

PROSA DE FICCIÓ I EDUCACIÓ LITERÀRIA: NOTES SOBRE UN DESENCONTRE

Lluís Quintana Trias
Universitat Autònoma de Barcelona

Joan Mañé i Flaquer (1823-1901), director del *Diario de Barcelona* durant més de cinquanta anys, és un dels periodistes espanyols més famosos del segle XIX; poc abans de la mort de Mañé, el seu secretari, el poeta Joan Maragall, va reescriure, en forma de narració autobiogràfica, els records que aquell li havia anat dictant. Aquí recull una anècdota sobre els seus inicis professionals, abans de dedicar-se al periodisme.

(...) Jo lo que necessitava era guanyar-me la vida; aixís és que un dia me ve el bo d'en Pau Piferrer, que feia la classe de Retòrica del Col·legi Barcelonès, i me diu que ha de deixar-la perquè se li ha fet incompatible amb la de l'Institut, i si jo voldria fer-la: tant cada mes... Deu duros, crec que eren. ¿Deu duros? No m'hi vaig pensar ni un moment: “¿Quan comencem?” “Miri, si pot ser demà. Aquí té el programa de la lliçó que toca explicar”. “Està bé”. Jo que agafo el programa i me'n vaig de dret a la casa en Coll i Vehí, que érem amics de criatures. “Escolta, Pep, ¿què és Retòrica?” “¿I ara! ¿Que t'has tornat boig? ¿Perquè m'ho preguntes?” “Perquè demà haig d'anar a explicar-ne al Col·legi Barcelonès”. ¿Se va quedar...! Li vaig dir lo que hi havia, li vaig ensenyar el programa, i ell que va, agafa la *Filosofia de la Elocuencia* d'en Capmany, busca, i me diu: “Mira té, aprèn-te això” “Corrent”. Me'n vaig a casa i ¡hala!, de de colzes damunt la taula vaig tenir tot a dins. L'endemà en Piferrer m'acompanya al Col·legi Barcelonès, me presenta al director, entro a classe, i em poso a explicar: tras, tras, tras... Quan vaig haver acabat tant ne sabien els nois com jo... (Maragall, 1960: 912).

L'anècdota s'ha de situar als anys 40, abans de la mort de Piferrer (1818-1848) però no gaire abans que Mañé i el seu amic Coll i Vehí (1823-1876) haguessin fet els divuit anys. No pretenc que aquest relat provoqui reflexions malencòniques sobre la persistència de determinades pràctiques en el nostre sistema educatiu (la recerca precipitada de substituïts, la lliçó “empollada” pel

professor novell...), sinó remarcar com cap a 1840 un manual de referència encara fos el volum de Campmany, de 1776. Secundàriament, també és interessant constatar que Coll i Vehí, aquell jove company de Mañé, s'havia de convertir amb els anys en un autor de manuals molt coneguts de retòrica i preceptista estètica destinats al batxillerat. Però sobretot serveix per adonar-nos del pes que encara tenia una assignatura, la Retòrica, que precisament en aquells anys era obertament qüestionada arreu d'Europa i començava a retrocedir davant l'assignatura de literatura (Metzeltin, 2003).

La de literatura és, de fet, filla emancipada (s'entendria si en dic una "spin off") de l'assignatura de llengua i les disciplines associades: gramàtica, retòrica, poètica, declamació; per això, la incorporació de la literatura en els curricula de l'educació obligatòria i postobligatòria és tardana respecte a l'ensenyament d'aquelles; a les classes de retòrica, la literatura servia, entre d'altres coses, com a suport per a la comprensió dels mecanismes estilístics de la llengua (Quintana Trias, 2011). Però aquesta incorporació és lenta i difícil; especialment, el que avui acostumem gairebé a identificar amb la literatura, que és la ficció en prosa. En aquest article ens proposem explicar perquè la ficció en prosa ha tardat a introduir-se a les classes de literatura; els diferents gèneres que hi han estat tractats, especialment la novel·la realista; les reticències amb què aquesta novel·la ha estat acollida i els problemes amb què s'ha trobat un cop incorporada. Pretenem que aquest estudi ens doni pautes per trobar noves aplicacions de la prosa de ficció en l'ensenyament de la literatura a la secundària.

Per explicar, en la història de l'ensenyament de la literatura a l'època contemporània, el tractament de la ficció en prosa, proposem una primera hipòtesi: la manca d'una tradició que suggereixi tenir-la en compte. Un cas que proposa l'esmentat article de Metzelin pot donar-hi suport; es tracta del *Curso de humanidades castellanas* de Jovellanos, i concretament, un apartat: el "Tratado de análisis del discurso" (Jovellanos, 1830) (Metzelin no dona cap data per a aquesta obra; els manuals diuen 1794). La proposta de Jovellanos és prou innovadora, ja des de l'ús del terme "discurso", que es defineix com "serie de pensamientos expresados con palabras"; Metzelin relaciona aquest mètode al que molt després ha estat el "comentari de text". Per a exemplificar com es pot fer una anàlisi del discurs Jovellanos parteix d'un text escrit per ell mateix: el *Elogio de Don Ventura Rodríguez, arquitecto mayor de esta corte*, pronunciat a la Sociedad Económica de Madrid el 19 de gener de 1788; el que aquí ens interessa destacar és que es tracta precisament d'un text a) contemporani, b) en prosa i c) de no ficció. L'autor s'allunya de manera evident dels comentaristes clàssics, que haurien optat per l'estudi d'un text poètic, però no concep que la prosa de ficció sigui adequada per a la missió que es proposa:

opta, per tant, per un elogi (dins del que la tradició aristotèlica anomenava “prosa epidíctica”). Podem aventurar que aquesta menysteniment de la prosa de ficció va ser predominant en tot el XIX; vegem-ho en un ràpid repàs dels manuals de retòrica que podien conèixer els alumnes del “Bachillerato” de l’època

En el *Manual de retòrica y poética* (1850) de Milà i Fontanals, la prosa de ficció només ocupa un apartat d’una de les tres parts del llibre: 1) “elocució”, 2) “Tratado de las composiciones prosaicas”, és a dir “oratorias, históricas, didácticas y epistolares”, i 3) “Poética o tratado de las composiciones poéticas” que inclou “poemas menores”, “poesía épica o narrativa” i “poesía dramática o activa” (Milà, 1850). Dins de la poesia narrativa apareix estranyament la novel·la; la classificació trontolla, és clar, perquè la distinció de gèneres (prosa vs poesia) du implícita la distinció no ficció (per a la primera) vs ficció (per a la segona); aleshores, la novel·la esdevé un híbrid (prosa de ficció) difícil d’encabir: Milà opta per prioritzar el criteri de “ficció” per sobre del gènere.

Aquesta subordinació de la prosa de ficció a la poesia narrativa segueix un dogma del romanticisme francès: dos anys abans, en l’adaptació d’un manual de Victor Cousin, Milà havia declarat que la poesia és “el arte más espresivo, la primera de las artes” (Milà, 1848: 31). Vint-i-cinc anys més tard, en canvi, en els *Principios de literatura general y española*, Milà proposa un esquema més coherent: divideix la literatura en “períodos” i de cada una estudia: poesia lírica, poesia èpica, poesia dramàtica, poesia didàctica i oratòria, prosa històrica i novel·la (Milà y Fontanals, 1873).

Una altra cosa és, és clar, la incomoditat que crea el gènere en si de la novel·la, considerat menor, i problemàtic moralment; per això, en esmentar-la, Milà, en el *Manual* de 1850, hi afegeix un comentari inesperat: “debe respetar siempre las leyes de la moral y el buen gusto” (55). Cap dels altres gèneres rep aquesta recomanació, però és perquè ja se suposa que són moralment impecables; no pas perquè Milà cregui que hi hagi gèneres intrínsecament virtuoses, és clar, sinó perquè el cànon ja ha determinat quines són les “composiciones prosaicas” i els poemes èpics, dramàtics o “menores” que han de ser presos en consideració (i ha descartat per tant les composicions més bròfegues de Quevedo o Vicenç Garcia). La desconfiança en la novel·la en el món cultural espanyol és generalitzada durant tot el XIX i bona part del XX: José Carlos Mainer ha indicat els principals arguments i l’evolució dels atacs a la novel·la duts a terme pels “enemigos de la imaginación” (Mainer, 2000: 19-41).

No queda clar fins a quin punt el corpus d’obres explícites o implícites en els *Manuales* del XIX coincideix amb el que avui considerem “literatura”; però en qualsevol cas, fossin o no literaris, en la selecció dels textos canònics, el

“plaer de la lectura” era una consideració molt secundària. L’esmentat *Manual de estètica* (1848) de Milà recordava que hi havia tres classes de belleza: “física, moral e intelectual” però “las tres no son más que una y se reducen a la belleza interior, espiritual e incorpórea” (M(ilà), 1848: 28); Estorch i Siqués (1852), en els seus *Elements de poètica catalana* ens recorda les “utilitats” de la poesia: “per a millorar les costums; per a derramar plaers sobre nostres fatigues necessàries; per a perfeccionar l’educació” (Estorch i Siqués, 1852: 11); Coll i Vehí, l’amic de Mañé, recordava en el seu *Compendio de retórica y poética* (1873) que “toda obra literaria (...) es una ordenada serie de pensamientos, manifestada por medio del lenguaje, y dirigida a conseguir un fin determinado, que en último resultado nunca debe ser otro que el bien de la especie humana” (Coll i Vehí, 1873: §2). Menéndez y Pelayo, deixeble de l’escola catalana de Xavier Llorens i de Milà, veurà en la tradició literària espanyola que aquests autors estan presentant la formació del que ell anomenarà el “espíritu nacional” (Carreras y Artau, 1956).

Tot això, a hores d’ara ens pot semblar molt depassat i més aviat cursi; també és cert que, a l’època, ja estava sent qüestionat pels teòrics romàntics de “l’art per l’art”, el manifest del qual es considera el pròleg de Théophile Gautier a la seva *Mademoiselle de Maupin* (1834): la tesi era que l’art no podia ser creat ni usat per a altres finalitats que l’obtenció del plaer estètic; proposta que provenia d’una interpretació de la tesi kantiana de l’“autonomia de l’art” (segons Heftrich, una peculiar interpretació francesa d’aquesta tesi, equivocada però molt productiva (Heftrich, 1977)). No és aquest el lloc per seguir el llarguíssim debat que això va provocar en la teoria literària del segle XIX; només a tall d’exemple, observem que l’any 1886, Sardà defensava que el crític ja no és jutge sinó jurat “que escucha tan solamente su conciencia o su sensibilidad” i que “absuelve a la inmoral hetárea al contemplar hechizado las purísimas curvas de su cuerpo encantador de griega” (Sardà, 1886: 93); el mateix any, Necedal denunciava: “Desde que el moderno panteismo anda suelto por el mundo, reproducción de añejos errores, cien veces victoriosamente refutados, ha llevado su maléfico influjo a la literatura y a las bellas artes, y aun hasta la música, arrastrándolas a repugnante realismo” (Necedal, 1886: 345). Sota una forma més prudent, Milà havia mostrat les mateixes prevencions en qualificar l’“último periodo literario” (el text és de 1873, però es refereix al segle XIX en general) així:

Fue abandonándose el neo-clasicismo francés, con lo cual se abrió la puerta, ya a formas prudentes y holgadas, ya a la irregularidad y el desorden. Viéronse desde el origen dos direcciones opuestas en la nueva escuela: una espiritualista y restauradora, otra individualista, orgullosa y escéptica, que pasó después a

puramente fisiológica, para caer finalmente en el más feo realismo (Milà y Fontanals, 1873: 334).

El cas és que, a l'hora d'establir un cànon de lectures apropiades per a l'ensenyament, el legislador es trobava amb diverses qüestions no resoltes: a) l'espai de la ficció en prosa, b) la consideració del fet estètic, i especialment l'autonomia de l'art, c) la seva articulació en un discurs ordenat. Pel que fa a les dues darreres qüestions, ja Milà, en els seus *Principios* (Milà y Fontanals, 1873) havia previst una alternativa; així, referint-se a l'autonomia de l'art, s'avançava a les perilloses conseqüències que una aplicació radical d'aquest principi presentava, però no ho argumentava des de la moral, sinó des de l'estètica: “Esta doctrina aplicada con excesivo rigor acabaría por achicar la esfera de las artes: de los asuntos se pasaría a los elementos, de los elementos a la expresión y casi se llegaría a no poder formar una nueva concepción ni usar de una expresión metafórica” (72); però més endavant, per si no havia quedat clar, insistia: “la obra de arte ha de ser buena. Como todos los productos del hombre ha de contribuir a su manera al triunfo del bien, el orden universal” (93). Pel que fa a la seva articulació, Milà mostrava els avantatges de l'ordenació cronològica de les obres artístiques i literàries (156 i ss), perquè “da a conocer la filiación” i “establece las naturales relaciones entre los hechos de la historia general o extra-artística y los artísticos y literarios”; però també en veia els defectes: “desconocer la acción y la iniciativa del genio (...) estimar las obras literarias sólo en razón de lo que corresponden a hechos históricos”. Caldria veure quin pes han tingut arguments com aquests en la fonamentació dels curricula de secundària: aventuro la hipòtesi que el pes ha estat important.

Queda encara l'espai de la ficció en prosa. En aquest sentit, els crítics del XIX estaven molt afectats per un discussió que al segle XX va anar perdent pes: l'acceptació del “realisme”, entès en el sentit de “representació objectiva de la realitat social contemporània” (Wellek, 1983: 209). Curiosament, al segle XX, el realisme també ha estat criticat des d'una perspectiva oposada, perquè s'ha usat “realista” en el sentit de “figuratiu”, característic del *kitsch*, ingredient necessari dels productes “midcult” (Busquet, 1998: 89), potser el contrari del que pretenia el “realisme” del XIX; però no podem entrar ara en aquesta discussió.

Al segle XIX, doncs, com hem vist en Necedal i en Milà, però també podríem trobar exemples en Mañé (Mañé y Flaquer, 1884) i en Coll i Vehí, el realisme va aixecar enormes prevencions en els teòrics i en els autors dels manuals de més predicament. Sembla evident que en condemnar el realisme, aquells tractadistes descartaven la novel·la com a material per a les classes de literatura, o en tot cas, només haurien acceptat aquella que en, les esmentades

paraules de Milà. es correspongués al corrent “espiritualista i restaurador” del romanticisme i que potser podria incloure la novel·la històrica. Plantejo aquí la hipòtesi que la resistència a fer llegir novel·les senceres en els curricula de secundària del segle XX és hereva d’aquesta tradició, i per tant no es deu tant a la dificultat de compatibilitzar la lectura d’un text molt llarg amb la dinàmica de la classe com a la dificultat de controlar quins capítols atreuen l’atenció del jove lector.

Hi havia alternatives a la lectura de novel·les, és clar, sobretot el folklore, d’una banda, i els clàssics, de l’altra. El folklore proporcionava un corpus de ficció en prosa abundant. Seguint les indicacions de Herder, s’esperava d’ell que oferís l’essència de l’esperit del poble, i efectivament els folkloristes havien aconseguit que reflectís aquest esperit, fent-hi les adaptacions que calgués. És prou coneguda la intervenció d’aquest folkloristes, especialment en l’eliminació dels episodis més escabrosos; no és difícil, doncs, que el folklore s’adaptés a les exigències de “millorar les costums” etc. que els tractadistes com Estorch i Siqués imposaven a la literatura. Si aquesta acció censora és prou coneguda, potser no ho és tant que la seva intervenció desfigura relats orals i els reestructura segons les pautes del que W. Ong va denominar la “dinàmica de la textualitat” (Ong, 1987: 104). El mateix Ong considera, en aquest sentit, “monstruós” el concepte “literatura oral” perquè redueix la tradició oral a variants de l’escriptura (Ong, 1987: 21); però és aquesta perspectiva “textualista” la que ha predominat en la presentació del folklore que es dona a les classes de literatura.

Tenim d’altra banda narracions anteriors al XIX que, convenientment polides, esdevenien obres de ficció especialment adequades per als joves lectors. I. Watt ha explicat com Rousseau va aconseguir que el *Robinson Crusoe* esdevingués un llibre “para esa edad feliz de la infancia”, això sí, convenientment “débarrassé de tout son fatras” (alliberat de tot el seu enfarfec), com diu Rousseau al llibre III de l’*Émile* (Watt, 1999: 188). Aquest “fatras”, que ha desaparegut de les adaptacions del *Robinson*, inclou aventures que no necessàriament desagradarien el lector juvenil que hi tingués accés, per exemple, la travessa dels Pirineus que, als darrers capítols, fa el nostre heroi perseguit pels llops. Però aquestes aventures no ajuden a construir el mite del solitari que aconsegueix amb esforç i enginy a sobreviure, que és el que interessa a Rousseau i a generacions de docents posteriors. D’altra banda, la sensibilitat actual és hostil a les edicions expurgades, però la recuperació de tot el llibre, amb les seves reflexions sobre la Providència i la seva irresponsabilitat colonialista, difícilment trobarà lectors juvenils interessats.

En aquestes narracions de ficció en prosa anteriors al XIX hi entraven també els clàssics; un exemple interessant pot ser l’*Odissea*, una narració tan retallada

i resumida que és probable que, per a la majoria dels qui creuen conèixer-la, una lectura del text original resultés una sorpresa: els primers quatre cants són dedicats a Telèmac, el protagonista apareix per primer cop al cant cinquè, les aventures més conegudes no comencen fins al cant novè, etc. Quan Carles Riba, que n'havia fet una traducció al català el 1919, en va preparar una adaptació en castellà per a nens, li donà un subtítol honest: *Las aventuras de Ulises. Entresacadas de los poemas homéricos* (Barcelona: Muntañola, 1922); pocs l'han seguit, i la identificació dels vint-i-quatre cants del poema amb uns pocs episodis dels cants 9 a 12 ha continuat fins a l'actualitat. Les adaptacions de l'Odissea a més serveixen per entendre com la "psicologia de la textualitat" ha arribat a camuflar un text pensat inicialment per ser memoritzat i recitat, amb unes fòrmules (hexàmetres, paral·lelisme, repeticions, epítets èpics...) que la prosa no usa.

Mainer aventura que fins a la Ley General de Educación de 1970, els aficionats a la lectura van haver de suportar "las ideas de ocio culpable y de imaginación peligrosa" (Mainer, 2000: 18), perquè les novel·les, entre d'altres formes de ficció, havien estat gairebé proscrietes de l'ensenyament i llegir-les era una activitat clandestina. Però quan finalment van aconseguir incorporar-se als programes de literatura, ja havien deixat de ser la font principal d'accés a la narració de ficció i havien de rivalitzar amb els productes audiovisuals: la novel·la esdevenia així prescindible, superada per altres productes molt més atractius. No hi han ajudat tampoc els teoritzadors de la cultura, que no han mostrat gaire interès per la novel·la, la qual solen considerar un producte característic de la cultura de masses; per això, un clàssic de la literatura juvenil com *El vell i el mar* de Hemingway ha estat presentat com un producte típic de la indústria cultural, estàndarditzat i de poca qualitat (Busquet, 1998: 81).

El sistema educatiu ha intentat resoldre aquests conflictes mitjançant maniobres més o menys fonamentades en raonaments estètics, que vagin més enllà del mer pragmatisme i de la necessitat de trobar textos atractius per als alumnes. Una maniobra consisteix a considerar la narració com una particular "ordenació de l'experiència" (Bruner, 1988: 23) que es presenta sota diverses formes: novel·la, cine, sèrie televisiva, còmic...; l'alumne ha de saber trobar, en totes elles, uns patrons comuns a l'experiència narrativa (distinció autor – narrador, trama – argument, personatge principal – secundari, etc.). Incidentalment, aquest procediment ha contribuït a la discussió sobre els límits establerts pels cànons tradicionals de lectures, i incorporar-ne d'altres que l'Acadèmia havi mirat amb desconfiança: el cas paradigmàtic és la narrativa infantil i juvenil; per això, a hores d'ara, provoca cada cop menys comentaris despectius.

Aquestes discussions han anat paral·leles amb d'altres sobre l'articulació de les obres literàries en un conjunt ordenat i coherent. Com hem vist en Milà, la història de la literatura permet aquesta ordenació, però la importància que va adquirir l'enfocament historicista al segle XIX va començar a ser qüestionada des de començaments del segle XX quan es va considerar que l'estudi de la literatura basat en la seva història acabava prioritant el context per sobre del text. Per això, els diferents corrents de la crítica literària del segle XX (estilística, formalisme rus, New Criticism, estructuralisme, postestructuralisme...) s'han presentat com a mètodes que valoraven la literarietat i superaven la història de la literatura, o li adjudicaven la tasca marginal de classificació, de suport a l'edició filològica, etc. Alguns autors han arribat a considerar que només es pot parlar de "teoria de la literatura" quan els textos deixen d'estudiar-se desde consideracions no lingüístiques (històriques o estètiques), és a a dir quan es valora la "literarietat", que revela el potencial autònom del llenguatge (Man, 1986: 7-10)

De tots aquests corrents, el que probablement ha tingut major pes en el món acadèmic espanyol ha estat l'estilística, que és precisament la menys crítica amb la historiografia, perquè intenta combinar l'erudició amb la interpretació. L'estilística va arribar a casa nostra a través d'estudiosos locals (Dámaso Alonso, Carles Riba...), que havien estat deixebles directes dels fundadors alemanys (Vossler, Spitzer...); juntament amb els corrents marxistes, imperants a la Universitat als anys 70, l'estilística ha conformat la majoria dels nostres manuals. Si hi afegim l'esmentada tradició de Milà, Menéndez Pelayo, etc., podem entendre perquè la història de la literatura encara té tan pes en el nostre món acadèmic, i de retruc, en la docència de secundària, destí natural de molts dels nostres llicenciats universitaris. En aquest esquema, l'estudi de la prosa de ficció, especialment la novel·la contemporània, sembla ocupar un lloc més aviat secundari; ho desmenteix l'obra d'Auerbach (Auerbach, 1979), un dels grans estudiosos de l'estilística, però a casa nostra va ser conegut molt tard (1a. ed, 1946; trad. castellà, 1979).

Podríem considerar, vist així, que l'ensenyament de la literatura segueix lligat al fil històric i desconnectat del que han estat les grans aportacions teòriques del segle XX (és l'actitud que Paul de Man va denominar "la resistència a la teoria") però seria una caricatura: molts docents han sabut veure les possibilitats didàctiques de corrents com el New Criticism. Segons J. Culler, aquest corrent ha estat especialment atractiu per la "sensació de llibertat, del nou entusiasme que s'introduïa en l'educació literària pel fet que fins el més limitat dels estudiants, sense la informació dels millors de la classe, podia formular informacions vàlides sobre el llenguatge i l'estructura del text. La discussió i l'avaluació de l'obra ja no havien d'esperar l'adquisició d'un

mund considerable d'informació literària, històrica i biogràfica" (Culler, 1981). Aquesta observació ajuda a entendre com s'han pogut incorporar, a les classes de literatura, obres en prosa de ficció contemporània que per la seva novetat o les seves característiques (literatura de gènere, literatura infantil i juvenil, productes de gran consum...) no estiguin incloses al cànon o no tinguin possibilitat d'entrar-hi.

Reformulem la nostra hipòtesi: la novel·la ha trigat a incorporar-se al sistema educatiu i quan ho ha fet ha estat envoltada de dubtes i incerteses. S'han buscat maneres perquè aquesta incorporació fos eficaç, maneres que han suscitat noves qüestions. Al nostre parer, també aquestes haurien de ser considerades pels ensenyants. És en aquesta línia que ens atrevim a incorporar uns temes de debat a l'ensenyament de la literatura a la secundària.

1. La percepció de la literarietat. La novel·la no és l'única forma de ficció en prosa, i fora de la prosa hi ha formes de ficció que són igualment importants i atractives, però probablement la novel·la és la millor entrada per familiaritzar-se i accedir a la ficció elaborada i a un ús del llenguatge que vagi més enllà de la mera funció referencial. D'altra banda, l'ordenació cronològica és probablement la que millor permet estructurar els nostres coneixements però, com ja va observar astutament Milà, pot ocultar "la acció y la iniciativa del genio" que és, precisament, allò que més sorprèn el lector novell. Joanathan Culler té un article sobre la teoria de literatura en el programa dels graduats ("Literary Theory in the Graduate Program") on fa una observació que em sembla assenyada: "allò que fa distintiva la literatura, el seu caràcter privilegiat, no es pot donar per entès, com si fos una mena de qualitat donada i inherent" (Culler, 1981: 214). És important que el docent tingui present quin és el seu objectiu, que no necessàriament ha de ser que l'estudiant sàpiga situar Oller abans de Rodoreda. Em permetro suggerir que tingui en compte l'observació de Culler i que l'ensenyant es proposi precisament fer apreciar l'ús de la llengua peculiar en una obra, la literarietat, un aspecte que no és precisament intuïtiu.
2. La percepció de l'oralitat enfront de l'escriptura, i la representació de l'oralitat a través de l'escriptura. Com hem vist en el tractament del folklore i de la poesia homèrica, les seves transcripcions escrites i, especialment, les adaptacions que s'han fet a partir d'aquestes transcripcions, han ocultat les característiques orals d'aquestes manifestacions estètiques, que només per comoditat anomenem "literàries". En estudiar aquesta transformació, l'estudiant pot ser més sensible als canvis que suposa el pas de l'oral a l'escrit i als rastres que una cultura oral ha deixat

en aquestes transcripcions i adaptacions, rastres que d'altra banda són perceptibles en l'entorn de l'estudiantat, especialment per part d'aquells que provenen de cultures on l'oralitat encara és predominant (ex: determinats col·lectius emigrants, marginals, etc.), però també en determinades formes de la cultura popular (ex: música rap, punk...) i, és clar, en la representació escrita que les diferents formes narratives fan d'aquesta oralitat (ex: sèries televisives protagonitzades per col·lectius marginals). De passada, aquestes adaptacions i transcripcions poden ajudar l'estudiant a entendre les dificultats amb què ell mateix es troba quan cal estructurar textualment una informació.

3. La consideració del text escrit com a origen de qualsevol forma de narració. La interacció entre cultura de masses i alta cultura és antiga; si al segle XIX, un entreteniment popular com era l'òpera s'alimentava de les grans obres de la literatura universal, actualment aquesta interacció es realitza a través de l'audiovisual. És important que l'estudiant entengui que, en última instància, totes les formes audiovisuals provenen d'un text escrit (conte o novel·la adaptada, o guió original) que, en la majoria de casos, ens remet a la literatura com a forma original de totes les altres. Aleshores, el tractament de determinades qüestions, com el dels temes universals en el cinema, permet el docent fer notar la poderosa dependència des productes audiovisuals amb la història de la literatura.

La consideració de la novel·la en l'assignatura de literatura no ha estat fàcil, perquè ha suscitat prevencions disciplinàries i morals, i després perquè ha estat considerada obsoleta i prescindible, o bé culturalment irrellevant. Però aquests escrúpols no ens haurien de fer oblidar que segueix sent una eina poderosa per introduir els alumnes en el món de la imaginació i en el coneixement de les obres fonamentals de la literatura.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Auerbach, E. (1979): *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Bruner, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Busquet, J. (1998): *El sublim i el vulgar: els intel·lectuals i la "cultura de masses"*. Barcelona: Proa.
- Carreras y Artau, J. (1956): "La formación filosófica de Menéndez y Pelayo". *Conferencias pronunciadas con motivo del centenario de Marcelino Menéndez Pelayo*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 49-67.

- Coll i Vehí, J. (1873): *Compendio de retórica y poética*. Barcelona: Imprenta del Diario de Barcelona.
- Culler, J. (1981): "Literary Theory in the Graduate Program". *The Pursuit of Signs. Semiotics, Literature, Deconstruction*. London and Henley: Routledge and Kegan Paul. Vol.
- Culler, J. (1981): "Més enllà de la interpretació". *Els Marges* 22 i 23 (maig i setembre): 115-122.
- Estorch i Siqués, P. (1852): *Elements de poética catalana y diccionari de sa rima*. Girona: Imprenta de Grases.
- Hefrich, E. (1977): "Was heisst l'art pour l'art". In: Bauer, R. et alii (eds.), *Fin de Siècle. Zu Literatur und Kunst der Jahrhundertwende*. Frankfurt am Main: Klostermann, 16-29.
- Jovellanos, G. M. de (1830): "Tratado del análisis del discurso, considerado lógica y gradualmente". *Colección de varias obras en prosa y verso del Excmo Señor Gaspar Melchor de Jovellanos*. Madrid: Imp. de D. Leon Amarita, 212-236.
- M(ilà), M. (1848): *Manual de estética. Traducido libremente de V[ictor] C[ousin] y arreglado al programa del Gobierno*. Barcelona: Imprenta y fundición de Pons y C.
- M(ilà), M. (1850): *Manual de retórica y poética*. Barcelona: Imprenta y fundición de Pons y C.
- Mainer, J.-C. (2000): *La escritura desatada. El mundo de las novelas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Man, P. de (1986): *The Resistance to Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mañé y Flaquer, J. (1884): "Prólogo". In: Brackel, B. de (ed.), *Nora*. Barcelona: Daniel Cortezo, V-XV.
- Maragall, J. (1960): *Obras completas. Obra catalana*. Barcelona: Selecta.
- Metzeltin, M. (2003): "De la retórica al análisis del discurso". *Tonos. Revista electrónica de recursos filológicos* 6 (Diciembre).
<<http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Metzeltin.htm>>.
- Milà y Fontanals, M. (1873): *Principios de literatura general y española*. Barcelona: Imprenta del Diario de Barcelona.
- Nocedal, C. (1886): "Contestación [al discurso del Sr. D. José de Selgas y Carrasco, para la posesión de plaza de número. 1/III/1874]". *Memorias de la Real Academia Española*. Madrid: Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 330-349.
- Ong, W. J. (1987): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económico.

- Quintana Trias, Ll. (2011): “Fonaments teòrics de l’ensenyament de la literatura a la secundària”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 53 (gener-febrer-març): 101-111.
- Sardá, J. (1886): “Estudios críticos”. *La España Regional*. Vol. Año I. Tomo I: 92-107.
- Watt, I. (1999): *Mitos del individualismo moderno. Fausto, Don Quijote, Don Juan y Robinson Crusoe*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wellek, R. (1983): “El concepto de realismo en la investigación literaria”. *Historia literaria. Problemas y conceptos*. Barcelona: Laia, 195-219.