estem vivint, és important d'analitzar el perquè de la nostra tasca actual, de comprovar l'efectivitat dels plantejaments que fins ara hem estat fent servir, de dilucidar clarament quins han de ser els objectius prioritaris en l'ensenyament de la literatura, i d'experimentar procediments i tècniques que ens acostin més als interessos dels alumnes, amb la finalitat que aquests puguin apropar-se amb naturalitat i sensibilitat al fet cultural

---

## Notes

1. Sobre el difícil equilibri entre text i context en l'aplicació de la literatura a l'ensenyament obligatori italià, vegeu l'article de Maria Campillo, *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 1990.

2. Una bona crítica d'aquest ús abusiu del comentari de text a les aules de Batxillerat és el llibre de Francisco Rincón i Juan Sánchez Enciso: *Enseñar literatura*. Barcelona: Laia, 1987.



3. En el camp de la literatura catalana, la proposta més desenvolupada de tallers literaris, la constitueixen el *Curs de narrativa* i el *Curs de poesia* d'Antoni Espí i Tomàs Llopis. Barcelona: Laertes, 1988 i 1989 respectivament.
4. ALCOVERRO C.: *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'Ensenyament Secundari*. Barcelona: Barcanova, 1993.
5. En aquest cas, caldria estudiar la possibilitat de la introducció d'aquest aspecte de la literatura en la història pròpiament dita, de la mateixa manera que des de fa anys la història de l'art també hi és inclosa.
6. J. Collie i S. Slater, en la introducció del llibre *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 1987, diuen que la literatura proporciona un material amb molt de color, que permet contactar amb la pròpia vida de l'aprenent. D'altra banda, és important perquè parla sobre conceptes humans fonamentals, no és efímera i és un material autèntic.
7. SHORT, M.; CANDLIN, C.: «Teaching study skills for English Literature» dins SHORT, M.(ed.): *Reading, Analysing & Teaching Literature*. London and New York: Longman, 1988, p.181.
8. OHMANN, R.: «Speech, Literature and the Space Between», *New Literary History*, IV, I, 1972, pp.47-63. Traduït a l'espanyol per F. Alba i J. A. Mayoral dins *Pragmática de la comunicació literaria* (ed. J.A. Mayoral). Madrid: Arco/Libros, S.A., 1987, pp.35-57.
9. Punts extrets de Cesare Segre: *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Ed. Crítica, 1985 (trad. de M. Pardo de Santayana).
10. HERNADI, P.: *Beyond Genre, New Directions in Literary Classification*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1972. (Traduït a l'espanyol per Antoni Bosch, ed. . Barcelona, 1978.)
11. La seva presència és evident als llibres de text, a l'apartat de gèneres, però, en canvi, no hi ha propostes didàctiques específiques, com succeeix amb la poesia, la narrativa o el teatre.
12. A part de El taller de la novel·la, de Rincón i Sánchez-Enciso, Barcelona, Ed. Teide, 1986, i el *Curs de narrativa*, d'Espí i Llopis, ja citat, *Llegir per escriure i escriure per llegir*, de C. Alcoverro és també una proposta de taller narratiu. A més, antologies com *Contologia*, d'A. Planelles i F. Vernet, Barcelona, Ed. La Magrana, 1991 o d'altres de la mateixa editorial centrades en subgèneres específics, presenten una clara voluntat d'aplicació a l'aula per la seva organització i les propostes didàctiques que inclouen al final dels llibres.
13. Així *El alfar de la poesia*, de Rincón i Sánchez Enciso, Barcelona, teide, 1986, presenta uns exercicis de preparació centrats gairebé exclusivament en el ritme i la imatge. I el *Curs de poesia*, d'Espí i Llopis presenta un estudi més exhaustiu d'altres components imprescindibles de la poesia, com el tema, el clímax, les actituds líriques, l'estructura gramatical o les imatges i el lèxic.
14. *La fàbrica del teatre*, de Rincón i Sánchez Enciso, Barcelona, Teide, 1987, és una de les propostes de taller més contradictòries, ja que la part historicista o comprensiva supera la proposta de representació, la selecció d'obres per representar pot ser força discutible, i no hi ha intents de producció escrita de manera paral·lela a la poesia o a la narrativa. D'altra banda, cal dir que fins al moment present no s'ha publicat encara cap proposta de taller teatral en català.
15. Per a més detalls sobre la justificació i explicació d'aquesta proposta, vegeu BORDONS, G., «Els gèneres literaris i les tipologies textuals: lògiques comunes», Com núm.28 (febrer 1993), Butlletí del Gabinet de Didàctica, Departament de Cultura.

16. Com indica Trilling (citat per Maria Campillo en l'article «Text/context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura», ja citat), l'obra literària és inevitablement un fet històric i la seva historicitat forma part de la mateixa experiència històrica del lector.
17. Voldria destacar com a proposta totalment innovadora i motivadora en el camp de la història de la literatura els quaderns *Itineraris de literatura* d'A. Díaz, C. Domènech, R. Escrivà i A. Navarro. València: Ed. Tàndem, 1993. També caldria tenir en compte com a material interdisciplinari: *Dona i literatura*, de N. Cabré. Barcelona: Ed. Laertes, 1992.
18. Vegeu com a mostra de treball: *Literatura comparada* (catalana i castellana), de G. Bordons i A. Díaz-Plaja. Barcelona: Ed. Empúries, 1993.