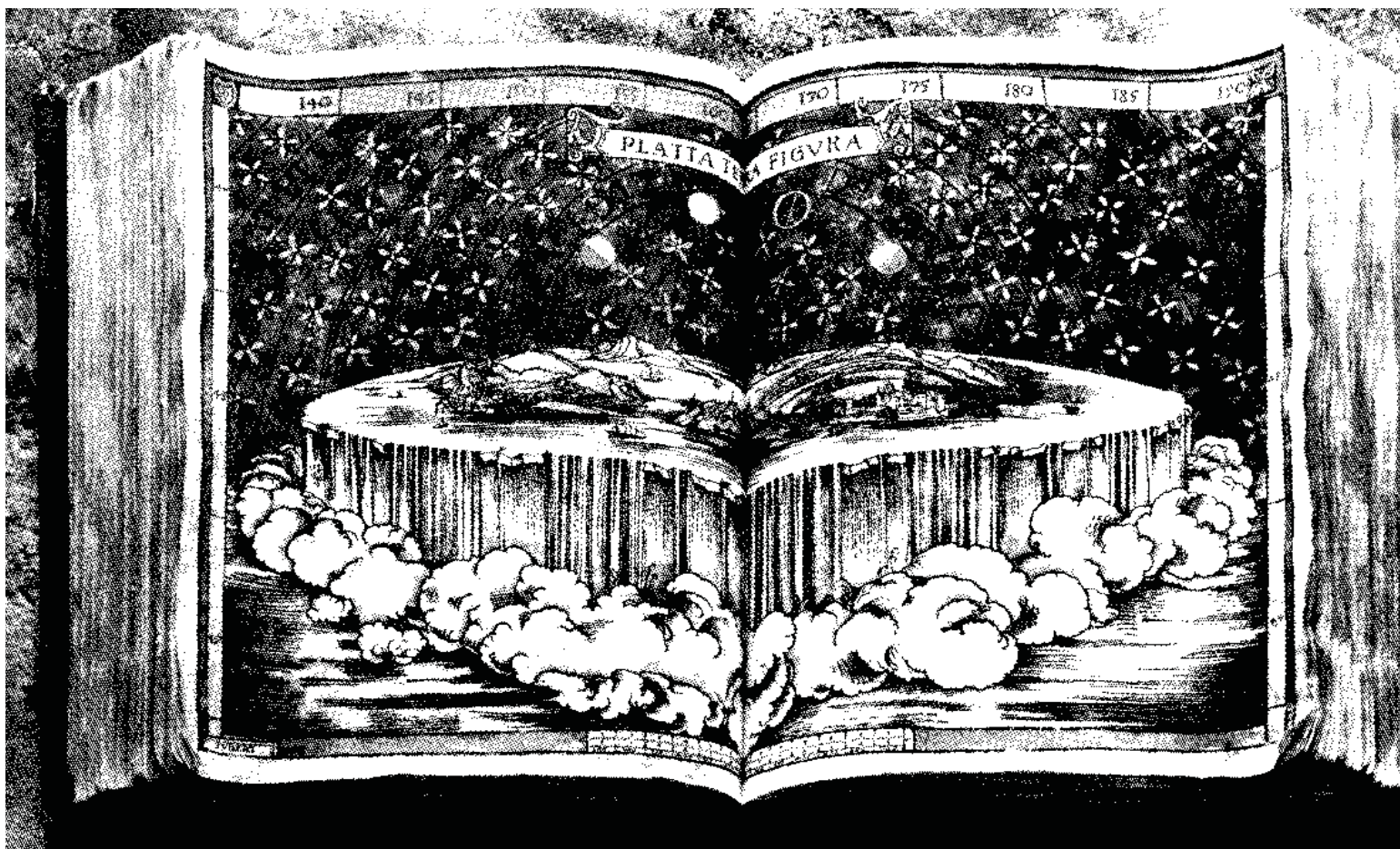


**Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura
Universitat de Barcelona**

El gènere poètic en el marc de l'ensenyament obligatori de la llengua i la literatura catalana



Carme Doménech Pujol

València, 2008

**Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura
Universitat de Barcelona**

Programa de doctorat:
Ensenyament de Llengües i Literatura
Bienni 2000-2002

**El gènere poètic
en el marc de
l'ensenyament obligatori
de la llengua i la literatura catalana**

I

Tesi doctoral presentada per Carme Doménech Pujol

Direcció del Projecte: Dra. Glòria Bordons

Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura

Facultat de Formació del Professorat

Universitat de Barcelona

València, 2008

A Alcía, per tots els anys que hem treballat en grup, el *5 de 9 de didàctica de la llengua i la literatura*, amb la creació i experimentació de molts dels materials que ací es troben.

A Empar i a Glòria, per animar-me, una en la proximitat i l'altra en la distància, en els moments que la urgència de les tasques docents amb prou feines deixaven temps per reflexionar i continuar.

Al meu germà Àlvaro, qui m'ha ajudat a enfrontar la bretxa digital, per les solucions informàtiques que m'ha aportat i, sobretot, pel seu temps i la seua música.

Als meus i meues alumnes, per respondre a la meua insistència i sense els quals mai es podria haver realitzat aquest treball.

Índex

I. El gènere poètic al marc de l'ensenyament.....	8
1. Aproximació al tema: hàbits joves i vida escolar	8
2. Els components de l'educació poètica	17
2.1. Què és poesia. Concepcions i conceptes	17
2.2. L'educació literària i el gènere poètic	26
2.3. La construcció del sentit: alumnes i docents	32
II. El gènere poètic a l'ensenyament secundari obligatori de la llengua i la literatura catalanes	49
3. Inestabilitat del currículum.....	49
3.1. Els referents legals	49
3.2. La literatura catalana al currículum oficial.....	53
4. Els materials curriculars.....	69
4.1. El gènere poètic i els instruments didàctics	71
4.2. Els materials no escolars	78
4.3. Política educativa i indústria editorial	79
4.4. Conclusions parcials.....	82
III. L'educació poètica a l'aula de l'ESO	84
5. Una recerca qualitativa per la comprensió del fet poètic a l'aula	84
5.1. Objectius de la recerca	85
5.2. Descripció del desplegament de la pràctica docent.....	94
5.3. La veu de l'alumnat.....	258
IV. Conclusions.....	267
V. Bibliografia.....	274

I. El gènere poètic al marc de l'ensenyament

*La poesia està difusa per tot l'univers,
a unes parts amagada i secreta,
a unes altres manifesta i patent.*

MIQUEL COSTA I LLOBERA

1. Aproximació al tema: hàbits joves i vida escolar

En aquest inici de segle s'observa un canvi generalitzat en els hàbits d'oci propiciats per l'aparició de nous fenòmens. Aquests canvis són compartits per una ampla franja de la societat en que vivim, sense distinció en l'escala social i nivell adquisitiu.

Amb un índex d'alfabetització total, la lectura per plaer passa a competir amb altres formes d'oci, amb una oferta canviant i en progressiu augment. Si la lectura ocupa un lloc important en l'etapa infantil, és en la fase adolescent quan el consum dels nous mitjans acapara l'atenció del col·lectiu i la lectura s'abandona pràcticament. Recents informes¹ destaquen que «quasi unànimement, els xiquets en educació primària tenen uns hàbits, desitjos i pràctica de lectura molt grans, els encanta llegir», però quan finalitzen l'ensenyament secundari aquest hàbit «desapareix». Uns dels motius és que «la lectura té moltes competències clàssiques, com la televisió i els jocs», a més «d'Internet i els videojocs», per la qual cosa es considera que caldria «millorar els sistemes d'ensenyament».

Revistes especialitzades que han analitzat² el comportament dels adolescents assenyalen que «resulta evidente que la lectura como un acto placentero se ha convertido en una práctica minoritaria. Y no sólo entre los adolescentes sino entre los adultos. La extensísima oferta de ocio electrónico existente por doquier, hasta el punto de que muchísimos chicos viven una auténtica caverna electrónica». Si bé l'hàbit lector s'ha incrementat al llarg de les darreres dècades, compartim aquesta anàlisi pel coneixement directe de les actituds del conjunt de l'alumnat pel que es refereix al lleure.

Experts en la matèria insisteixen en un discurs alarmista quan afirmen que «si mirem

1 MILLÁN, José Antonio (coordinador). *La lectura en España: informe 2002*, presentat 28-6-2002 a València en el marc del IV Congrés Nacional d'Editors i publicat a Madrid aquest mateix any per la Federación de Gremios de Editores de España.

2 PINDADO, Julián (2004). «El desencuentro entre adolescentes y la lectura» dins *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, núm. 23. Huelva: Grupo Comunicar. (pp.167-172)

l'enorme massa mundial, suposadament composta per una població alfabetitzada, hem d'admetre que els lectors estan en perill d'extinció»³. D'igual manera, una de les conclusions que es poden extraure de l'Informe PISA 2003⁴ és la correlació existent entre el rendiment en la lectura i el baix rendiment escolar.

Les claus d'aquest canvi de tendència les trobem en algunes dades que proporciona la Sociedad General de Autores y Editores⁵ sobre comportaments culturals. Els enquestats, majors de 15 anys dediquen la major part del temps a escoltar música i veure pel·lícules en sales de cine o en casa. En l'estudi d'aquests hàbits culturals ocupa el tercer lloc la lectura de llibres que no estan relacionats amb l'activitat professional, comportament que s'amplia amb l'assistència a biblioteques, vuitè lloc. Tot plegat mostra la fortalesa i fidelitat dels lectors que diversifiquen el seu temps lliure amb altres formes d'entreteniment pròpies de l'era de la informació.

Front aquestes actituds, l'administració educativa porta a terme programes de foment de la lectura tot i que la diversitat d'opcions de lleure i de fonts per l'aprenentatge no formal que troba el jovent al seu abast arribe a aclaparar-lo. Entre aquestes iniciatives de vitalitat desigual, fer de la lectura de poesia un hàbit, és una tasca difícil d'aconseguir per molt que ho intente la institució escolar.

L'administració educativa, de diversos signes, ha dissenyat un sistema educatiu que de forma progressiva ha ampliat el període de formació i ha generalitzat l'educació obligatòria fins als 16 anys. El disseny de l'actual sistema es basa en l'estreta relació que hi ha entre sistemes: l'educatiu i el productiu. El pas per les aules ha de permetre participar de forma plena en el món laboral de manera que la transició d'un sistema a l'altre té l'edat com a referent, i així, el límit dels 16 anys per a l'ensenyament obligatori és el del començament de l'edat laboral. No obstant això, és significativa la desconexió que existeix entre la formació i l'ocupació laboral, quan coneixem que a l'estat espanyol només el 5,2% de les persones adultes tenen algun tipus de formació continuada i que, segons diferents enquestes, 7 de cada 10 joves reconeixen que el treball que realitzen no està relacionat amb la formació que han adquirit. D'altra part, l'informe PISA (2001) mostrava com l'estat espanyol es troba per sota la mitjana de la resta de països de l'OCDE en habilitat lectora però que la distància es redueix sensiblement quan es comparen persones entre 25 i 35 anys, fet que indica el paper positiu que ha tingut l'ampliació de l'educació obligatòria. O, com observa Tiana (2003), «els pares i les mares de l'alumnat examinat per l'OCDE posseeixen un nivell educatiu bastant inferior al de les famílies dels seus homòlegs europeus».

En canvi, aquesta obligatorietat és un tema esgrimit com la causa de la caiguda dels nivells escolars (Torres, 2001) i del deteriorament del clima de convivència. Els

3 Harold Bloom contesta a Xavier Moret (*El País*, 22 maig 2002. Secció Cultura) amb motiu de la seua visita a Barcelona on la Generalitat li atorgà el Premi Internacional Catalunya.

4 *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*. (2004). INECSE (MEC).

5 SGAE i Ministerio de Cultura. *Encuesta sobre hábitos y prácticas culturales en España 2002-2003*.

diagnòstics que s'han realitzat per diferents instàncies⁶ posen de manifest que aquestes valoracions s'estableixen sense posar-les en relació amb la resta de la societat i que cal analitzar les distintes situacions per poder resoldre-les. Així, per exemple, podem trobar queixes del col·lectiu docent per no tenir la preparació escaient per afrontar situacions conflictives, per haver de realitzar tasques que excedeixen l'horari escolar, per comptar amb recursos poc actualitzats, etc. No podem deduir, per tant, que la permanència obligatòria al centre d'alumnes fins els 16 anys repercuteix en el clima de l'aula, en el procés d'aprenentatge i més concretament en l'accés a la poesia.

Aquesta obligatorietat de l'ensenyament fins els 16 anys permeté a l'administració educativa projectar una formació més completa a la de l'anterior sistema, destinada a aquella minoria que continuava els estudis a la Universitat. No obstant, tant en el nou sistema com en tots els anteriors, la lectura sempre ha format part del currículum, fins i tot en els nivells més elementals. Conèixer «les quatre regles» era la forma d'anomenar aquest aprenentatge bàsic de càlcul (sumar, restar, multiplicar i dividir) que completava els de la lectura i l'escriptura. Les escoles iniciaven a la lectura amb poesies i la recitació n'era una pràctica corrent, com també ho era entre la mateixa societat, on als anys 50 encara era possible escoltar romanços a les persones majors i, fins i tot, en programes radiofònics.

Una lectura de les polítiques educatives

La implantació del nou sistema educatiu per la Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre d'Ordenació General del Sistema Educatiu –LOGSE–, les posteriors Lleis que l'han modificat i, especialment les normes publicades al Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, com el Decret 47/1992 on apareix el Currículum de l'ESO, el Decret 39/2002 de 5 de març pel qual es modifica l'anterior i pel qual s'estableix el nou Currículum de l'ESO a la Comunitat Valenciana, han significat canvis en la consideració que es té de la poesia.

Amb la sempiterna voluntat de millorar l'ensenyament, els governs successius han dictat unes normes que han afectat, no només l'estructura i els programes anteriors, sinó que han incidit en el paper del docent i en diversos aspectes de la praxi tant pedagògica com didàctica.

Les constants modificacions legals han anat definint un nou objecte d'aprenentatge per a l'àrea de llengua, on el gènere poètic ocupa un espai cada vegada més ínfim. En els anteriors plans d'estudis, tot i considerar com a responsabilitat de l'àrea de

⁶ *Informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) o també Ley de Calidad de la Educación*. MEC Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001). *La convivencia en centros escolares como factor de calidad. Síntesis de las propuestas de mejora*. XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Santiago de Compostela. Exemplar fotocopiado. García Rafaela i Martínez, Ramón (2001). *Los conflictos en las Aulas de ESO*. Eines d'Innovació Educativa, 7. València. Federació d'Ensenyament CC.OO. País Valencià i L'Ullal Edicions.

Llengua i Literatura la millora de la capacitat de comprensió i de producció dels alumnes, la realitat dels programes, dels llibres de text i de la pràctica habitual de l'aula contradeia aquestes pretensions: la classe es confonia amb una classe de lingüística i d'història de la literatura. Se suposava que, si l'alumne era capaç de descriure el funcionament de la llengua com a sistema de signes, seria capaç també d'utilitzar-la correctament i adequadament. Se suposava que, si l'alumne era capaç de conèixer les característiques d'un autor i d'una època, seria també capaç de comentar un text literari amb certa solvència.

Ara ja sabem que aquesta relació de causa-conseqüència no és fàcil de portar-la a terme. Però, a més, hem d'afegir el gran canvi que s'ha produït en la concepció de l'àrea, ja que ha convertit en objectius centrals el desenvolupament de la competència comunicativa i de l'educació literària. En aquesta situació, el lloc assignat al gènere poètic serà el punt de partida de la nostra anàlisi i intervenció.

Prevista per a un col·lectiu global, heterogeni i divers, l'Educació Secundària Obligatòria té un caràcter socialitzador i d'equitat per tal que l'alumnat, segons les diferències individuals que en posseeix, pugui tenir les mateixes oportunitats a l'hora d'incorporar-se al món laboral i la vida activa (Pérez Gómez, 1993). Tot rebent la formació adequada a les seues necessitats, i respectant-ne la diversitat existent, se li ha de proporcionar les habilitats i els coneixements que li permeten poder triar entre les diferents eixides que se li ofereix en finalitzar el període de quatre anys de formació obligatòria.

L'ESO presenta uns objectius generals d'etapa que cada centre educatiu, i l'equip docent que hi treballa, ha de fer seus a fi que l'alumnat pugui assolir un desenvolupament intel·lectual i afectiu adequat al nivell d'estudis i de maduració com a persona, pugui accedir a la cultura i pugui dominar tots aquells instruments i estratègies necessaris per al seu futur acadèmic. Una de les àrees bàsiques que aconseguir-ho és l'assignatura instrumental de llengua catalana, que al nostre territori geogràfic ha vingut a anomenar-se valencià. Els continguts de l'àrea han anat variant amb els diversos canvis de govern i, si en la implantació de l'ESO la llengua catalana i la castellana compartien objectius, continguts i el nom de l'assignatura, *Valencià: llengua i literatura. Castellà: llengua i literatura*, posteriorment s'ha anat distanciant des del moment que la normativa publicada a partir de la LOCE ha volgut explicitar els continguts específics i ha anat adoptant un punt de vista historicista de la literatura.

En els antics decrets, la poesia es presentava des de la perspectiva de la història literària com una producció concreta, com l'expressió formal d'un moviment estètic o com el resultat d'un autor i d'una època que calia conèixer. Posteriorment, el decret de 1992 abordava l'ensenyament de la poesia com una forma textual d'especials característiques que restava inclosa dins del discurs literari i, en la pràctica, el lloc que ocupava el gènere poètic depenia totalment de la decisió de l'equip docent. Recentment, l'anomenada «contrareforma» ha generat un decret, aparegut en 2002, que, minuciosament, torna a mostrar un concepte molt estret de la poesia, ja que la

presenta des de la perspectiva historicista i la vincula a la història de la literatura. En conseqüència, sobre el gènere poètic decreta que en segon curs de l'ESO cal conèixer el ritme, la rima, la mètrica, els versos i les estrofes. A més sanciona noms d'autors, obres concretes, moviments estètics i èpoques: aquells que figuren en la llista dels escollits evidencien l'ideari i posició política de qui l'ha portat a terme. Sota aquesta perspectiva, en tercer d'ESO s'ha d'impartir la lírica trobadoresca, Ausiàs March, Roís de Corella i la poesia popular i reserva per a quart d'ESO la poesia de la Renaixença i Teodor Llorente en particular, la poesia del segle XX i l'autor Vicent Andrés Estellés.

És l'administració educativa qui decideix quina és la poesia que s'ha de llegir i quins autors s'han de conèixer. Una primera conseqüència va ser que, després d'aquesta darrera modificació dels currículums de totes les àrees en ESO i Batxillerat, l'administració educativa de la Generalitat Valenciana va obligar les editorials a traure nous llibres de text al mercat. En aquest context, l'Acadèmia Valenciana de la Llengua aprova el 5 de desembre de 2002 unes «Orientacions i suggeriments per a l'elaboració de materials curriculars escrits en valencià» les quals han estat contestades per ensenyants, correctors lingüístics, editorials, sindicats, Escola Valenciana, principalment.

No obstant, la línia «professional» que aplica aquestes normes legislatives té actualment el major nombre de seguidors, tot i que redueix la capacitat de promoure models diferents i condueix a un empobriment de la vida escolar. No sembla probable doncs, que, en el cas d'existir un acord entre les forces polítiques de signe contrari, que busque l'estabilitat a l'educació i s'estenga a les comunitats autònomes, modifique el sistema educatiu de manera que trenque amb aquesta inèrcia.

La funció dels materials curriculars

En la pràctica educativa es contempla de forma natural que el docent haja d'utilitzar uns recursos didàctics que faciliten el procés d'ensenyament-aprenentatge. El professorat que imparteix l'àrea de Llengua i Literatura catalana no es troba sol en l'ensenyament del fet poètic. També existeixen altres membres de la comunitat educativa que en major o menor mesura participen de l'educació poètica, ja que imparteixen altres assignatures on la poesia ocupa un espai més o menys rellevant: Llengua i literatura castellana, Llengües estrangeres, Música, etc.

Junt a aquest grup de docents que tenen la poesia com a matèria o com a vehicle d'altres continguts, també participen els propis alumnes així com pares i mares, destinataris últims del que passa al centre i que responen amb una implicació desigual. El col·lectiu format per docents, pares i alumnes interacciona de forma intermitent amb altres professionals com són els mateixos poetes, recitadors, cantants, bibliotecaris, editors, crítics, etc. els quals, amb distint grau de protagonisme, ocupen un lloc entre les persones que fan que la poesia forme part de la vida a les aules.

Així, el sistema compta amb una sèrie de recursos diversos que van des dels materials destinats a l'ús exclusiu del docent fins a la utilització individual de l'alumne. Alguns exemples els trobem en els llibres de text, els suports que completen la dotació de l'aula, la biblioteca escolar o en el món del llibre que té presència en la indústria editorial o en la vida cultural d'una població.

Tampoc no hem d'oblidar aquells aspectes organitzatius que influeixen l'aprenentatge. D'un costat, podem distingir entre aquells que tenen presència dins l'aula (distribució d'alumnes, tipus d'organització, horari de classes, posició de taules, distribució i accés als materials, etc.) i d'altre, aquells que tenen lloc fora de l'aula (horari general del centre, gestió d'espais comuns, etc.).

Darrerament, s'observa una tendència dirigida sobretot a mostrar la necessitat de crear un públic lector i autònom capaç de formar els propis gustos, necessitat en la qual la poesia és principalment una referència general. No obstant, si fem una cala entre els catàlegs de les editorials, destinades o no al públic juvenil i infantil, els fons de llibres de poesia és manifestament inferior al dels altres gèneres. Els poemaris, les antologies, els CD, en combinació multimèdia o no, formen un breu apartat en el catàleg de publicacions de qualsevol editorial.

El professorat necessita recursos que ajuden a augmentar els nivells de lectura i la indústria editorial proporciona col·leccions literàries amb un sentefí de títols classificats per edats, temàtica, etc. En molts casos, van acompanyats de guies didàctiques, quadern d'activitats d'alumnes, CD, DVD, soft ware informàtic, etc. és a dir, materials elaborats en suports diferents pensats per facilitar la tasca docent. Ara bé, si l'oferta editorial s'ha expandit gràcies a la lectura en els distints nivells escolars, per quin motiu els llibres de poesia no han augmentat de forma significativa?

Fa anys, i per pal·liar la manca de llibres de text de secundària d'aleshores, el Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, organisme de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, va editar entre els anys 1985 i 1988, una col·lecció de materials sobre poetes valencians formada per una cinta de cassette amb enregistraments sonors i el llibre que contenia el textos poètics amb les orientacions didàctiques. Es tractava d'un suport didàctic que l'administració educativa d'aleshores considerava necessari, com també ho era l'experimentació de noves formes didàctiques en l'acostament al fet poètic.

També de fa temps comptem amb les excel·lents propostes destinades al gènere poètic d'entre les quals destaquem Rincón y Sánchez Enciso (1985), Vallejo (1992), Sunyol (1992), Bordons i Díaz Plaja (1993), Moreno (1995, 1998 i 1999) o García Montero (1999). Més recents són les propostes de Martín Peris (2000) per l'aprenentatge de la llengua amb tasques comunicatives on els textos literaris també formen part de les activitats i les propostes de Bordons (2003). No obstant això, malgrat l'aparent abundància de material per l'educació literària, la realitat és que la majoria de publicacions està enfocada a la didàctica de la narrativa o destinada al lector infantil.

Provinents de sistemes educatius de països veïns, també hem pogut conèixer propostes per a l'educació literària, com les de Jean (1996), della Casa (1989) i Grup de recerca d'Écouen-Jolibert (1992), així com les aportacions de la tradició anglosaxona destinades a l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès, com les de Maley & Moulding (1985) i Maley & Duffy (1989), o bé l'aleshores novedós treball per tasques d'Staire i Zanón (1998). És doncs, decisió del professorat, incorporar la lectura de textos poètics i posar en pràctica les nombroses propostes experimentades amb èxit. En canvi, tot i conèixer els avantatges pedagògics dels materials autèntics (antologies, poemaris, etc.) en la pràctica educativa, les especials característiques del llibre de text fan que siga objecte de la pràctica preferent.

En sentit estricte, cap d'aquestes publicacions són el resultat d'investigacions sobre d'alguna de les característiques pròpies del llibre de text, però és evident que aquestes propostes alternatives obeeixen a una anàlisi prèvia de la situació i a la voluntat d'aportar noves solucions per a l'ensenyament de la literatura. D'aquesta manera, per partir de l'anàlisi del llibre de text, l'instrument didàctic per excel·lència, hem consultat Popkewitz (1983), Gimeno Sacristán (1991), Santos Guerra (1991), Torres (1989 i 1991) i Zabala (1993) autors imprescindibles en el tractament dels materials curriculars com a difusors de valors, que en molts casos no apareixen explícits.

Si bé s'ha tractat sovint la gratuïtat dels llibres de text i s'han realitzat campanyes en la seua defensa, en poques ocasions es qüestiona el seu ús. De fet ja existia una indústria privada anterior a l'aprovació de la LOGSE, però la reforma de l'ensenyament va suposar un notable creixement amb l'aparició de multitud de noves empreses editorials basades en la creació de productes estandaritzats per a alumnes i professorat. Com a conseqüència d'aquest increment de l'oferta editorial, s'ha produït un canvi progressiu en la relació professorat i instrument. Amb el temps, el llibre de text ha vingut a ocupar el lloc del currículum, de manera que al professorat li resulta molt difícil prescindir-ne i en molt rares ocasions hem escoltat opinions sobre la qualitat dels llibres o manifestacions contràries al seu ús.

No es pot amagar que les grans editorials han exercit un paper cada vegada més aclaparador i només cal estar en un centre educatiu a l'inici i final de curs per comprovar la contínua visita dels promotors comercials que es disputen el mercat del llibre de text. Els catàlegs que mostren apareixen farcits de materials que semblen facilitar la tasca educativa tant a docents com a alumnat. Els llibres de text que ofereixen són completats amb quaderns d'activitats per a alumnes, guia didàctica per al docent, solucionari de les activitats, materials audiovisuals, suports informàtics, etc. Fins i tot, l'editorial posa a l'abast del docent la programació didàctica que organitza el llibre de text de tal manera que només cal transferir-la a l'ordinador i presentar-la com una construcció del currículum pròpia, planificada i compartida pel departament didàctic.

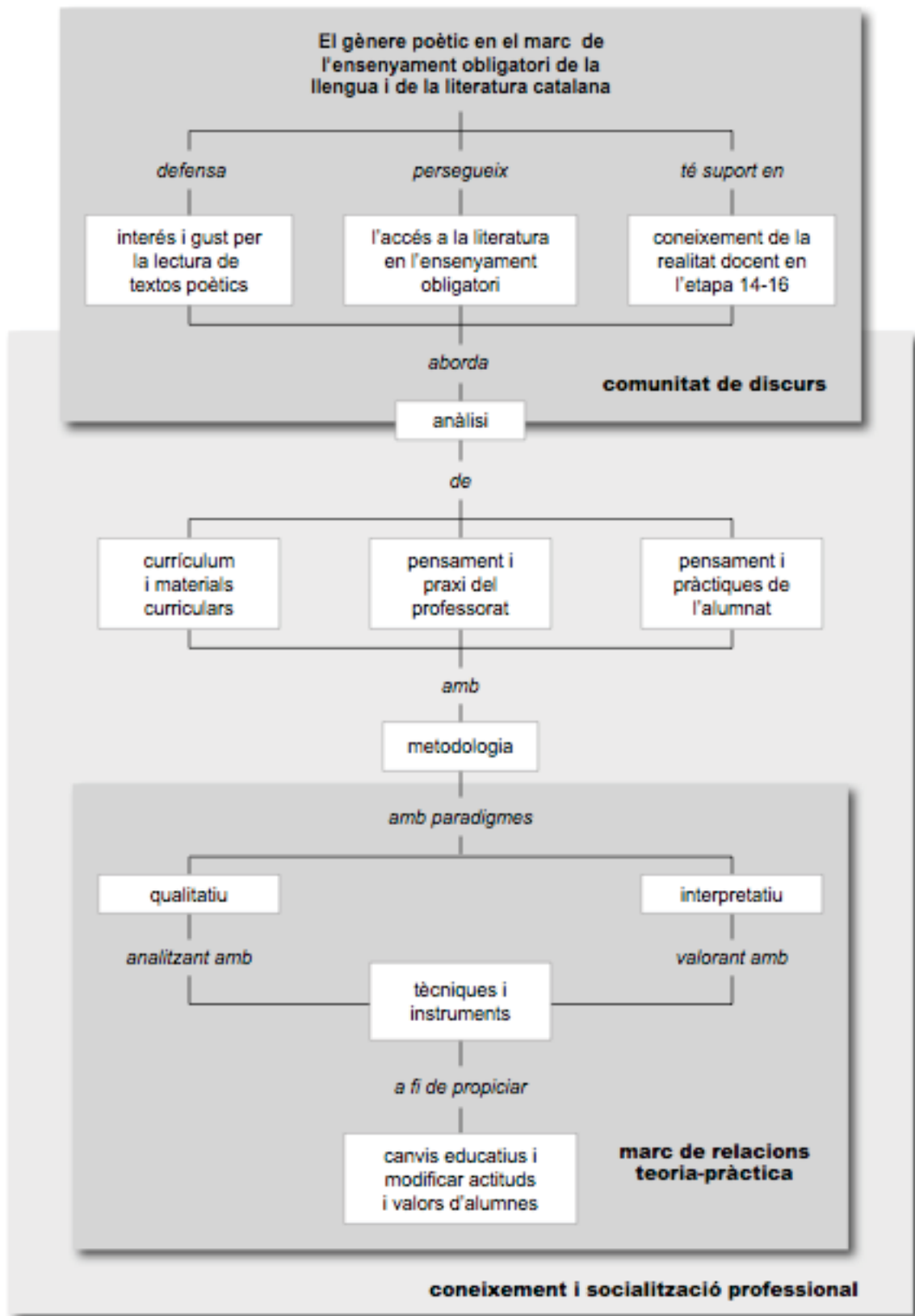
D'altra part, el col·lectiu docent es veu desbordat per la variada quantitat de treball que se li demana i troba en aquests materials una ajuda valuosa per les múltiples

funcions que ha de complir. Sota les condicions actuals d'intensificació del treball, el professorat diposita la confiança en el llibre de text i, a poc a poc, entra a formar part de l'engranatge. Progressivament es desqualifica professionalment per convertir-se en un simple transmissor de l'únic coneixement que s'ensenya a l'aula. Per la seua part, l'alumnat també entra en la dinàmica del mercat que consisteix a utilitzar uns llibres de text que es renoven cada curs i que per tant, estan concebuts d'entrada com un atractiu material de consum abans que com una eina de treball.

Arribats a aquest punt, ens unim a Apple (2002) en plantejar-nos una qüestió essencial: De qui és el coneixement, de qui és la cultura, de qui és la visió del món incorporada en els llibres de text? Si el coneixement que es vaja generant ha de sorgir de la pròpia acció docent i ha de servir-ne de guia, es fa necessària una línia de treball que s'inscriu dins del corrent denominat genèricament com a investigació en l'acció.

En aquest sentit, tal i com indica Kemmis (Kemmis y Taggart, 1988), en qualsevol activitat docent, i la nostra ho és, apareixen tres àmbits que interactuen de tal manera que qualsevol canvi en un d'ells, necessàriament ha de repercutir en els altres, ja que es veuen afectats o limiten al primer: la pròpia pràctica educativa, l'estructura organitzativa i el llenguatge utilitzat o les concepcions.

Tot plegat s'articula en el mapa conceptual que exposem a continuació:



Quadre I

2. Els components de l'educació poètica

2.1. Què és poesia. Concepcions i conceptes

Si bé les troballes estètiques del segle XX van tenir importants conseqüències en la producció poètica, la teoria literària, en canvi, va començar a mostrar les dificultats que existeixen per definir el terme de poesia (Bousoño, 1952; Cohen, 1970), palesa ja en la insuficiència dels manuals clàssics de retòrica i de poètica per a abordar-la.

El primer problema que apareix en plantejar-nos la nostra investigació és trobar una definició del gènere poètic que siga útil als professionals de l'ensenyament. La mateixa definició de gènere és objecte de variadíssimes fórmules segons la teoria literària que la propose (Bajtín, 1924; Hernadi, 1978; Talens, 1978; Garrido, 1988; García Berrio, 1992; Abellán *et al.* 1997; etc.), la qual cosa repercuteix en la pròpia definició dels límits de la poesia.

Més concretament, en referència al gènere poètic, molts autors s'han esforçat per establir les característiques pròpies que en presenta. Cohen (1970) troba que allò que caracteritza la poesia són els procediments que segueixen les figures retòriques les quals, més enllà de la simple ornamentació, connecten el pla fònic amb el lèxic i el gramatical. Per la seua part, Marchese (1989) troba necessari dedicar un ampli preàmbul, farcit de dubtes per establir els límits del gènere poètic, abans de proposar-ne una definició. Partidari del concepte de discurs poètic, conclou que un signe d'identificació d'aquest tipus de discurs és la rima, a més d'altres fenòmens que afecten els dos plans establerts per Jakobson. D'una part, el pla sonor –com l'assonància, l'al·literació o l'onomatopeia– i d'altra, el pla del significat –amb figures com la metàfora, la metonímia o l'antítesi–. Li mereixen la mateixa consideració una altra mena de conceptes que s'hi relacionen, com són l'ambigüïtat, la polisèmia o les isotopies, entre d'altres. A tots aquests factors d'identificació, Marchese afegeix les set virtuts cardinals assenyalades per Wheelwright a *The Burning Fountain*, un estudi sobre el llenguatge simbòlic: «1) la motivación, que implica también la intraducibilidad poética y la fusión entre significante y significado; 2) la inconstancia del sentido de las palabras, en los diferentes contextos en que se emplen; 3) la plurisignificación en el seno de un mismo contexto; 4) la expresión de lo inefable, de lo incierto, de lo indefinido; 5) la formación de las configuraciones semánticas nuevas; 6) el rechazo de la ley de exclusión de terceros; 7) el rechazo de la ley de no contradicción».

Per la seua part, Spang (1993) defineix la poesia com a «ficció que pretén ser expressió estètica d'una interpretació de l'home i del món» i donat que acostuma a fer-ho en formes breus, destaca deu trets que el diferencia dels altres gèneres i que qualifica de «fonamentals». La disposició anímica que subjau en el gènere líric és la

interiorització i té preferència per la instantània, primera conseqüència de la brevetat. Molt relacionada amb aquesta és l'aprofundiment en un aspecte, tema o emoció, i no mostrar cap interès per la història que puguen protagonitzar uns personatges. És el tipus de text artístic on domina la funció poètica, que és la que realment posseeix valor estètic i que encarna ella mateixa. Tot i que la rima no és necessària, aquesta pot atorgar-li un sentit estètic elevat i diferenciador dels altres gèneres. En canvi, considera clau el ritme, malgrat no puga aportar-ne una definició convincent. Adverteix que el caràcter oral de la lírica és pràcticament indefugible, tot i que admet la creixent influència dels aspectes visuals que l'acompanyen, en especial en el món contemporani on la tipografia ha jugat un paper important en aquesta deriva. En la poesia és bàsica la musicalitat, creada mitjançant la repetició de sons vocàlics, l'entonació, les pauses, la coloratura vocal, la suavitat o duresa de les consonants, etc. Finalment, proposa tenir en compte la relació entre emissor i receptor, perquè la comunicació pot donar-se en presència o en absència, i per tant, la recepció pot ser simultània a l'emissió.

A casa nostra, en una obra de consulta molt apropiada a l'àmbit escolar, Aritzeta (1996) posa l'accent en què «actualment el terme 'poesia' encara és confús i difícil de definir. Pot ser explicada com l'art d'evocar i suggerir sensacions, impressions, emocions o pensaments mitjançant l'estructuració elaborada de les paraules, els sons, el ritme, l'harmonia, especialment a través dels versos». Es fa ressò de la influència de Jakobson a qui esmenta: «diu que el discurs poètic sorgeix d'una disposició rítmica complexa, de la selecció i combinació de paraules en una seqüència (projecció de l'eix paradigmàtic sobre l'eix sintagmàtic) dominada pel principi d'equivalència, i que es val de la recurrència d'allò que ha donat: ritmes, rimes, continguts semàntics (figures com la metàfora, la metonímia, etc.), etc. El discurs poètic és un discurs caracteritzat per l'ambigüitat, la polisèmia, la hiperconnotació del signe, l'autoreflexivitat, les isotopies, el llenguatge secundari (en tant que obra d'art) la semantització textual, la transcodificació, etc.».

La poesia agrupa les formes literàries d'expressió del jo. Com la definiren els romàntics, la poesia intenta expressar sentiments personals a partir d'esdeveniments concrets, tot deixant de costat els aspectes massa accidentals o massa íntims, i fins i tot, la modificació de la realitat per tal de donar a l'obra una valors comuns a tots els humans. Però l'emoció no ho és tot per definir el gènere poètic. En realitat, i com reconeixen totes les escoles literàries, l'obra existeix a partir del moment en què l'autor li confereix una forma artística fruit del seu treball i la seua voluntat raonada. En la mesura que l'estil és considerat com una desviació de la norma, el que cal puntualitzar és la bipolarització entre el llenguatge natural i el llenguatge poètic, entre el pol prosaic, de desviació mínima, i el pol poètic, de desviació màxima. És inútil aleshores intentar limitar en una forma determinada el llenguatge poètic. En general, es distingeix de la prosa perquè siguen quins siguen els mitjans que utilitza, el que pretén la poesia és suggerir per damunt de la lògica racional (Foix, Palau i Fabre, Vinyoli), condensar al màxim l'estil (Espriu), despertar els sentiments irracionals (Brossa).

D'altra banda, no es poden oblidar els aspectes de la recepció si volem delimitar el lloc que ocupa la poesia en la nostra societat. Uns la rebutgen tot retrent-li el seu caràcter esotèric, aristocràtic o elitista, o la menyspreen des d'unes posicions racionalistes. D'altres defensen la seua utilitat perquè proporciona plaer, crea bellesa, permet l'accés a mons, a idees i a dimensions intel·lectuals més profundes, refina la sensibilitat i, en definitiva, perquè proporciona a la societat valors morals i civilitzadors com ho fan Pere Quart, Vicent Andrés Estellés o Gabriel Ferrater.

Aquesta polèmica està relacionada amb un tema essencial per entendre la poesia contemporània més immediata: l'enfrontament dialèctic entre forma i contingut. Una vegada més, la història ha marcat l'evolució de les tendències literàries i la dicotomia entre forma i contingut. A partir del moviment conegut amb el nom de realisme social, que responia a l'interés social i al predomini del contingut sobre la forma, es va condicionar una reacció posterior on els formalistes donaren una major importància a l'estructura externa de l'obra. A la poesia entesa com a eina de transformació social que s'expressa en vers lliure, en llenguatge col·loquial i incorpora el llenguatge del carrer, es va oposar un corrent de recuperació d'anteriors moviments poètics preocupats per la forma (barroc, simbolisme, avantguardisme) i produí una poesia que s'entén, d'una part, com a eina d'investigació lingüístico-cultural i d'altra part, com a mitjà de teorització sobre l'activitat artística, sense oblidar els aspectes personals de l'experiència quotidiana. Salvant les distàncies, aquesta dialèctica entre els partidaris de la forma i els partidaris del contingut continua encara vigent, tot i que en l'actualitat predomina una tendència un tant eclèctica en la qual els poetes puen de múltiples influències i fan per definir un estil propi. I si en l'actualitat no emergeix una posició poètica determinada, tampoc no trobem una uniformitat formal en l'art de la paraula. En canvi, sí que observem un lent augment en la realització de recitals, la qual cosa manifesta una renovada posada en valor de l'oralitat.

La dialèctica general entre fons i forma podria portar-nos a defensar o menystenir cadascuna de les dicotomies resultants d'aquesta oposició: tradició-avantguarda, imitació-innovació, classicisme-apertura, norma-llibertat, estereotip-originalitat. Tanmateix, no hem de caure en simplificacions que no ens deixen veure els aspectes positius i negatius de cadascuna de les tendències estètiques generades per aquesta dicotomia.

Donat que, per la seua naturalesa, l'art no és la realitat sinó que és el resultat d'unes convencions i d'uns pactes implícits entre l'autor i el públic, hem de reconèixer que la poesia no existiria si no adoptara una forma amb unes convencions concretes. Però, des dels teòrics romàntics fins a l'actualitat, els partidaris de la llibertat en l'exercici de l'art, menyspreen les regles que determinen l'estil, el to i la llengua que ha d'utilitzar un autor. Aquestes convencions són rebutjades també en la mesura que són considerades artificioses. Tenim alguns exemples com la submissió a determinats gustos del gran públic, bé per tradició, bé per moda; les repeticions d'un joc estilístic per part d'una èlit que busca conscientment expressar un ideal carregat d'artifici; un cert conformisme moral en autors benintencionats que recreen un lirisme

convencional, ple de sentiments nobles i pretesament poètic; i, en definitiva, el conformisme literari dels autors que es creuen obligats a transformar la realitat per comunicar unes actituds o uns ideals propis d'una escola literària.

La modernitat com a idea literària també té els seus aspectes positius i negatius. L'accepció més corrent de «modern» és la que fa referència als aspectes recents de la nostra civilització i, per tant, serien sinònims de present, d'actual. En particular, quan parlem d'un poeta ja desaparegut, direm que està present si ens fa la impressió que està molt lligat a la nostra vida; direm que és actual si exerceix una influència efectiva sobre nosaltres, ja que tracta els problemes més candents de la nostra època; i opinarem que és modern si pensa o s'expressa de tal manera, que encara avui ens sembla innovador. En definitiva, la modernitat representa tot allò que allibera de les forces arcaïques i que en posició extrema pot arribar a l'esnobisme, sense intentar discernir entre l'essencial i l'accessori, allò que és etern i allò que és transitori. L'art, per essència, sempre s'ha declarat modern. Però donat que el plaer que un lector troba a la poesia consisteix a experimentar la doble sensació de sorprendre's per la novetat i la de reconèixer certes convencions que li permetran trobar-li un sentit, conclourem que una obra artística serà reeixida quan l'autor haja assolit un equilibri entre tradició i innovació, entre convenció i modernitat.

El pensament hegemònic que impregna el poder cultural i econòmic manté un cànon literari que aparta, oblida o exclou altres formes d'expressió literària. En el millors dels casos, es contenta amb adjectivar-la, com seria en cas de poesia d'avantguarda, poesia social, poesia sonora, poesia visual, poesia-objecte, etc.

Modernament, el concepte de discurs remet als enunciats i, si bé els gèneres són els mateixos, no n'han aparegut de nous; el que ha canviat són els suports. Així, a l'actualitat, trobem la poesia en expressions tant lingüístiques com icòniques, sonores o quinèsiques, o en alguna de les seues combinacions. D'igual manera, tampoc no han canviat les categories estètiques, com la bellesa, la lletgesa, allò grotesc, etc. Si s'ha produït algun canvi, ho ha estat en el camp de les subcategories, com per exemple, el subjecte de la poesia, les veus líriques o les formes d'emissió que en pot adoptar (Ballart, 1998).

D'altra part, la **teoria literària** ha evolucionat amb el mateixos elements bàsics de la comunicació: les teories tradicionals centrades en la poètica de l'emissor, les teories estructuralistes i altres tendències formalistes centrades en la poètica del missatge (text), i les teories que centren l'atenció en el destinatari. Aquesta poètica del receptor —oïdor o lector— dominant en els actuals enfocaments teòrics de la literatura, és precisament la que ens interessa per a la nostra tasca docent, ja que conté unes implicacions concretes relacionades amb el fenomen de la recepció.

Quan el text literari és abordat des d'una perspectiva formal, que analitza el propi text aïllat de qualsevol influència externa, les teories que des d'un angle lingüístic-estructural s'han desenvolupat, han intentat ordenar i estructurar els distints elements que el componen, de forma que pugui ser explicat com si fos una ciència, com va intentar realitzar el formalisme rus. Aquestes teories han proporcionat

conceptes com els de «desviació» o transgressió del llenguatge i el de «funció poètica», ambdós termes utilíssims per a la interpretació i l'anàlisi del text poètic. Amb l'aparició de corrents lingüístics centrats en l'estudi del significat, moltes teories s'han interessat per la semàntica i la semiòtica literàries, com ara la semiologia, han ampliat l'espectre d'interpretació de significats o la semiòtica de la cultura que impulsa un plantejament global.

La necessitat de relacionar la producció literària amb l'entorn que la fa possible, ha donat pas a una variada gamma de teories alternatives a aquestes orientacions formalistes. Es caracteritzen perquè tenen en compte les dimensions socials i ètiques de les quals participa una obra, destaquen la relació que estableix amb altres arts, valoren la interpretació o interpretacions que en pot tenir i atenen el propi context de producció. D'entre les tendències actuals existents sobre el fenomen literari, hi ha diverses aproximacions a tenir en compte. Pel seu interès en l'aplicació al camp educatiu, destaquen dues teories lingüístiques, la Poètica lingüístico-textual i Pragmàtica, que es complementen satisfactòriament amb l'Estètica de la Recepció, en la principal finalitat que perseguim.

L'estètica de la recepció (Mayoral, J.A. 1987) desenvolupada per l'Escola de Constança situa el lector al centre de la teoria de la literatura, i li atorga un paper i unes funcions específiques. Destaca la posició de l'escriptor en acomodar l'obra, o bé a un públic o corrent estètic vigents, o bé a les expectatives del lector mitjà. Dins d'aquesta estètica, en referència al lector, es tracta la noció d'«horitzó d'espera» que pot sofrir modificacions complementàries, com la de «canvi d'horitzó» i la «distància estètica». Segons Jauss (1992), «una obra en té de valor estètic sols i en la mesura que provoca en el receptor un canvi d'horitzó, frustrant o excedint les seues expectatives. El valor estètic d'una obra, és doncs, mesurat per la distància estètica, que seria aquella que existeix entre l'horitzó d'espera i la nova obra real que aborda el lector i que pot provocar un canvi d'horitzó». En aquesta hipòtesi, la lectura d'un poema es realitza en tres fases. Primerament hi ha una comprensió immediata lligada a la percepció del poema com a objecte estètic: la pre-comprensió. A continuació, una segona lectura dóna pas a una interpretació reflexiva, bàsica per assolir la percepció estètica plena. Finalment, es realitza una lectura de tipus històric, que interpreta l'obra a partir de les premisses de l'època i de la gènesi del poema, ja que ha de reconstruir l'horitzó d'espera anteriorment esmentat, on s'inscriu el poema.

El procés de lectura consisteix doncs, a una actualització, realització o concreció del text, la qual permet produir nous significats per part del lector. És sobretot per mitjà de les «zones buides» o els punts d'indeterminació implícits, és a dir, no dits, que el text aconsegueix la seua oferta d'invitar a participar al lector. Quan el lector interpreta no és enterament lliure, car el text imposa unes «concrecions» que són com les instruccions per a omplir aquests buits. En la recepció del discurs –literari o no– desempenyen un paper fonamental els elements co-textuals (relació d'aquest text amb altres textos i de les diferents parts del mateix text entre elles) i contextuals (relació del text amb el context concret de producció), ja que formen part dels coneixements generals del receptor, o millor dit, de la seua competència intertextual.

La lectura és, doncs, l'actualització que el lector realitza del text, de forma que s'apropia d'ell, raó per la qual hi ha tantes lectures com lectors poden realitzar-les. El lector és el punt de partida –descobriments ignorats en moltes aules i per molts llibres de text de literatura– la qual cosa dota l'anàlisi d'una nova perspectiva.

La identificació de les insuficiències existents en la metodologia de la comprensió dels textos literaris (Schmidt, 1987) i els avanços de la lingüística han permès aplicar nous conceptes a l'estudi de la literatura (Maingueneau i Salvador, 1995) i poder aprofundir en l'aspecte de l'enunciació, si bé no es tracte el gènere poètic de forma específica. Segons la pragmàtica, el discurs lingüístic actua sobre el món i per tant, la literatura ajuda a construir el sentit de la pròpia vida. Aquesta teoria enllaça amb l'enfocament pedagògic de la competència comunicativa com a eix de l'ensenyament de llengües. La «competència discursiva» amplia els conceptes ja coneguts de competència literària i competència lingüística. Per reconèixer què diu el text, quina és l'autoria, a qui va dirigit –en apariència o en realitat–, amb quina finalitat –tant conscientment com inconscient–, on i quan es porta a terme, i amb quins resultats, es fa necessària la integració de moltes disciplines del saber, ja que tots aquests factors incideixen tant en els aspectes formals com en l'organització del text. Així, si el corrent lingüístico-textual ens ha proporcionat conceptes com el de «literarietat» i el de «funció poètica», la pragmàtica estudia la poesia com un fet de la comunicació literària que té en compte els contextos de producció i de recepció, així com els condicionants de caràcter històric i cultural. El poema es llegeix (Adam, 1989) amb unes normes ja codificades que permeten la llegibilitat dels diferents nivells textuais: nivell tipogràfic, nivell fònic, nivell mètric, nivell morfològic, nivell sintàctic, nivell lèxic, nivell semàntic global. En l'enunciació poètica, a més de les figures i de les marques personals i temporals, destaca la redundància semàntica, o «isotopia», que és una dimensió per la qual el poema s'articula en una textura on s'entrellacen els diferents nivells en un motlle format per estrofes. Els obstacles prosòdics funcionen com a regles poètiques i, així, el vers, el metre, la rima, les estrofes o els agrupaments de versos, passen a ser un nivell més del discurs poètic.

Vicent Salvador (1984) proposa fixar unes bases que fonamenten una teoria del poema encara no formulada. D'entrada, pren en consideració un bon nombre de recursos propis del llenguatge poètic –trops i figures– que abans havia analitzat l'estilística estructural. Aquests recursos tenen l'equivalència d'elements microestructurals en el marc del text poemàtic i els estudia amb una doble mirada: la semiòtica i la pragmàtica. Tot seguit passa a la visió completa del poema entès com a text amb la identificació dels elements de cohesió discursiva, principalment els fenòmens de l'anàfora i la cohesió lèxica, i la consideració de la coherència textual, atenent en especial les isotopies i la progressió temàtica. Aquests fenòmens condueixen al concepte pragmàtic del lector model i al de competència literària que tan útils ens seran per al nostre objectiu de portar l'acció poètica a l'aula.

A més de ser un producte literari específic, el poema és objecte de lectura pròpia, amb el plaer del descobriment constant que provoca la lectura activa, bé en solitari, bé col·lectivament. Aprofitem per dir ara que aquesta perspectiva de la poesia com a

comunicació pot ser de gran utilitat per l'objectiu de crear hàbits lectors, i ja no serà tan important formar experts en poesia com crear l'interés entre adolescents i dotar-los d'una competència literària on la poesia ocupe un espai.

Davant d'un tipus de poesia que ha consolidat unes **tendències estètiques** pròpies de l'època a què pertanyen, les noves generacions mostren una gran atenció per la pluralitat de poètiques. La poesia també és producte del seu temps i ha deixat de ser expressada en un únic llenguatge. A poc que observem, la realitat mostra fins a quin punt la poesia actual s'expressa amb nous llenguatges i entra en la xarxa de difusió més global.

Podríem pensar que la pluralitat de llenguatges actuals fa necessari que els lectors coneguen els codis que els permeta interpretar-los. De fet, sense una alfabetització prèvia, multitud de productes arriben massivament a destinataris de tot tipus de formació però que han de llegir uns textos que contenen imatges estàtiques o en moviment i que es combinen amb el llenguatge musical. En la seua recerca de nous formats, els espectacles, representats en espais tancats o a l'aire lliure, contemplats en directe o per televisió, admirats per gaudiment estètic o per consum, del circ al futbol, etc. han incorporat la integració de llenguatges i han preparat el públic occidental per «llegir» i interpretar una gran diversitat de textos.

En el nostre present, les fortíssimes indústries del lleure i de la comunicació han familiaritzat el gran públic amb la recepció de missatges multimèdia, és a dir, l'han preparat per l'ús d'una ampla diversitat de codis que multiplica els seus efectes per la redundància que es produeix amb la repetició d'idees expressades en formes diferents. Si d'una part tenim aquesta pràctica de la tecnologia de forma generalitzada, d'altra part trobem que en l'origen d'aquest ús està ja el joc amb el llenguatge, només que amb un grau de complexitat superior. Així, a les finestres que han aparegut aquest darrer segle en forma de pantalla, gran o petitíssima, rebem o produïm missatges media de la tipologia textual més variada però que, en moltíssimes ocasions, trobem formes pròpies del llenguatge poètic. Molts dels missatges que circulen per internet o per telèfon són formalment d'estètica surrealista o predisposen a la recepció del missatge amb l'ajuda de recursos, com són la sorpresa o l'humor. El joc com a forma bàsica del contingut joc.

Durant tot el segle XX el discurs literari s'ha vist enriquit amb aportacions que qüestionaven el caràcter linial i verbal en què basa la seua expressió. De manera especial, les avantguardes obriren uns horitzons impensables fins el moment a partir de les propostes formals de configuració tipogràfica. Un mateix autor elaborava productes artístics que anaven d'una a altra forma expressiva –verbal o plàstica–, com ara Dalí i Russiñol, o que combinaven distintes formes –verbal i plàstica– com ho van fer Junoy, Salvat-Papasseit i, més recentment, Brossa.

Front aquesta ampliació de l'horitzó expressiu, no debades, Manuel Guerrero⁷

7 GUERRERO, Manuel (2001). *Sense contemplacions. Nou poetes per al nou segle*. Barcelona: Empúries.

reclama que s'òbriga el cànon de la poesia catalana amb poesia que canvia el model de llengua poètica del noucentisme per un altre més concret i proper al públic. Són molts els creadors que utilitzen formes que han deixat de ser noves, de la mateixa forma que ha deixat de ser minoritari el públic capaç de gaudir-ne.

Es produeix en la nostra societat la inèrcia a valorar allò que es trasmet en forma escrita i en canvi, despreciar el que no ens arriba per aquesta via. A força de pertànyer a una societat altament alfabetitzada on el llibre pren un valor de distinció, no només hem oblidat l'oralitat de la poesia, sinó que també hem menyspreat les formes de comunicació de massa. Avui reconeixem el valor de l'èpica o de la rondallística perquè són gèneres del passat, però menystenim la publicitat o la cançó perquè, tot i ser productes altament elaborats des del punt de vista formal, són de consum i no precisament minoritari. En canvi, la realitat ens ensenya que una mateixa autora d'espots televisius condensa en pocs segons una història que després desenvoluparà en forma de relat cinematogràfic. Caldrà revisar, doncs, el criteri segons el qual, la poesia només es troba en formes convencionals i en suports plenament reconeguts per la cultura oficial. Com en tant altres casos, també la definició de poesia és el resultat d'una construcció social, aquesta legitimada per unes pautes elitistes de la institució literària.

Una altra raó per admetre un canvi en la consideració del concepte de poesia, es refereix a una altra característica formal: la versificació. Podem oposar la prosa a la poesia, però hem de comptar amb la prosa poètica i poesia prosaïca. Dir que la poesia és diferent, tenint com a arguments la disposició en línia o en columna, és un criteri una mica dubtós. En últim terme és que no sabem com definir-la. Cohen (1970) qüestionava la definició convencional de «poesia» oposada a «prosa» perquè es prenen les regles de versificació com un element indiscutible de l'estricta codificació del llenguatge poètic. Troba que l'aparent contradicció reflectida per l'expressió «poema en prosa» obliga a buscar una nova definició a una forma poètica que ha arribat a ser corrent. L'evidència d'aquest raonament i l'abundant producció en aquesta línia, ens permet afirmar que no mereix la pena dedicar més temps a la versificació com a forma d'identificació del gènere poètic.

Salvador (1994) revisa de forma crítica les propostes formalistes iniciades per Roman Jakobson en intentar definir com a literaris uns missatges verbals si acomplien determinades condicions. El concepte de «funció poètica» ha fet fortuna en la comprensió del missatge poètic, en especial en el camp de l'educació literària, ja que ha esdevingut molt útil per reconèixer el treball d'elaboració que un autor porta a terme en la creació de la seua obra. És complicada l'aplicació d'aquest terme a les formes poètiques contemporànies, on la matèria lingüística no presenta cap tret diacrònic, que el nostre alumnat puga identificar, almenys com a estrany al seu univers. Ja no es tracta exclusivament de textos narratius o dramàtics: els textos poètics presenten unes formes verbals molt properes a les emprades per la joventut i ací rau precisament la dificultat. Salvador proposa la substitució d'aquest concepte pel de «registre literari», al qual considera molt més flexible i plural. De fet, l'ensenyament no ha deixat de repetir idees i conceptes sobre la literatura basades

en la preceptiva clàssica, segons les quals, els productes literaris contemporanis queden fora des del mateix moment que no participen dels mateixos discursos. Abundant en aquesta caracterització del discurs, la noció de «literarietat» passa per les mateixes dificultats que la consideració d'«artístic». L'obra d'art, l'obra literària, ho és per què l'autor així ho ha decidit? O és el destinatari qui ha de fer-ne la declaració a fi d'assignar-li el valor? Els continus canvis en l'univers de la creació, la interacció de tendències, la fusió de gèneres, la frontera difusa de registres, etc. entrebanquen l'establiment d'uns criteris que puguin permetre, en aquesta era virtual farcida d'eines per a la manipulació, distingir allò que és del que no ho és: discurs literari, del no literari; text poètic, de no poètic; ficció, de no ficció; etc.

La ficcionalitat tampoc no és un criteri suficient per atribuir la qualitat de literari a un text. Si ha caigut el mur del valor artístic entre el cinema i el documental en base a la ficció, també altres gèneres han passat aquest tràngol: biografies, novel·les, *happenings*, etc. El gènere poètic conforma somnis, testimonis i experiències. Quina és la proporció de veritat i quina de ficció que manifesta l'autor? I el receptor? Amb esperit innovador, Salvador anima a passar «la frontera de la literatura» i trencar la «transmissió de coneixements rutinaris» per plantejar una didàctica que incloga en la nostra praxi docent altres manifestacions discursives presents en el nostre entorn cultural.

Ballart (1998) ens proporciona eines per escometre, des del punt de vista literari, l'estudi de la poesia escrita. Noció com la del «marc» format pels marges blancs del full escrit, aconsegueixen una doble funció: aïllar el text del suport, com si fos el passepartout o el marc d'un quadre, alhora que prepara el lector per submergir-se en les seues línies. Destaca la subjectivitat, la brevetat, la intensitat i la immediatesa com a marques pròpies del text líric, al qual defineix bàsicament a partir de la mètrica, la figuració retòrica, la disposició estructural, la tria lèxica i la recreació de tòpics. L'autor realitza una àmplia aportació amb el progressiu desplegament de les diferents veus líriques que pot reconèixer un lector de poemes. Aquest ventall de possibilitats de comunicació es combina amb les distintes formes del to o actitud que adopta l'enunciador respecte el destinatari del poema a fi d'aconseguir l'efecte desitjat. Finalment, baixa al terreny de les convencions poètiques, espai on pot realitzar l'intercanvi, amb el lector, de les emocions expressades al poema.

Spang (1997) ha vingut a actualitzar la retòrica clàssica i escolar amb una nova classificació de figures i trops, als qual engloba sota l'epígraf de recursos retòrics, segons la funcionalitat contextual del discurs. De forma justificada, porta a terme una sistematització que és resposta a les necessitats expressives de l'actualitat per posar en pràctica recursos retòrics emprats en la manipulació del llenguatge publicitari i que podem trobar a la premsa i a la televisió. Per explicar la consideració que té actualment la forma en el llenguatge, parteix de la retòrica grega per fer un recorregut històric de l'evolució que ha sofert el repertori de recursos destinats a l'embelliment del discurs. Sense ser una obra destinada a la poesia, aquesta aportació és de gran ajuda a les necessitats pràctiques del col·lectiu docent per la claredat expositiva i els exemples literaris que acompanya.

2.2. L'educació literària i el gènere poètic

Què és l'educació literària

Ja de ben antic, la poètica i la retòrica clàssica han dedicat bona part dels esforços a classificar els elements formals propis de la creació literària i aplegar-los en reculls. De l'edat mitjana conservem una destacada varietat de normes, com les que s'establiren per regular els jocs literaris, aquells preceptes per als certàmens poètics que en celebraven, o les mateixes *Regles i Razós de trobar* de Ramon Vidal de Besalú. Aquestes orientacions exerciren gran influència, com van tenir les posteriors ordinacions de Boileau per la correcta creació literària. Més tard, estudis de Menéndez Pidal i perspectives d'anàlisi pròpies del positivisme ens han proporcionat nous exemples de la visió retòrica i de la historicista amb què s'ha abordat l'ensenyament de la literatura. Molt més recents són les reflexions de González Nieto (1992, 1993), Meix (1994), Colomer (1991, 1994, 1996 i 1998a) i Ballester (1998 i 1999), que han escrit sobre l'evolució que ha sofert l'educació literària i, amb ella, el gènere poètic. Aquest darrer autor sintetiza en tres els models didàctics que, de forma cronològica, s'han seguit fins ara a la societat occidental. Un primer model ha consistit en l'aprenentatge del discurs oral i escrit. En un altre, l'aprenentatge es va concentrar en el coneixement de la història literària nacional. Un nou model, de recent aparició, és el que es basa en l'anàlisi i interpretació del text dirigit a formar lectors competents.

Per la seua part, Lomas (2002) distingeix quatre etapes cronològiques que ha desenvolupat la nostra educació literària i posa l'accent en la necessitat de contribuir a l'accés del nostre alumnat a l'experiència literària en el doble vessant de la competència i l'educació poètica.

També Canvat (1999) analitza la considerable evolució del concepte de gènere literari tot comparant les diverses fases del procés d'institucionalització de la literatura, des de l'antiguitat fins els nostres dies. La recopilació dels distints models teòrics més recents el conviden a replantejar la noció de gènere i a explicar-ne les raons de la seua pervivència. Amb tot, l'aportació més important és assenyalar en què consisteix la lectura d'un text i com es construeixen en l'actualitat els conceptes de gèneres literaris amb la finalitat de revisar l'ensenyament-aprenentatge de la literatura.

Cal tenir en compte que, amb la generalització de l'escolarització, la finalitat de l'ensenyament de la literatura, i amb ella el de la poesia, ha canviat radicalment. Si en temps passats els sabers que hom considerava necessaris per a una èlit eren els d'aprendre a llegir i compondre versos, l'actual població escolar, més que uns coneixements sobre poesia, el que ha d'adquirir és una educació literària, i poètica.

Les veus d'alarma que aparegueren sobre el desprestigi dels estudis literaris en l'ensenyament secundari, posaven en evidència que l'estudi de la història de la literatura, consistent en l'assoliment d'un compendi format per continguts històrics,

biografies, títols i la imitació de textos literaris, no conduïa a la lectura ni a la creació literària. En conseqüència, vingueren noves reflexions (Lázaro Carreter, 1974) que reclamaven el coneixement de l'obra literària concreta, raó per la qual proposaren la pràctica del comentari de text. Però, com assenyala Colomer (1998a), l'ensenyament tradicional s'ha mostrat inoperant davant un nou tipus de destinatari crescut en la societat de la comunicació.

Amb els canvis socials i legals, l'alumnat de secundària ja no és el d'un sector social minoritari, sinó el de la globalitat de la població, creat per l'obligatorietat de l'ensenyament fins als 16 anys. Si, a més, aquesta població està altament alfabetitzada i la societat a la qual pertany és la del segle XXI, l'era de la comunicació, no ens pot estranyar que la literatura no tinga la importància que tenia fins fa poc temps.

Els canvis han afectat també els plantejaments docents en matèria del tipus de lectura que ha de realitzar un escolar. Colomer (1998b) mostra com ha evolucionat el concepte d'educació literària des dels anys 80, en què es debatia la definició de literatura infantil i juvenil. En un primer estadi, la polèmica consistia a oposar la literatura creada per al medi escolar amb una funció educativa a la "vertadera literatura", aquella que no tenia altra funció que la purament literària. Finalment, i de forma progressiva, hem passat a admetre-la com un gènere literari més, un camp específic de la literatura on el gaudiment del lector escolar adquireix tant de valor com la literarietat. De ben segur que els índexs de lectura i les vendes han contribuït en l'admissió d'aquesta literatura tinguda per menor, com ha influït d'igual manera la consideració del lector en aquest acte comunicatiu. Un altre debat que es va produir va tractar sobre la relació entre fantasia i realitat, donada la "posada al dia" de la didascàlia. Els models proporcionats pel folklore en forma de contes que ajudaven a la contrucció de la personalitat eren propis d'una societat arcaica que ens han arribat en forma d'herència cultura i que ara són insuficients. Aquest buit s'ha anat omplint de narracions que tracten els temes actualment més preocupants, sexualitat, drogaddició, immigració, etc. des d'una perspectiva infantil i juvenil. Una allau de producció es renova cada temporada. Aquestes necessitats semblen que només poden ser cobertes per la narrativa ja que, amb algunes excepcions, no es troben mostres de producció en la poesia o el teatre destinats a l'ensenyament.

A més, el pas de primària a l'educació secundària, incloïa un canvi en la pràctica de la **lectura**, formada fonamentalment per textos canònics. El repertori de textos a llegir s'ha ampliat enormement perquè la indústria editorial proporciona contínuament novetats que intenten acomodar-se als gustos del nou públic consumidor. Davant aquesta nova realitat, han aparegut editorials i col·leccions especialitzades en el públic infantil i juvenil que n'ofereixen un fons que amplien progressivament. Aquesta literatura, anomenada juvenil, està formada per productes comercials pensats per a cada etapa evolutiva, amb temes propis de l'edat, amb tractament apropiat, amb extensió ajustada, amb una presentació atractiva, etc. És a dir, als títols reconeguts per la institució literària, s'han afegit de nous, considerats recomanables per raons pedagògiques. Entre la selecció canònica amb textos models i el corpus de la

literatura de consum per a joves, es compta amb un mostrari més que suficient per poder desenvolupar la competència lectora necessària per esdevenir un lector expert. Així, i malgrat la resistència imaginable que un adolescent té a la lectura, la literatura de gènere va entrant en les pràctiques lectores de secundària quan el docent disposa un pla d'animació lectora amb textos escollits pel propi lector a mesura que crea l'intertext personal (Mendoza, 1998 i 2001).

Val a dir que aquestes propostes rarament inclouen un poemari. No sembla fàcil trobar les raons. Si bé les possibilitats d'escollir semblen àmplies, la realitat s'encarrega de mostrar que no és així. Tot i que partim d'una oferta editorial general que, en matèria de textos poètics és minoritària, encara és més minsa la destinada a lectors joves. La popularitat, els índexs de vendes, han fet reeditar nombrosos títols de narrativa, però no s'ha produït el mateix fenomen amb la poesia. Contràriament, els joves no poden escollir massa entre poemaris i antologies, tot i que hi haja poemaris dedicats al lector infantil. Desconeixem si es tracta d'una pràctica editorial o de la inexistència d'autors que pensen en un públic com l'adolescent. Tampoc no sabem quin paper ocupa la distribució a les llibreries en aquesta mancança, però no podem oblidar la importància de tenir uns llibres de poesia als aparadors i oferir-los a la mirada del visitant.

Un dels majors problemes en l'educació poètica ve de la confusió d'objectius, perquè no sempre van en la mateixa direcció. D'una banda i com hem vist abans, s'opta per portar a la pràctica activitats motivadores pensades per crear públics lectors. D'altra, no abandonem les pràctiques que inclouen textos canònics considerats fonamentals per les literatures nacionals i explicitats en el currículum prescriptiu, però que són ben lluny de les inclinacions de l'alumnat d'aquesta etapa. Més que confusió, aquesta barreja no facilita el camí per arribar a la poesia.

Les **noves tecnologies** aplicades al lleure han provocat canvis, no solament en la motivació lectora, sinó també en la concepció sobre què és l'ensenyament literari. Les formes expressives ja no són verbals en exclusiva, sinó que es realitzen en combinació amb altres codis. La lectura ja no és únicament la d'un text escrit, sinó que es realitza amb la percepció simultània d'imatges i sons, per la qual cosa, l'ensenyament de la literatura, de la poesia, inclou necessàriament aquestes formes expressives, que dominen en les actualment anomenades TIC, tecnologies de la informació i comunicació. En molts casos, la lectura ha deixat de ser lineal i el missatge és percebut de manera global.

Aquestes novetats tecnològiques han deixat de ser-ho en poc temps a causa de la massificació de tota mena d'estrís destinats a la comunicació, on la lectura de textos literaris ocupa un camp ben reduït. Si de forma progressiva el treball docent ha posat l'accent en la formació del lector i en la creació d'un gust per la lectura que pugui exercitar-la més enllà de l'escola, caldrà comptar amb les modalitats que apareixen continuadament, per comprendre que el lector integral és aquell que és capaç de descodificar tota mena de missatges. La poesia no es troba únicament en el text escrit, sinó que es disemina per xarxes de comunicació: ara és un vídeoclip, ara és

un missatge de text enviat per telèfon mòbil, ara és un correu electrònic que arriba en cadena des de l'altra part del món, ara és una pàgina web o un bloc que llegim perquè algú ens l'ha recomanat.

No entrarem en la polèmica sobre si la poesia es pot ensenyar o no (Ortega, 1999) ni fem controvèrsia per decidir si es tracta d'un gènere hermètic i minoritari, o és un gènere accessible a tothom (Moreno, 1999). En canvi, partim d'una convicció: la poesia, com expressió del món interior, també és possible que siga coneguda per una immensa majoria d'alumnes abans que abandonen l'ensenyament obligatori.

Des del moment que considerem la literatura com un tipus de discurs amb una funció específica, comencem a relacionar-la amb un enfocament pragmàtic i comunicatiu de la llengua. El text poètic aconsegueix una funció comunicativa que posa en contacte el món de la realitat amb l'esfera de la ficció. El destinatari, el lector o l'oïdor, el rep, i ho fa activant tots els sensors interpretatius que li permet la seua competència literària. Tot ens porta a considerar que, per l'educació literària, l'enfocament comunicatiu és el més pertinent per abordar la més àmplia diversitat de tipus de discurs. Des d'aquest plantejament, la lectura del textos pels propis alumnes passa a ser un dels estadis més importants en el procés formador, ja que el propi lector crea el seu particular itinerari de lectura o de guia per a la interpretació.

Per què l'educació poètica

Sense cap gènere de dubtes, l'educació poètica forma part dels dèficits de la pràctica docent que cal superar, de la mateixa manera que cal ampliar la noció generalitzada de lector com l'equivalent a un lector que es centra exclusivament en la lectura de narracions. D'igual manera que molts docents accepten la necessitat de formar lectors competents i han sabut potenciar la lectura a partir de les novel·les de gènere, els altres gèneres, el teatre, la poesia, no han trobat encara el seu interès. La poesia en l'aula és, en l'ensenyament secundari, un gènere minoritari, per la qual cosa constatem una general desconexió per part dels alumnes d'uns models literaris sòlids que actuen com a punts culturals de referència. Així com s'observa una manca de destreses en l'àmbit de l'expressió escrita i el professorat es manifesta preocupat, en canvi no dóna importància a aspectes de llengua literària, en particular la poesia. Tot plegat, és una de les mancances en la formació del nostre alumnat si volem fer-los uns lectors competents complets.

Junt a l'aparició de noves formes de cultura i d'oci del mercat audiovisual, per al nostre alumnat, i a jutjar pels seus comentaris, la lectura no esdevé un inconvenient:

«M'agrada perquè no és un llibre de les típiques poesies, que solen ser d'amor o de tragèdies. Aquest llibre és divertit»

«Cada vegada que llegia una poesia d'algun menjar tenia que anar a la cuina per un entrepà o uns pastissos perquè se'm feia la boca aigua»

Com ho confirmen aquestes frases d'alumnes de 3r d'ESO, les relacions que

estableix el text poètic amb el destinatari, es converteixen en un factor a tenir en compte a l'hora de plantejar l'educació literària. Nombroses i valuoses experiències justifiquen el predomini de la narració entre les lectures escolars, però aquestes frases indiquen que, per al nostre alumnat, la minoritària presència de la poesia no esdevé un inconvenient. Només ens hem de guiar pels seus comentaris, ja que poden ser realment orientadors per escollir unes lectures poètiques adequades als seus gustos.

L'aplicació de conceptes extrets de la teoria de la recepció del text i de la comunicació literària, ens poden ser de molta utilitat per la transició a la vida adulta, des de l'aprenentatge sentimental que proporciona la lectura de poesia. Els fets o situacions que ocupen l'atenció natural dels infants desapareixen amb els interrogants que s'obren a l'etapa preadolescent. La poesia ajuda al procés de maduració personal, pot donar als adolescents la resposta a les inquietuds pròpies de l'etapa formativa que travessen, plena de trasbalsaments introspectius. Si el professorat, en general, ens adonarem d'aquesta necessitat, convertiríem la poesia en un dels gèneres més llegits a classe perquè, a més de cobrir aquest objectiu vital, podríem desenvolupar la capacitat interpretativa de textos on el jo és l'eix del discurs. Abundant en aquesta idea, la poesia llegida en aquesta etapa evolutiva contribueix a desenvolupar els valors i a proporcionar el desig de reflexionar sobre les pròpies experiències i idees. Un motiu no menys important és el descobriment d'unes necessitats i inquietuds socials que no sempre són reconegudes. Són destacables els comentaris sobre allò que han après a partir de la lectura:

«Jo recomanaria que es llegira detingudament i almenys tres o quatre vegades»

«...perquè dóna consells i t'ajuda a veure d'una altra manera les coses»

Malgrat les afirmacions de docents sobre la indiferència dels alumnes per la lectura, hi ha proves que indiquen el contrari, que la cultura de l'abundància i del plaer els permet un gaudiment estètic que molts adults tenim encara per desenvolupar. La poesia forma part de la formació literària que l'alumnat pot tenir en acabar l'ESO i que constitueix una font d'enriquiment que permet adquirir les habilitats receptives relacionades amb l'esperit creatiu i la sensibilitat.

«En aquest llibre he descobert una poesia que té totes les condicions que a mi m'agrada veure, bona sonoritat i un bon ritme, però sobretot, un bon significat»

Per altra part, la necessitat de comunicació que manifesten els nostres adolescents és un indicador de la gran ajuda que els pot significar la producció literària de poesia. A més d'adquirir les eines necessàries per relacionar-se, l'educació poètica potencia les habilitats expressives i que porten a terme en els intercanvis cibernètics. Unim un fet cultural com és la poesia i la tecnologia amb el fenomen comunicatiu: a la xarxa, a la telefonia mòbil, junt les històries que es contenen, apareixen els sentiments i les emocions. La destrucció de les gegantesques imatges de buda esculpides en la roca no és només obra de fonamentalistes talibans, sinó la metàfora televisada. L'arribada d'una barca amb immigrants subsaharians no és una amenaça al turisme canari, sinó l'amalgama de la ironia, la paradoxa, l'antítesi, i d'altres figures,

personificada en una platja plena de banyistes.

Es troben ací dos concepcions contraposades sobre el concepte de cultura: l'un l'identifica amb tot el corpus de coneixements, la producció poètica; l'altre concep la cultura com a sinònim de comunicació, com un procés de construcció de relacions. Sota aquest prisma, la poesia és un patrimoni cultural i un conjunt de textos produït amb codis diferents de la qual cal trobar les claus culturals necessàries per poder interpretar uns referents compartits: gènere poètic, autors i títols, figures retòriques lingüístiques i visuals, coneixement del món, etc.

Modalitats i enfocaments de l'educació literària: la didàctica de la poesia

En una situació donada, la forma que adopta el discurs del docent esdevé definitiva per a la formació literària bàsica de l'alumne. Les estratègies que el docent pot adoptar-ne dependran en gran mesura de la seua formació –inicial i continuada– i de la seua pràctica docent. Si un determinat gènere literari mereix l'atenció, si determinats conceptes o categories formals apareixen en la praxi educativa, es deu en la majoria dels casos a la trajectòria individual del docent i a la posada en valor de la pròpia pràctica d'aula. El mateix ocorre quan es realitzen determinats tipus d'exercicis i pràctiques, o bé quan s'inclouen uns o altres autors sancionats pel context escolar (Mendoza, 2002). La formació i el pensament del docent es poden materialitzar en la pràctica concreta de l'educació poètica: la forma en què s'intenta crear la competència literària, els mètodes i activitats que s'utilitzen per adquirir-la, o la mateixa selecció de continguts retòrics, històrics i culturals.

Partirem de les reflexions dels autors més autoritzats en la didàctica de la llengua i la literatura (Barrientos, 1986; Cerrillo y García Padrino, 1990; Lomas y Osoro, 1991; Sunyol, 1992; González Nieto, 1992 i 1993; López Valero y Mendoza, 1997; Lomas, 1996; Camps i Colomer, 1998; Colomer, 1998c; Naranjo, 1999; Besora, 1999; Gómez Martín, 2002; Mendoza, 2004) que tracten sobre les estratègies d'adquisició de l'educació literària i de l'aprenentatge de la creació poètica a fi d'esbrinar què cal ensenyar sobre el gènere poètic.

Quan els professors de literatura anem més enllà de l'anàlisi de textos literaris i intentem definir, entendre, mostrar la cultura en general, hem d'incorporar sense cap altra opció la teoria de la comunicació. Hem d'estudiar amb els nostres alumnes els processos que s'estableixen històricament en relació als textos de la nostra producció i de les altres literatures, així com la interrelació que s'estableix amb els nostres alumnes actuals en tant que receptors dels textos proposats i possibles emissors de nous textos. Ens centrarem inicialment en la teoria de la recepció, ja que en un primer moment els nostres alumnes hauran d'actuar com a receptors, en tant que haurien d'augmentar proporcionalment, segons el punt de partida de cada alumne, el seu bagatge cultural o la seua competència comunicativa.

Aquesta teoria de la recepció ens porta a una reflexió sobre les diferents categories

que constitueixen la competència productiva pròpia de l'emissor o de l'escriptor i la competència receptiva pròpia del receptor o del lector. En la primera parlariem d'una competència activa en el sentit que l'escriptor, a més de coneixença dels codis, té una capacitat d'ús d'aquests, és a dir, capacitat de produir textos artístics. En la segona parlariem d'una competència passiva, en el sentit que el destinatari o el públic lector en general pot tindre una coneixença dels codis però la seua capacitat es limita a comprendre, interpretar o valorar els textos quan desxifra els codis o convencions subjacents.

Aquestes dues teories sobre la producció i la recepció de textos artístics, les reprendrem i buscarem de remodelar, tot aplicant-les al context concret del desenvolupament de la lectura i l'escriptura dins de l'ensenyament secundari. En aquest procés, els alumnes esdevindran tant receptors com emissors de textos en una triple direcció. Una primera, l'efectua respecte al docent, una segona direcció es produeix respecte als textos llegits o escrits i una tercera es dona respecte als companys i companyes. Aquesta interrelació múltiple dins de l'aula serà possible en la mesura que no es plantege l'ensenyament com una activitat unidireccional i en la mesura que s'investigue sobre la diversitat d'interaccions a l'aula. Cal recordar ací que l'aprenentatge, més que una activitat individual, és un exercici d'enriquiment mutu que es desenvolupa especialment per mitjà del treball col·lectiu.

És suficient tenir present la realitat de l'aula per convèncer-se de la necessitat de comptar amb un instrument didàctic, o per convèncer-se que tota planificació ha de contemplar la possibilitat d'anar modificant-se en el procés d'aplicació. Ara bé, la formació pedagògica i filològica de la majoria del professorat de secundària, no dona per a tant. D'ahí el triomf del llibre de text. Una gran contradicció per a la praxi docent d'ajudar a l'adquisició d'una competència literària: domini d'unes habilitats a nivell de comprensió de textos poètics i el desenvolupament d'unes destreses expressives tant orals com escrites.

El repte es troba a solucionar els problemes concrets que observem quan intentem fer classe: com donar les consignes que portaran a un desenvolupament de l'expressió creativa, com crear un ambient de confiança i d'escolta mútua, i finalment, com elaborar una estructura sòlida i flexible al mateix temps, en la qual anirem incloent els diferents tipus d'activitats que pensem portar a terme.

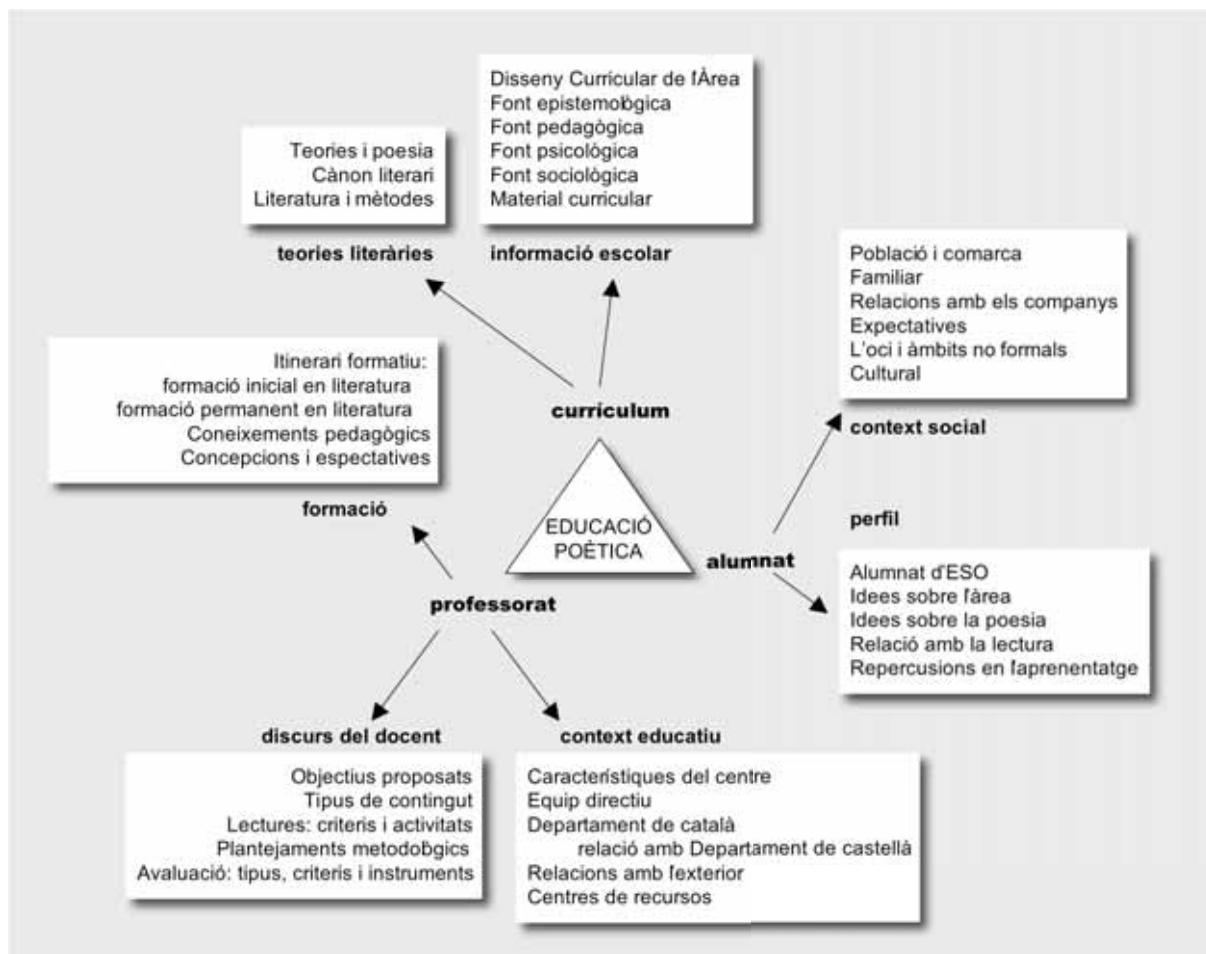
2.3. La construcció del sentit: alumnes i docents

Partirem d'assenyalar la complexitat del context en què es desenvolupa la tasca educativa, al qual no ens podem referir com si fóra impermeable a qualsevol influència. Tot el contrari, l'univers educatiu és una mostra reduïda de la societat d'on prové, tant el grup d'alumnes com el de docents, i en conseqüència, el context de la tasca educativa està inclòs en altres contextos com són el mateix centre educatiu, la societat a la qual pertany el grup d'alumnes, etc.

En aquest context, cada experiència individual es va dotant de sentit, especialment quan entra en relació amb les altres experiències. Però, a més, aquest col·lectiu d'individualitats, influeixen de manera conjunta en tot allò que s'esdevé a l'aula, no de manera sumativa sinó en una sèrie d'interaccions inesperades. Són moltes les ocasions en les quals hem experimentat aquest fenomen, cada vegada que es produeix un esdeveniment social o un dels nostres alumnes és protagonista d'alguna incidència.

Per tant, no podem considerar que es tracta d'una anomalia, ans al contrari, partirem de la base que l'educació literària és un conjunt de processos interactius que no poden aïllar-se del sistema educatiu on el professorat juga un paper clau.

En conseqüència, per obtenir resultats en aquest model educatiu cal conèixer al màxim els factors que interactuen. Si d'una part, és important conèixer els fets observables –legislació educativa, instruments didàctics, etc.– no ho són menys els pensaments, les actituds i els sentiments o les percepcions dels participants – alumnes i docents-. Des d'aquesta perspectiva, podem resumir l'acte pedagògic com el producte de la confluència de tres pols: el docent, el discent (que tractem a continuació) i la matèria d'ensenyament-aprenentatge (que reservem per al capítol II). Tots ells estan influenciats, al seu torn, per múltiples factors, segons veurem a continuació.



Quadre II

2.3.1. Poesia i formació del professorat

El model de carrera professional i quin és el paper del professorat en la nova societat del coneixement són essencials per identificar la posició que ocupa el gènere poètic en la pràctica docent. La concepció que el docent, dependent o no de l'estat, té de la professió incideix en la consciència de portador de sabers específics i competències pròpies a la matèria que ha d'impartir (Badia, 2000; Carbonell i Gimeno, 2004). En contrast amb les idees que defensen que l'educació és una art o una vocació, ambdues impossibles d'ensenyar, Carr i Kemmis⁸ assenyalen algunes notes distintives per considerar la docència com una professió i que posen en relleu la necessitat de comptar amb un conjunt de mètodes i procediments basats en un cos teòric, tots dos coneguts i practicats pel subjecte que ensenya.

⁸ CARR, Wilfred i KEMMIS, Stephen (1998). a la pàg. 25 i ss. defineixen el concepte de professió a partir de les condicions que han de reunir per ser considerada com a tal.

En efecte, un professional de la docència ha de saber prendre decisions i protagonitzar els processos d'ensenyament, més enllà de constituir-se en simple reproductor dels continguts previstos per l'administració educativa. Aquesta autonomia exigeix un cos teòric que va més enllà dels continguts que ha de transmetre: coneixements psicopedagògics, metodològics, didàctics, tècniques de dinàmica de grups, tècniques de mediació en conflictes, etc. Més encara, cal adquirir les capacitats necessàries per orientar (Tedesco, 1998) l'autoaprenentatge d'un alumnat divers, amb desiguals dotacions naturals, socials i/o culturals, amb una disparitat d'interessos, d'estils d'aprenentatge i de motivacions. Els docents han de dotar-se, per tant, d'aquests instruments necessaris per la tasca de familiaritzar la diversitat d'alumnes amb el gènere poètic. En resum, han de posseir una competència metodològica suficientment actualitzada que complete les ja adquirides amb anterioritat.

Malgrat l'existència de pensament divergent de molts professors, els hàbits instaurats, la inèrcia, la comoditat, les pressions, etc. condueixen a l'ús generalitzat del llibre de text únic per a tota la classe. No obstant, és suficient tenir present la realitat de l'aula per convèncer-se de la necessitat de tenir un instrument didàctic fonamentat sobre un model de planificació múltiple, descendent i ascendent. O per convèncer-se que tota planificació ha de contemplar la possibilitat d'anar modificant-se en el procés d'aplicació. Expliquem però, els aspectes generals que diferencien aquests dos tipus de planificació.

La planificació descendent és aquella que el docent concep en el seu estudi pensant en un receptor ideal, capaç de realitzar totes les activitats que se li proposaran. En el cas de treballar amb un manual, aquesta ve determinada per l'equip editorial que l'ha redactada. Per aquest motiu i una vegada en l'aula, quan intenta posar en pràctica les activitats que havia dissenyat s'adonarà que no sempre donen els resultats previstos i que en molts casos haurà de redefinir o canviar les propostes. És a dir, haurà de posar en pràctica una planificació ascendent.

Aquest fet pressuposa que el professor està capacitats suficientment i que per tant compta amb el bagatge pedagògic pertinent: coneixença de la dinàmica de grups, habilitat per adaptar possibles rols en funció dels diferents tipus d'interacció, ús de tècniques de conducció de la classe i mestratge de tota mena d'exercicis i activitats didàctiques. És sobrer el comentari. La formació filològica de la majoria del professorat en matèria del gènere poètic, no dona per a tant.

D'altra banda, si ens preguntem què ens demana actualment el sistema educatiu, especialment al professorat de català, descobrirem la diferència que existeix entre aquestes necessitats i el que el professorat pot aportar en el moment d'entrada en el sistema. Les anàlisis múltiples realitzades a propòsit de l'actual formació inicial docent confirmen que partim d'una obsoleta formació didàctica i pedagògica i que, lamentablement, cap de les institucions educatives s'ha pres seriosament el treball de vincular allò acadèmic amb la realitat del món del treball. És palès el desajustament que existeix entre el que s'ensenya a les universitats i allò que cal

ensenyar als centres educatius. La **formació inicial** del professorat d'Ensenyament Secundari es concentra en uns coneixements teòrics adquirits per transmissió, però que necessiten d'un seguit de mecanismes d'adaptació per portar-los a la pràctica i que no formen part d'aquesta formació.

La formació impartida per la Universitat no s'ajusta als objectius d'una educació per al futur, i no estem referint-nos a l'absència de formació en aspectes didàctics, pedagògics i educatius. Es tracta del tipus de continguts conceptuals que s'hauran d'impartir per qui, una vegada acabats els estudis universitaris, vulguen dedicar-se a la docència. Entre les anàlisis realitzades a l'informe PISA que busquen explicar els motius de l'absència d'alumnat brillant de procedència espanyola, troben que els problemes que patim, tant alumnes com professorat de Secundària, tinguen l'origen en un conjunt de causes d'entre les quals destaquen (Marchesi, 2006) «les dificultats dels professors en adaptar-se en poc temps a canvis tan accelerats», «la insuficient formació inicial del professorat de secundària», el «sistema de selecció del professorat en els centres públics» i «l'absència d'una carrera professional».

Actualment, el currículum universitari és difícil de relacionar amb el currículum que necessitaria un futur docent, més necessitat de capacitació en destreses bàsiques.

El cas valencià

Pel que es dedueix dels distints plans d'estudis que hem revisat, les llicenciatures en Filologia abarquen un espectre ben ampli de coneixements pensat per la formació dels estudiants, formació que s'adquireix bé mitjançant assignatures troncales, bé d'optatives. No obstant, la parcel·la que l'educació literària té destinada en la formació filològica, reclama l'eixamplament de les seues proporcions, tinga la consideració d'assignatura o siga una part d'altra de categoria superior. La traducció a crèdits palesa, encara més, la importància que té per al món acadèmic l'educació literària o més concretament, el gènere poètic. I si bé la formació inicial en aquesta matèria no és destacable, difícilment la pot ampliar l'equip dels Departaments de Didàctica de la llengua i de la literatura existents en les Universitats del nostre entorn.

És patent que les Facultats de Lletres no tenen l'objectiu de formar professorat de la mateixa manera que el curs de capacitació pedagògica (CAP) no transforma en docents un grup de llicenciats formats en la investigació especialitzada. Si bé es poden haver adquirit coneixements tècnics generals, la impossibilitat d'aplicar-los directament a l'heterogeneïtat de l'alumnat, genera la petició de receptes concretes o una insatisfacció entre el professorat. Manca, doncs, equivalència entre els processos d'aprenentatge de l'alumnat i l'estructura teòrica de cada disciplina.

Així, tots els esborranys de titulació realitzats fins ara, perpetuen la formació disciplinària amb les pràctiques corresponents. A l'educació secundària, el Títol d'Especialització Didàctica (TED) substitueix l'antic CAP, però no introdueix canvis

substancials; ans al contrari, manté la baixa consideració d'antany. El Servei de Formació Permanent de la Universitat de València oferta la titulació amb un curs de 100 hores repartides en dos mòduls. L'un tracta aspectes pedagògics, psicològics i sociològics de l'educació, i el seu desenvolupament didàctic. L'altre va dirigit a la didàctica específica que es completa amb un cicle pràctic d'observació de l'aula.

Quina formació tenen els docents en matèria literària? La resposta no és fàcil, a condició que es porte a terme una prova diagnòstic com les que s'han realitzat entre alumnes de secundària. No obstant això, l'ampli segment d'edat del professorat és un indicatiu de la diversa formació inicial rebuda. Si la comparem amb altres titulacions en filologia, aquesta és una titulació jove que compta amb les característiques particulars de l'ensenyament de la llengua i literatura catalana, en molts casos lligades al voluntarisme cívic. De passat ben recent, les primeres generacions de docents no van poder seguir una formació especialitzada perquè la pròpia universitat no la proporcionava.

La incorporació als anys 80 de la nova assignatura de Llengua catalana creà una forta demanda de professorat, inexistent aleshores. Davant la necessitat d'ocupar les noves places per l'ensenyament del català al llarg de tots els nivells educatius, molts dels actuals docents hagueren de completar els estudis de Filologia hispànica, de Psicologia o d'Història, amb uns cursets fonamentats en el coneixement de la llengua catalana i generalment promoguts per institucions alienes a la universitat. Les escoles d'estiu organitzades per mestres s'ompliren de nous alumnes que traslladaven els coneixements adquirits en didàctica a les aules de secundària, de creació recent.

La realitat demanava urgentment a la universitat una actualització de la seua oferta i, algunes d'elles, començaren a impartir noves titulacions. Però això requeria el seu temps. El resultat a la fi de segle XX és que va disminuir el nombre d'alumnes, d'acord amb el nombre de naixements, i no va augmentar significativament l'entrada de les noves generacions de docents. En l'actualitat, amb l'arribada dels fills de la immigració a l'ensenyament secundari es podrà obrir el pas a docents especialistes titulats, si més no en la disciplina, ja que la didàctica aplicada està pendent de ser desenvolupada. Mentrestant, la joventut de la disciplina ha fet que aquestes primeres generacions que ocuparen les primeres places docents, no hagen finalitzat el seu itinerari laboral i per tant, encara no han iniciat el pas a la jubilació.

Al bell inici, existia una perfecta harmonia entre els coneixements que es demanaven a alumnes universitaris, coneixements per superar les proves de provisió de places docents i el programa curricular. Tots coïncidien. Només existia la restricció d'haver superat les proves del CAP per poder optar a la plaça, però en cap moment es comprovava si l'aspirant tenia estratègies suficients per ensenyar els esmentats coneixements. Certament, els aprenentatges pedagògics es concentraven en la manera de facilitar l'adquisició del codi lingüístic, ja que calia superar la manca d'alfabetització en llengua catalana. Si bé entre el material didàctic era fàcil trobar poesies i lletres de cançons ben conegudes al seu moment, només ocasionalment

apareixia en forma d'apèndix alguna síntesi d'història de la literatura. Actualment⁹ es demana un «exercici pràctic que consta de dos parts: 1. Un comentari filològic i literari d'un text anterior al segle XVIII, i 2. Anàlisi d'un text contemporani en els diferents nivells (pragmàtic, semàntic, morfosintàctic i fonològic), en funció de la importància d'aquests per al significat global del text». El temari exigít per l'especialitat de català (anomenada «Llengua i literatura valenciana») per al cos de professors d'Ensenyament Secundari consta de 70 temes, dels quals, 33 són d'història de la literatura –set d'ells tracten d'autors o moviments estètics–, 4 de teoria literària –un d'ells dedicat a la poesia i als recursos de la funció poètica–.

Quant a la **formació continuada** del professorat, és manifestament necessària perquè el col·lectiu docent pugui assolir el paper fonamental que té encomanat al llarg del període de formació dels futurs ciutadans i ciutadanes. Com tots els grups professionals que volen mantenir un nivell d'eficiència, els docents també han de dedicar una part del seu temps a l'actualització, recomanació més que necessària si recordem que preparem alumnes que s'incorporaran al món laboral o continuaran els estudis.

Molts són els documents¹⁰ generats per acords presos a la Unió Europea que, malgrat no siguin vinculants, posen de manifest la preocupació per la formació i la responsabilitat que recau sobre el col·lectiu docent. El canvi iniciat els anys 80 pels processos de reformes educatives evidencià la urgència en la creació d'espais per satisfer les necessitats formatives del professorat que havia d'aplicar-les, amb la finalitat d'adequar-ne els perfils professionals. Calia una convergència entre la iniciativa autònoma de grups preocupats per la qualitat de l'educació, però de difícil accés per la majoria (Moviments de Renovació Pedagògica, Escoles d'Estiu, Associacions de professors, etc.) i la xarxa d'ICEs, lligada al pensament academicista dels Col·legis de Doctors i Llicenciats però allunyada de les inquietuds del col·lectiu docent.

Amb la creació¹¹ de la xarxa de Centres de Professors, el govern apostava per un canvi educatiu des del reconeixement de la professionalitat dels docents a l'hora de gestionar de forma autònoma la pròpia formació tot i atenent les necessitats reals dels destinataris. Factors de distinta procedència van desviar les orientacions inicials d'aquest tipus de formació continuada democràtica, fins a la pràctica desaparició. Els centres creats per la Generalitat Valenciana (CEPs)¹² en 1985 estan pràcticament desmuntats i s'han substituït per la xarxa dels actuals Cefire que proposen accions

9 DOGV 10 maig 2002. Oposicions a l'assignatura Llengua i Literatura Valenciana

10 Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro blanco. COM (93)700. Desembre 1993 [<http://europa.eu/documents/comm/>]; Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro blanco sobre la educación y la formación COM (95) Bol 11-1995 punt 1.3.79 i Bol 3-1996 punt 1.3.69 [<http://europa.eu/bulletin/es/9605/P103060.htm>]; Consejo Europeo de Lisboa 23-24 (març 2000) [http://www.europarl.europa/summits/lis1_es.htm]

11 R.D. 2112/84, de 14 de novembre, *Creación y funcionamiento de los Centros de Profesores*, publicat al BOE 21-11-1984.

12 La creació dels CEP apareix publicada al DOGV en el Decret 12/1985 de 14 de febrer, i l'estructura i funcionament es regula pel Decret de 3 de desembre de 1992.

formatives sense haver-ne realitzat un debat sobre formació o educació, ni tampoc haver portat a terme una diagnosi prèvia de les necessitats docents. Amb el pas del temps ha quedat demostrat que l'aplicació de la LOGSE –i ara LOCE- és incorrecta, que no es pot atendre alumnes de 16 anys en l'ESO mentre no es compte amb un professorat de Secundària format professionalment, amb coneixements acadèmics i de didàctica específica, així com uns centres adequats a les necessitats d'una societat que ha sofert canvis profunds.

A la comarca de L'Horta, demarcació on s'inscriu el centre educatiu de referència (IES El Saler), l'Assessoria Tècnico-pedagògica de Llengua del Cefire de Torrent constata que en els últims deu anys, el gènere poètic no ha estat tractat de manera monogràfica en alguna qüestió de fons. En tot cas, tampoc ha format part de cursos que tractaven aspectes específics de l'expressió escrita. Existeix un curiós fenomen en la identificació de la lectura amb la lectura de novel·les així com la creació literària amb l'escriptura de contes i narracions. Així, es dóna per sobreentès el domini de les tècniques d'escriptura per part del docent i la poca demanda d'ajuda a l'Assessoria està relacionada amb l'actualització de recursos que, quan es produeix, és amb motiu d'alguna efemèrides. Tampoc la formació en centres ha registrat cap proposta per millorar la presència del gènere poètic a les aules. La biblioteca especialitzada amb què compta el Cefire confirma que hi ha matèries (filosofia i ciències socials) que no són consultades i que en canvi hi ha d'altres (llengua i matemàtiques) que tenen una gran aflluència d'interessats. Tot i comptar amb un fons de qualitat per la didàctica de la literatura, la diagnosi no demostra si el professorat no troba la necessitat d'ampliar la formació o que, precisament, està preparat per trobar resposta a les seues necessitats en l'àmplia oferta formativa, biblioteques o la xarxa. El que confirma és que la consulta majoritària prové del professorat d'educació infantil i que aquesta disminueix progressivament entre docents de primària, fins l'escassa presència del professorat de secundària. Aquest fet és per reafirmar la nombrosa existència de grups de treball que tenen com a objecte la poesia en l'educació infantil.

Més enllà dels nostres límits, l'informe PISA¹³ demana una major formació, tant inicial com continuada, per al professorat a fi de millorar la capacitat per aplicar mesures efectives. Mentrestant, estem pendents de la formació adequada i d'una carrera docent amb temps de dedicació a la docència i a l'autoformació.

Amb tot el que hem dit, la formació del professorat és considerada per la totalitat d'investigadors la condició fonamental per aconseguir portar a la pràctica l'aprenentatge que es desitja aconseguir de l'alumnat. Altres informes més recents¹⁴ expliquen també com la selecció del professorat és clau per comprendre la competència lectora del nostre alumnat i de l'educació en general. Malgrat obtenir

13 *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España.* (2004) INECSE (MEC).

14 MELGAREJO, Javier. "La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses" dins *Revista de educación*. "PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos". Número extraordinari 2006. Madrid: MEC (pp. 251-260).

una bona formació en l'especialitat corresponent, trobem a faltar una correcta formació pedagògica en la preparació del futur professorat de secundària. Les modificacions legislatives, els llibres de text, els materials didàctics i les noves tecnologies són insuficients per qualsevol canvi qualitatiu si no es compta amb el paper del professorat.

La veu del professorat

El col·lectiu docent és un col·lectiu especial. Un bon exemple el proporciona el vell adagi castellà «cada maestrillo tiene su librillo». Aquest retrat, millor que els equivalents catalans «Tants caps, tants barrets», «Cada boig té sa dèria», ens avisa de la tendència a l'individualisme que arrossega.

Front a la tendència d'associació per part de col·lectius molt més minoritaris en tractar temes comuns o buscar solucions a problemes, l'elevat nombre de docents no ha produït els mateixos moviments. Si bé és cert que en dates recents s'han creat grups de renovació pedagògica i que els sindicats han impulsat canvis en el pensament del treballadors de la docència, els resultats són molt minsos entre el professorat de secundària, de característiques complexes i específiques.

La situació històrica de dècades anteriors va impulsar moviments que barrejaven desitjos i preocupacions de persones que posaven en la docència i en la política una sola esperança i les Escoles d'Estiu en són una bona mostra. Però ni aquestes pràctiques eren generalitzades a tot l'estat, ni han mantingut la seua vitalitat. I si abans eren moviments minoritaris però de gran influència, en l'actualitat no queda pràcticament res d'aquest esperit i domina un esperit refractari als canvis.

No obstant, aquest fenomen producte d'una època i d'unes circumstàncies històriques ben procliu a l'intercanvi d'idees, no permetia saber què passava en realitat a l'interior de les aules. El que passa a una aula només ho sap qui està al seu interior i aquest lloc ha esdevingut un espai sagrat on la simple entrada d'un element estrany es considera una irrupció. Pocs treballs «públics» es realitzen lluny de la mirada del col·lectiu professional a què pertany. Potser un dels motius siga que la docència arrossega el qualificatiu de «vocació» i tot allò que es considera voluntari no demana cap tipus de regulació. Una altra possible raó és que pocs docents es consideren treballadors a si mateixos i per tant no es creu necessari inventariar les condicions que calen per portar a terme una tasca docent.

Però del que no hi ha dubte és que desconeixem si allò que es diu que hom fa té correspondència amb allò que realment és portat a terme. Una observació de l'activitat docent es realitza només si hi ha mutu acord, una inspecció educativa té equivalència a tràmits administratius amb connotacions negatives i tot plegat dificulta l'avaluació del treball docent individual. Al remat, la realitat ens mostra la forta resistència a l'observació directa (enregistrada o no) de l'actuació del professorat, augmentada, si cap, quan es proposa a companys del mateix centre.

Quan hem volgut conèixer què feien els companys del **nostre entorn** a partir del seu relat, les reaccions han estat de dos tipus: s'han perdut en vaguetats que explicaven poc la seua pràctica o bé han pensat que teníem intencions inquisitorials si insistíem a demanar una major anàlisi del seu pensament. En tots els casos el resultat ha estat negatiu i producte de la manca d'una «cultura» professional, uns hàbits de debat sobre els fins i els medis de l'educació obligatòria.

Per aquesta raó vam voler realitzar el camí invers i els vam demanar a companys del Departament que entraren a les nostres classes per fer-ne l'observació a l'aula, ja que són companys amb qui compartim nivell i mantenim una coordinació satisfactòria que vull conservar. Abans d'entrar en contacte directe amb la praxi que anaven a observar, vam realitzar una petita entrevista¹⁵ per conèixer els punts de vista que mantenien sobre l'ensenyament del gènere poètic i per conèixer les seues idees abans d'entrar a l'aula per fer-ne l'observació.

Els dos informants van rebre el protocol de recollida d'informació, en forma de qüestionari, per saber amb temps suficient el tema del qual anàvem a parlar. Cada una de les entrevistes enregistrades va ser realitzada al mateix centre, en les quals el qüestionari acomplí la funció de guia d'una conversa cordial entre col·legues i per tant, les preguntes no es seguien ordenadament. Amb posterioritat es van transcriure i es van lliurar a cada informant per obtenir-ne l'aprovació o la rectificació.

Les respostes dels dos informants responen més aviat a concepcions distintes sobre la funció docent que sobre què entenem per ensenyament de la poesia. Aquesta diferència l'atribuïm a la formació que s'ha rebut inicialment, més orientada a l'academicisme o més cap a la pedagogia, però tot depèn de l'any d'ingrés de cada professor a la carrera docent.

Convé recordar que abans de la LOGSE (1990), per treballar a un institut calia tenir una titulació bàsica de llicenciat en l'àrea específica i accedir al cos d'agregats, mentre el cos de mestres era destinat a l'ensenyament primari. Ara bé, per optar aleshores a una plaça d'educació secundària es consideraven per igual les llicenciatures en Filologia, en Psicologia o en Geografia i Història. Les oposicions ja complien el seu paper de selecció de personal. A més, el sistema educatiu va encetar aleshores la mobilitat dels estudiants de Magisteri cap a les facultats amb la posada en marxa de l'anomenat curs pont que permetia incorporar-se a les distintes especialitats universitàries.

Més tard, la reforma de l'estructura organitzativa de l'ensenyament desplaçà a l'ensenyament secundari l'alumnat que tenia entre 12 i 14 anys i va possibilitar que el professorat que pertanyia al cos de mestres i acreditara una formació universitària especialitzada, pogués fer classes en l'aleshores anomenat Primer Cicle de l'educació secundària obligatòria. Inversament a la formació de mestres, el pas per la universitat garantia una formació filològica, però no assegurava una formació

¹⁵ Es troba a Annexos 4.1

didàctica i aquest dèficit es pot apreciar en moltes actituds del professorat amb més anys de docència.

En el cas concret del nostre centre, l'equip docent tenim una formació poc homogènia en matèria d'educació literària, ja que el primer cicle de l'ESO és impartit per professorat que no té formació específica, front la del professorat del segon cicle, que ha oposat a la plaça d'una assignatura concreta des de llicenciatures diferents. El cert és que desconeixem quina ha estat la formació inicial, la formació permanent en forma de cursos sobre l'educació poètica, si la poesia forma part de les inclinacions lectores extralaborals, etc. A tall d'exemple direm que l'alumnat de Batxillerat participa regularment en les sessions organitzades per la Biblioteca Valenciana amb assistència dels autors, però a la lectura d'Anna Montero no es va assistir perquè és una poeta que el professorat desconeix.

El contrast entre allò que diuen els dos informants i allò que fan, ajuda a reconèixer les contradiccions que existeixen entre les idees que manifesten i la pròpia pràctica. Les dues postures ideològiques queden resumides en l'oposició entre un ensenyament de la poesia com un fet intel·lectual o el pas per una experiència sensorial. Més enllà de les opinions que es donen sobre l'ensenyament del gènere poètic, destaca la concepció que cada informant té de la seua professió, la manera en què es projecta la funció docent: si el que es tracta és de fer conèixer els autors més prestigiosos o com fer que l'alumne entre en contacte amb la poesia. Les distintes contestacions a les mateixes preguntes s'expliquen pel pes que la formació pedagògica ha exercit sobre cada company i posa en relleu la dialèctica que s'estableix en la presa d'acords al llarg de qualsevol reunió de departament.

Quan, mesos més tard, hem représ el tema, ja no s'ha fet a partir de l'enquesta sinó durant les reunions del departament a fi de preparar la programació del curs següent. En els debats sobre la distribució de continguts o els plantejaments de l'avaluació no hem comprovat l'aparició de cap canvi significatiu influenciat per alguna de les activitats realitzades durant el curs i, en general, s'han mantingut les posicions inicials mostrades a l'entrevista.

Més enllà de la programació emanada del currículum oficial, la realitat és que el llibre de text marca la pauta en la inclusió o no del gènere poètic a l'aula. Si tenim la fortuna que el llibre de text escollit conté poemes o nocions sobre el gènere, tenim un terreny guanyat. Per sort, al nostre departament, el treball de coordinació i de reflexió ha assegurat que, almenys, la poesia forme part de lectura preferent en un dels trimestres del curs acadèmic. Així, el gènere poètic entra en la programació general del curs d'una forma totalment autònoma i independent de les altres pràctiques docents marcades per l'autoritat acadèmica. Ja ho relatem en altre capítol del present treball, però ara avancem que es realitzen diversos tipus de pràctica: lectura, recitació, comprensió, anàlisi, creació, etc. de poesia. Aquestes activitats finalitzen amb la presència d'un autor o recitador que interacciona amb tot l'alumnat que l'ha llegit i en unes sessions que valorem molt positivament.

2.3.2. Alumnes i accés a la poesia

L'ensenyament tradicional, nascut a la societat industrial, considerava que el professorat era el responsable del creixement de l'alumne. Aquest pensament era fruit de la nova ciència humana: la Pedagogia, que posà l'èmfasi en la metodologia que calia seguir en cada cas i per tant, la formació del professorat era la manera d'assegurar la millor forma de transmetre els coneixements.

Més tard, als anys 90, s'ha divulgat la noció d'aprenentatge significatiu, concepció constructivista (Coll, 1990 i 1993) de la Psicologia de gran acceptació entre els promotors de la reforma educativa. En la formació que rebia el professorat es subratllava que calia partir dels coneixements que tenia cada alumne o que s'havia de considerar els conceptes previs d'on naixien els nous coneixements. Segons aquest corrent, la responsabilitat recau en el docent, però l'alumne ha d'aportar el seu esforç per «construir» nous sabers i noves habilitats a partir dels que posseeix. L'objectiu de l'educació es converteix en la modificació d'esquemes de coneixement de l'alumne a partir del moment en què es trenca l'equilibri inicial dels esmentats esquemes i aconseguint un aprenentatge significatiu.

La percepció que té l'alumne d'una activitat concreta, com pot ser la comprensió d'un text poètic, no ha de coincidir necessàriament amb la del seu professor, ja que els objectius de cadascú probablement són ben diferents. A més, no podem oblidar que la motivació, els aspectes afectius i relacionals, són factors destacats que activen el procés de construcció de significats i capacita l'alumne a atribuir un sentit a les activitats d'aprenentatge. En altres paraules, nosaltres només guiem el procés de construcció del coneixement de cada alumne, que és l'agent actiu del propi procés quan el fem participar en activitats que li permeten construir-ne significats.

En els actuals currículums, l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura té un enfocament basat en l'ús, tant en comprensió com en la producció de textos verbals. Al mateix temps, també es demana el domini del sistema lingüístic. És a dir, la matèria d'estudi és la mateixa que la de l'intercanvi entre els agents, alumne i professor. Per tant, l'accés al text poètic ha d'harmonitzar l'especificitat de la classe de llengua i de literatura -amb tots els procediments requerits- i la reunió dels aspectes afectius i cognitius. Camps (2000) planteja distints camps de recerca en didàctica de la llengua, però en destaca la necessitat d'investigar el sistema didàctic a fi de conèixer els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua a l'aula en la mesura que l'espai de relació n'és un condicionant bàsic.

Amb posterioritat, noves idees han vingut a enriquir la relació entre professorat i alumnat, quant a les pautes d'interacció més favorables a la construcció d'esquemes de coneixement i al tipus d'ajut pedagògic que s'hi pot sumar. A més de l'aprenentatge que es pot realitzar en solitari, és possible realitzar-ne d'altre mitjançant l'observació, la imitació, amb el seguiment d'instruccions o col·laborant amb altres persones. L'estructura dels membres del grup pot conformar-se des d'una perspectiva contrària a la competitiva o a l'organització individualista que busca

resultats fruit de l'esforç personal. Es tracta de l'aprenentatge cooperatiu, creador d'un nou tipus de relació que permet créixer també al docent. Aquesta interacció és una activitat interpersonal entre professor-alumne o també entre el mateix alumnat. No importa massa l'edat ni els coneixements en la matèria, sinó que és l'actitud de cooperació la que desencadena els aprenentatges i aquests es produeixen en relació als dèficits de cada membre. S'aprèn en la mesura que s'és capaç d'ensenyar i de compartir. El diàleg (Manresa, 2005) és la forma d'intercanvi que va més enllà de l'aprenentatge de conceptes o procediments lingüístics per esdevenir un instrument d'intercanvi d'ides i de pràctica de la ciutadania.

L'aprenentatge per tasques promou la interacció entre alumnes tot situant-los en la necessitat de prendre la iniciativa. Tant important és allò que comunica com la forma en que ho porta a terme perquè, tot plegat, estimula la col·laboració entre els parlants ja que requereix la participació i la presa de decisions. Aquesta metodologia, inicialment destinada a l'ensenyament-aprenentatge en general, s'ha aplicat amb èxit a l'ensenyament de l'anglès per a estrangers, d'altres llengües¹⁶ per a estrangers i comença a formar part de l'ensenyament de L1 i L2.

Els corrents¹⁷ més actuals, propis de la societat de la informació, s'encaminen a reconèixer la participació de l'alumne i del seu entorn. L'aprenentatge es produeix tot establint un diàleg entre els membres de la comunitat educativa: professorat, alumnat, familiars i qualsevol agent que s'incorpore voluntàriament, pel que flueix en totes direccions en la mesura que s'obren canals de comunicació. Com podríem esperar, totes les disciplines entren en interacció. Ens trobem en la societat del saber-mosaic, on el col·lectiu docent ja no és l'únic dipositori dels sabers ni el responsable de la seua transmissió. Un exemple d'aquesta forma d'adquisició del coneixement és el treball per projectes (Camps, 2003), una estratègia que tracta d'implicar l'alumnat amb tasques motivadores i afavorir-ne l'aprenentatge. En el cas de la llengua, s'han experimentat models que combinen la teoria i la pràctica amb tasques funcionals, que relacionen l'estudi de la llengua amb el seu ús: projectes d'escriptura literària, d'argumentacions, de composició de notícies, d'elaboració d'entrevistes, d'exposició de poesia, etc.

Totes aquestes propostes de treball no tenen una aplicació generalitzada en l'ensenyament bàsic i quan es porten a terme és en l'àrea de llengua. Només en poques ocasions s'apliquen en l'ensenyament-aprenentatge de la literatura, tot i que com hem pogut veure, és un camp que s'addiu perfectament perquè aquesta és una matèria amb forta influència de la percepció personal.

Aquest aprenentatge caracteritzat pel diàleg de caire igualitari deu a Habermas les bases teòriques principals, qui exposa la teoria de l'acció comunicativa (2003), segons la qual els parlants han de crear una situació ideal de parla que neutralitzi la

16 MARTÍN PERIS, Ernesto (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?» dins *Red ELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, núm 0, març. <http://www.sgci.me.es/redele/>

17 ELBOJ SASO, Carmen (et al.) (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
AUBERT SIMÓ, Adriana (et al.) (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

possible comunicació que pugua sorgir de les diferències de poder, edat, etc. Es tracta d'aconseguir una situació de consens, d'igualtat en el discurs on els parlants puguen expressar-se i puguen argumentar, en un diàleg sense coaccions, en la defensa de les conviccions.

La psicologia també contribueix a completar les teories filosòfiques sobre l'aprenentatge dialògic amb la concepció de l'interaccionisme simbòlic, és a dir, el diàleg que manté el pensament intern amb el seu propi jo. Una lectura dialògica la trobem en els actes de parla, concepte (Searle, 1986) de la lingüística que té repercussions en l'aprenentatge. A més de les distintes modalitats d'actes que produïm quam parlem, Austin (1990) distingeix entre actes illocucionaris i actes perlocucionaris i en aquest diàleg amb l'alumne hom hauria de tendir als primers si el que busquem realment és el diàleg igualitari en profit de l'aprenentatge.

D'altra part, quan es fa esment de la intel·ligència en relació a l'accés al coneixement i la resta d'aprenentatges, no es pot oblidar el món en què es troba immers el nostre jovent. Quan Chomsky (2001) malda contra el llenguatge exclusor, en proposa la seua ampliació, la qual cosa li fa concebre una gramàtica universal. En distingeix tres tipus d'intel·ligència: l'acadèmica, o conjunt habilitats adquirides en el món acadèmic; les intel·ligències pràctiques, que generalment es desenvolupen fora del sistema educatiu; i la intel·ligència comunicativa, que és adquirida per l'intercanvi lingüístic amb altres persones. Ja ha deixat de ser novetat un tipus no tractat per Chomsky, com ara la intel·ligència col·lectiva i també compartida, que trobem entre els usuaris de la xarxa, els fenòmens *wiki* i *moodle*, etc. de la qual l'alumnat és molt més avesat que el conjunt del professorat que el forma a les aules.

Són aquests uns instruments a tenir en compte, d'acord amb la nova sensibilitat d'incloure en els currículums tradicionals –que primen l'excel·lència, la competència i l'esforç– d'altres que potencien la sociabilitat i la felicitat. Aquests darrers principis expliquen que el llibre siga el regal per antonomàsia o l'èxit de les tertúlies literàries entre persones interessades –no especialistes en lectura, educació o cultura– amb el diàleg que es produeix en quedar cada setmana per realitzar la lectura d'un mateix capítol, en escollir un paràgraf per llegir-lo en veu alta o per comentar la seua pròpia lectura. D'aquesta manera, amb el diàleg entre les distintes «recepcions», es va creant un aprenentatge del qual el professorat es mostra ignorant de la seua existència i no es trasllada al món acadèmic. Ens sorprenen els títols seleccionats per joves al Club de lectura a què pertanyen, els coneixements que tenen sobre la biografia dels seus autors preferits. En aquests cercles els nostres alumnes protagonitzen la creació de sentit, reflexionen o es comporten com qualsevol altre club de fans: llegint la producció completa, estan pendents de la novetat, buscant la signatura en la Fira del Llibre, etc.

Lluny de considerar la poesia com un gènere elitista, l'opinió que en tenen els joves és que la seua lectura, tot i fer-la veloçment, és una tasca molt difícil perquè té moltes formes de manifestar-se. La poesia pot ser dita, llegida, declamada, recitada, cantada (Ovidi Montllor, Rafael Subirachs, Lluís Llach, Maria del Mar Bonet, etc.) i,

fins i tot, analitzada (Castellet, Molas, Triadú, etc.). De totes les característiques que definirien l'estil poètic, és a dir, els seus elements constitutius, com la paraula, la sintaxi, les figures, el ritme (rima, accent, pauses), la musicalitat dels sons, només troben la versificació com a forma identitària de la poesia.

«Però hem d'admetre que hi ha certs aspectes de l'adolescència que l'escriptor/escriptora fa que s'allarguin en la vida adulta. És un aprenentatge: als anys adolescents descobreixes el valor d'una confidència, el goig de l'amistat única, l'afany de soledat, la necessitat de compartir un secret que, als altres, els deixa indiferents. I també el plaer de mantenir el secret intacte. A l'escriptura, hi pots dir allò que no diries mai en veu alta». Montserrat Roig¹⁸ ens recorda la seua etapa adolescent. No som nosaltres els destinataris dels poemes que seleccionem, no són millors els poemes que ens ho semblen a nosaltres, ans el contrari, el lector és l'alumne i hem d'arribar-hi.

Estudis recents¹⁹ mostren el paper de l'escola en l'experiència lectora d'infants i joves, però també reconeixen la manca d'informació sobre els hàbits lectors en l'esfera extraescolar. No obstant, se sap que existeix «un cert hàbit de prescripció de llibres» entre joves perfectament inscrit en el sistema de valors i de gustos propis de l'etapa en què el més important és trobar una identitat pròpia. El marc de les relacions socials és l'absoluta preferència per estar amb el grup, però les formes compartides de lleure es diversifiquen: conversar, passejar, escoltar música, visitar centres d'oci, utilitzar tota mena d'estris electrònics, etc.

En aquest darrer àmbit, donar una aplicació didàctica a la informació que es troba a la xarxa –Viquipèdia, revistes electròniques, webs, fòrums, etc.– permet una atenció individualitzada al nostre alumnat, però requereix el disseny d'unes activitats si volem fer rendible el treball encomanat. D'altra part, amb les WebQuests s'obre una nova forma d'aprenentatge autònom que també aprofita la xarxa. L'aproximació a la literatura mitjançant Internet (Ràfols, 2005) forma part de les maneres de lectura electrònica que cal generalitzar entre la comunitat educativa si del que es tracta és d'entrar en els camins per on transita el nostre alumnat.

Desconeixem el lloc que ocupa la poesia en tota la seua pluralitat formal, però és hora de saber els per què d'una producció editorial d'esquena al gènere poètic adreçat a la joventut, però centrada en la narrativa i amb forts nivells de venda. Tampoc els autors d'ara troben en aquesta joventut el destinatari de la seua poesia, si bé comptem amb poetes que escriuen versos per al públic infantil. En canvi, la xarxa és un lloc freqüentat, si deduïm de les pàgines impreses que ens fan arribar els nostres alumnes. Un nou tipus de lector, no sabem si de poesia o d'altre gènere literari, està emergint amb la generalització d'Internet i en aquest camp l'autonomia és total fins el punt de tenir una desconexió generalitzada amb el món escolar.

18 *Digues que m'estimes encara que sigui mentida*. Capítol «Del jo al nosaltres». (1991) Barcelona: Edicions 62.

19 *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya. Conclusions i recomanacions*. Consell Català del Llibre per Infants i Joves. Barcelona, 8 de març de 2005.

Per descomptat que el receptor és l'objecte d'atenció per excel·lència, ja que és a qui va adreçat tot el treball educatiu. No obstant, davant el gènere poètic, les opinions, les actituds o les experiències anteriors de cada alumne són força distintes, per la qual cosa el treball docent presenta resultats distintes en el conjunt de la classe. La competència literària serà més completa si el lector coneix les relacions i les característiques que fan inscriure una obra en un context determinat, i especialment si aquest context s'obri més enllà del literari i del món que envolta la creació literària. La llengua en què s'expressa un autor respon a una cultura que li dóna sentit al text. Per aquest motiu hem de posar en relació la intenció de l'autor, el significat del text en la perspectiva històrica, les lleis que configuren la seua estructura i la figura del lector. La lectura d'un text literari evidenciarà que tots els textos adopten unes normes extratextuals pròpies del context on l'obra ha estat produïda que, amb elements heretats de la literatura precedent col·laboren en la fonamentació de les diferències dels gèneres literaris. D'altra banda també hem d'aprofundir en l'estudi de les ruptures estilístiques de cada autor en la mesura que aquestes conformen les noves formes de la literatura contemporània.

Per facilitar l'aprenentatge, el col·lectiu docent compta amb instruments de sobra coneguts i esmentats anteriorment. Abunden encara les classes magistrals que expliquen determinada obra poètica, així com domina el llibre de text en el moment de tractar aquest gènere. Cal recordar continuadament que aquests recursos no permeten adequar-se a la diversitat de ritmes d'aprenentatge, ni als tipus d'intel·ligència, ni als coneixements i experiències prèvies de l'alumnat. Aquestes variables han de tenir-se en compte a l'hora de crear les condicions que faciliten l'accés a la poesia i posar a disposició de l'alumnat una configuració flexible que s'adapte «*a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*²⁰».

L'educació literària no és una tasca senzilla. No obstant, per fer que el nostre alumnat en siga competent, la poesia (Lomas, 2004) aporta models de llengua i formes de mirar el món o d'explorar la conducta humana superiors a cap altra forma d'expressió. En el transcurs del segon cicle, l'adquisició de coneixements literaris i la forma en què s'adquireixen entren en relació amb l'etapa evolutiva. Què és poesia per a un adolescent? Què li suggereix aquesta paraula? Li serveix la poesia per alguna cosa? Com reconeix una poesia? I un poeta? Quins poetes coneixen? Se sap alguns versos de memòria? Guarda poemes en algun objecte personal?

L'acció individual de l'alumnat en gestionar el seu propi aprenentatge no compta, però, amb la necessària atenció perquè pugui tenir una presència en la programació de l'assignatura elaborada pel professorat que imparteix l'assignatura. En canvi, si es vol crear una atmosfera receptiva a la poesia, caldrà comptar amb mètodes i recursos que tinguin en compte les dinàmiques individuals i les grupals. Per tant, conèixer les imatges que els alumnes tenen del seu treball escolar mitjançant

l'observació, les entrevistes i les enquestes es converteix en una tasca insubstituïble si es vol constatar la recepció de la poesia, les repercussions que es donen i les transformacions que es produeixen.

Finalment, cal conèixer el context on es produeix l'educació literària, especialment en l'àmbit formal (Fernández Pérez, 1994). Les característiques de l'atmosfera de l'aula poden oscil·lar entre un ventall de possibilitats, des de les creades pel docent que aplica activitats que ja venen proposades per plantejaments editorials, fins aquell qui manifesta una competència investigadora vinculada a l'aula (Martínez Valcárcel, 1989; Colomer, 1996 i 2002; Santos Guerra, 1997). En tots els casos, la presència del gènere poètic en el context escolar pateix fortes interferències per un altre àmbit no formal. Cal afegir que, lluny de la influència docent, el jovent s'inscriu en un potent context on el gènere poètic es troba diluït en formes heterogènies (cançons, espais radiofònics, revistes joves, imatges publicitàries, *merchandising*, etc.) però que poden convertir-se en pont necessari perquè puguin assolir l'educació poètica desitjada.

