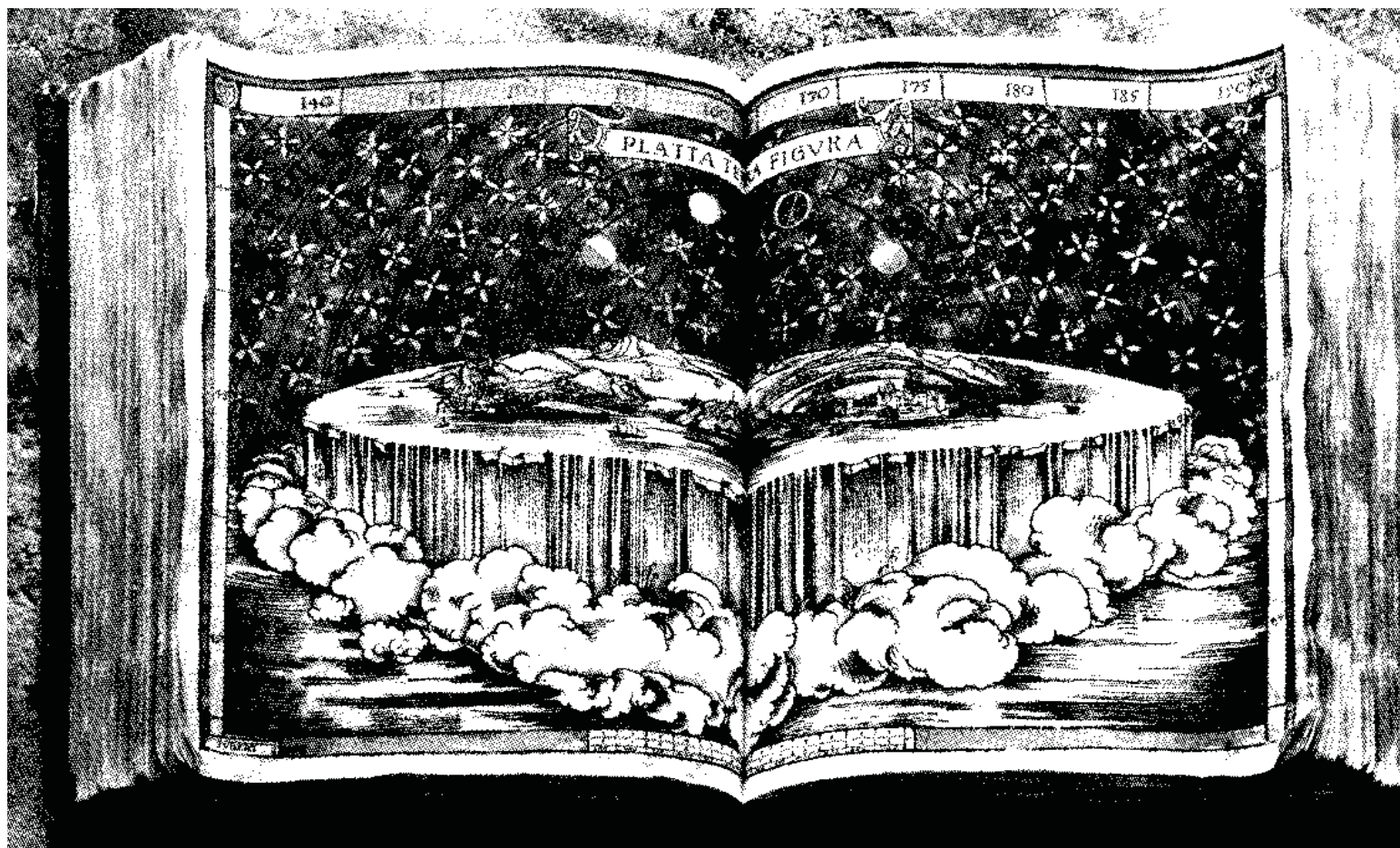


**Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura  
Universitat de Barcelona**

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



Carme Doménech Pujol

València, 2008

## II. El gènere poètic a l'ensenyament secundari obligatori de la llengua i la literatura catalanes

*Sé que la poesia és necessària, però no sé per a què.*

JEAN COCTEAU

El coneixement de la presència del gènere poètic en l'ensenyament reglat passa per l'estudi de les instàncies que estableixen l'educació literària i la confien al docent. Es tracta, per tant, de conèixer i analitzar la normativa oficial que conté les referències a la llengua i la literatura catalana i que havíem avançat en la introducció. D'una part estudiarem el discurs escrit dels Decrets que desenvolupen el currículum, un de 1992 i l'altre de 2002, i d'altra el dels llibres de text, de 3r i 4t d'ESO, que han estat conseqüència del canvi de sistema educatiu. Finalment, revisarem el discurs escrit que formen les programacions d'àrea i el material d'avaluació compartit pel Departament de català com són les proves, els criteris que es segueixen, etc.

### 3. Inestabilitat del currículum

#### 3.1. Els referents legals

Abans d'iniciar l'anàlisi del contingut de la legislació farem un breu recorregut històric amb la intenció de detectar els canvis que ha sofert l'educació obligatòria a l'estat espanyol. Si bé han estat dues les grans reformes del sistema educatiu, les corresponents als anys 70 i 90, serà només aquesta darrera reforma l'objecte de la nostra atenció, principalment perquè és on la literatura catalana apareix clarament reconeguda com a matèria de currículum. De forma progressiva l'escolarització obligatòria ha anat ampliant els seus límits d'acció des de 1857 quan la Llei anomenada Moyano imposà l'ensenyament primari a tot l'estat. A mesura que avançava el segle XX es va ordenar l'existència de l'escola pública elemental amb l'obligatorietat fixada en 1909 entre els sis i els dotze anys i ampliada fins els catorze l'any 1964. Obra de la II República van ser els canvis importants relacionats amb la

construcció d'edificis per a escoles, la introducció de matèries i la capacitació professional. Durant el període franquista, amb les distintes fases, i els anys posteriors de monarquia democràtica, l'ensenyament va ser regulat de la següent manera:

1945. *Ley de Educación Primaria*, on es fa la distinció entre escoles públiques i privades.

1953. L'executiu franquista inicia el període que anomena «democràcia orgànica amb la reforma de l'ensenyament no obligatori, per la qual el Batxillerat compta amb quatre proves: ingrés, elemental, superior i un curs preuniversitari. El Batxillerat Elemental, de quatre anys, permet a accedir a titulacions no universitàries (com Escola de Magisteri) i el Batxillerat Superior, de dos anys, és necessari per accedir a la Universitat, una vegada superada una prova d'accés que revalida el Preniversitari.

1970. *Ley General de Educación* (LGE).

Distingeix noves etapes a l'Educació General Bàsica (EGB), amb 2 anys de preescolar i estableix l'obligatorietat de 2 anys per al grau inicial; 3 per al grau mitjà; i 3 per al grau superior. A la finalització s'aconsegueix el títol de Graduat Escolar o un Certificat de 10 anys de Primària. L'etapa no obligatòria distingeix entre Formació Professional (FP) per a accedir a titulacions no universitàries i el Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) de tres anys, necessari per accedir a la Universitat. Cal però, passar amb anterioritat un curs d'Orientació Universitària (COU) que s'imparteix als centres de secundària.

Aprovada en 1978 la Constitució Espanyola per la qual s'assolia l'estat social i democràtic, l'ensenyament institucional passa per un seguit de normes que aniran sent d'aplicació concreta a mesura que les Comunitats Autònomes van adquirint competències en matèria educativa. Tot i que tenen competència en un àmbit general, aquestes lleis permeten un desenvolupament del currículum diferent des del moment en què entren en contacte amb el conjunt legislatiu de l'estat de les autonomies.

1980. *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares* (LOECE), amb el govern de l'UCD.

1983. *Ley de la Reforma Universitaria* (LRU), amb el govern del PSOE.

1985. *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), amb el govern del PSOE.

1990. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), amb el govern del PSOE.

Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre. En ella s'extén l'escolarització obligatòria fins els 16 anys, edat legal d'inici de l'etapa laboral. Entre els canvis que introdueix aquesta Llei podem destacar la potenciació de l'autonomia de centres des de l'elaboració dels Projectes Curriculars de Centre, una manera de planificació d'activitats del conjunt dels docents. Un altre canvi important es troba en la configuració de l'etapa obligatòria des dels dotze fins als setze anys. L'Educació Secundària Obligatòria s'organitza en dos cicles de dos anys cadascun, amb uns objectius terminals que han de ser assolits al final de cada cicle. Presenta un currículum obert que permet al docent determinar els aprenentatges en relació a l'alumnat i que els seus continguts es conformen en conceptuals, procedimentals i actitudinals. Aquest enfocament de l'ESO, de caràcter comprensiu, a més de potenciar la professionalitat docent trasllada el focus dels continguts acadèmics a la formació global de l'alumne, ja que és avaluat per l'acompliment dels objectius generals del cicle, que transcendeixen el camp de les

assignatures, i no pel domini d'una àrea concreta.

1995. *Ley 1995. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno Docentes* (LOPEGD), amb el govern del PSOE.

A partir de mitjans dels anys 80, i durant una bona part de la dècada dels 90 es gesten un nombre considerable de les normes que conformen l'actual sistema educatiu al temps que es crea una xarxa de centres de recursos i de formació per al professorat. Amb l'arribada al govern de la nació de la nova força política Alianza Popular-Partido Popular (PP) l'any 1996, les lleis, que es trobaven seguint un procés de redacció, aprovació i aplicació, foren objecte de decrets ministerials que alteraren no solament el seu contingut sinó que afectaren l'esperit que les havia generat.

2000. *Real Decreto 3473/2000*, de 29 de desembre, publicat al BOE el 16 de gener de 2001, pel qual es modifica el Real Decret 1007/1991, de 14 de juny. A l'Annex I, precedits d'una breu introducció i de l'enumeració d'objectius, s'hi estableixen els continguts dels ensenyaments mínims corresponents a les distintes matèries de l'ESO i distribuïdes al llarg dels quatre cursos. L'Annex II marca els horaris per a cada cicle.

2001. *Ley Orgánica de Universidades (LOU)*. Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, publicada al BOE el 24 de desembre en el núm. 307/2001 pel govern del Partit Popular.

2002. *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*. Llei Orgànica 10/2002, o Llei del Castillo, de 23 de desembre de 2002 i publicada en el BOE núm 307 el 24 de desembre i que es desenvoluparia en diferents Decrets. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes opta clarament per un model intervencionista i centralista que no té en compte la comunitat educativa i els seus representants. Sense haver-se acabat d'implantar l'anterior sistema, es va iniciar un desenvolupament legislatiu que portà a derogar o substituir normes legals. La conseqüència primera és la repercussió que va tenir tant en l'itinerari formatiu del col·lectiu escolar com en el canvi dels llibres de text.

La normativa estatal en relació a l'Educació Secundària es troba principalment al Real Decret 831/2003, de 27 de juny de 2003 i publicat al BOE el 3 de juliol, on s'ordenen els ensenyaments comuns. Un canvi important es troba en la configuració dels itineraris de 3r i 4t curs, el qual estableix el contingut d'un nombre concret d'assignatures, classificades en comuns i específiques, segons el tipus d'itinerari formatiu. El resultat és un currículum més tancat que l'anterior i, sobretot, més enciclopedista.

Un currículum més tancat perquè es situa allunyat de potenciar la professionalitat docent i fer-lo protagonista del disseny de la matèria que ha d'impartir. No es té en compte l'alumnat ni el context on es realitzen les funcions docents. Han desaparegut les orientacions pedagògiques que es constituïen en les pautes necessàries per seleccionar els continguts de la matèria i adaptar-los a la realitat de l'aula. En canvi, apareixen de forma pormenoritzada els ítems que ha de contenir cadascun dels quatre cursos, independentment de qualsevol altra circumstància que pugui fer-los variar. El professorat, en comptes de prendre decisions sobre els tipus de continguts que poden ser més interessants i adequats al perfil de l'alumnat, el que fa és acomodar-se a allò que se li exigeix en la normativa i el seu paper es redueix a la programació individual del treball a l'aula. La presència de l'alumnat també es dilueix en el moment de l'avaluació, ja que no és avaluat per la seua formació global, per l'assoliment dels objectius generals, sinó pel domini independent de cadascuna de les assignatures.

També diem que el currículum esdevé academicista des del moment que les orientacions pedagògiques existents es transformen en un llistat convencional que

sembla provenir d'un compendi temàtic o d'un programa d'oposició. Entre els canvis que introdueix aquesta Llei podem destacar la creació d'una nova àrea de coneixement, «Sociedad, Cultura y Religión» com assignatura avaluable en dos opcions (la confessional i la no confessional), elimina la «promoció automàtica» segons l'edat i crea el cos de catedràtics d'ensenyament secundari.

És d'interés la referència al foment de la comprensió lectora des de l'Educació Primària i l'aparició de l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) com element clau per preparar les noves generacions en els canvis que s'estan produint en l'actual societat de coneixement.

Es recuperen les proves extraordinàries de setembre per a les assignatures no aprovades en la convocatòria ordinària del mes de juny. En la mateixa direcció s'observa la reaparició de la llunyana revàlida o d'altres controls com la Prova General de Batxillerat. Aquest tipus de propostes pertanyen als corrents que tenen la pretensió d'establir mecanismes més estrictes del control del coneixement, de la moral i dels valors.

En aquesta direcció, s'inicia una reformulació de les funcions dels centres de formació del professorat i es consoliden els dubtes que existien sobre la formació del professorat de Secundària. No obstant això, cada Govern Autònom ha conformat una xarxa pròpia de centres de recursos i uns programes propis de formació permanent del professorat de manera que la situació que s'ha esdevingut és ben diversa.

2006. *Ley Orgánica de Educación* (LOE) Llei Orgànica aprovada el 20-05-2006. Després de 8 anys del govern del Partit Popular, les eleccions són guanyades pel PSOE. El canvi polític de març de 2004 que torna a col·locar en el govern al PSOE, posa de nou en marxa uns altres canvis en matèria d'educació i així, en 2005 apareix l'Avantprojecte de Llei Orgànica d'Educació (LOE) 07-04-2005 que serà aprovada per majoria. En realitat es tracta d'un text que integra totes les lleis anteriors i simplifica la normativa educativa vigent per tal de fer-la més comprensible, tot establint un calendari de cinc anys per a l'aplicació escalonada de les diverses normatives que la despleguen. Els canvis importants que introdueix estan relacionats amb les competències bàsiques o el currículum escolar, tal com s'assenyala en el R.D.1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de Primària i el R.D.1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de Secundària Obligatoria. La nova assignatura, anomenada «Educació eticocívica» en Primària i «Educació per la ciutadania i els drets humans» en Secundària, és conseqüència de l'acostament del nostre sistema educatiu al sistema europeu i que, no obstant, és objecte de polèmica pels corrents més conservadors.

Comença de nou un clima de canvis, una altra etapa d'incertesa i d'espera per escometre un pacte social per l'educació que no trasllade a la comunitat educativa els daltabaixos que produeixen un canvi de signe polític en el govern, és a dir, que estabilitze el sistema escolar.

Com es desprén de la lectura de totes aquestes dades, durant aquests anys, els diversos equips governamentals que han ocupat la cartera ministerial educativa han elaborat una complexa tasca de desenvolupament legislatiu amb l'ordenació de normes reglamentàries d'inferior rang amb la particularitat que puguen ser redactades i posteriorment aplicades per cada Comunitat Autònoma. Tanmateix, l'abundància de normes i decrets que afecten el currículum, horaris, plantilles, etc. no contenen directrius dirigides al recolzament de les llengües oficials i només permeten constatar el gran canvi que ha operat la societat espanyola en matèria educativa,



canvis que encara més s'han de produir amb la integració en el marc europeu.

Pel que fa a l'àrea de **Llengua i literatura catalana**, la presència en el currículum té lloc en Comunitats Autònomes que tenen el català com a llengua pròpia, tot i que la denominació oficial siga diferent. Així, a Catalunya, a les Illes Balears, al País Valencià i Aragó, la formació de l'alumnat inclou el coneixement de la llengua catalana i de la història de la literatura en distint grau d'aprofundiment, segons el desplegament legal que han permés les diferents administracions educatives i generalment com a conseqüència del nivell de consciència dels propis parlants. Només per establir-ne un contrast, podem recordar els altres estats amb parlants que adopten posicions distants en la presència del català en el sistema educatiu reglat: Andorra i França. Les disposicions oficials de l'estat francès, d'una forta tradició educativa, mantenen l'exclusió del català, que és assignatura voluntària en l'ensenyament secundari, tot i que va ser introduïda en el sistema en 1976 a la Catalunya Nord. En canvi, Andorra inclou de manera obligatòria l'assignatura des de 1974. Ja en aquest segle, a la ciutat de l'Alguer està present l'ensenyament del català, bé que siga de manera incipient i amb caràcter optatiu. No ens detindrem en conèixer com es porta a terme l'ensenyament del català en tots els territoris que pertanyen a l'àrea lingüística catalana, sinó que ens centrarem en el territori del País Valencià.

Més concretament, per conèixer la presència curricular que ocupa el gènere poètic, passem a realitzar una anàlisi del contingut dels decrets recents i de com s'ha traslladat als materials curriculars que autoritza l'autoritat administrativa. Per fer-ne l'anàlisi del currículum ens hem valgut dels darrers textos vigents a la Comunitat Valenciana, on desenvolupem la nostra tasca educativa, i de perspectives d'autors que, com Carr i Kemmis (1998), consideren el currículum com un agent de conformació de valors.

### **3.2. La literatura catalana al currículum oficial**

Molts dels estudis sobre el currículum han estat realitzats des de diferents concepcions pedagògiques, psicològiques i socials, que han aparegut en temps recents i que han generat el nou concepte de «transversalitat» i tot el rerafons de valors que fa emergir aquesta perspectiva. Sobre l'anàlisi del currículum, veus com les de Michael W. Appel (1986, 1987) tracten d'explicar com els governs intenten controlar tant el contingut d'allò que s'ensenya com la forma en què es trasmet, i el procés laboral de l'ensenyament. D'igual manera, tracta la forma com controlen el coneixement que han de tenir els seus governats mitjançant la política educativa, que materialitzen en el currículum oficial i que es troba difosa posteriorment en el llibre de text. En el nostre país, un grup d'investigadors d'entre els quals destaquen Gimeno Sacristán (1988) i Contreras (1991) també han reflexionat, des del corrent crític, sobre el currículum i la seua posada en pràctica.

La particular situació del català en els distints territoris que conformen el domini lingüístic és una herència sensible que en moltes ocasions ha estat utilitzada per interessos partidistes. Sense mirar el passat ni explicar les raons que han creat la situació de conflicte lingüístic, constatem l'existència d'un present on les administracions de les comunitats autònomes que tenen el català com a llengua pròpia, aprofiten els sentiments dels parlants lligats a la llengua com a estratègia de xoc en la política lingüística i la política educativa que porten a terme.

Així, a la Comunitat Autònoma Valenciana, s'impulsa contínuament l'atac a la unitat de la llengua i es qüestiona l'existència d'una normativa que s'ha anat consolidant des de 1932. Comunitat científica i Conselleria d'Educació mantenen fa anys un desencontre que desmobilitza la població, la qual abandona progressivament l'ús públic de la llengua. L'antiga pugna entre el grup d'escriptors, com ara Teodor Llorente, conservadors favorables a fer literatura en una llengua arcaïtzant, i el grup d'autors més liberals però que s'inclinaven per l'ús escrit «del valencià que ara es parla» reapareix en l'actualitat amb un altre caire. En aquests moments, la distinció entre les dues reivindicacions s'ha traslladat al debat entre el món acadèmic i el moviment secessionista (val a dir que també ha abandonat l'ús del català) el qual nega la unitat de la llengua i té com a objectiu que el valencià siga considerat una llengua independent del català.

L'atac a la unitat de la llengua i el qüestionament de l'existència d'una normativa consolidada té unes conseqüències en la selecció dels continguts del currículum, el qual ha anat variant en funció de l'orientació de l'autoritat educativa que l'haja realitzat. S'ha passat del criteri docent per seleccionar els textos i autors convenients per tractar un gènere literari a què la selecció vinga donada per decret. És així com s'explica la desaparició en el currículum de figures fonamentals de la literatura catalana, tan l'antiga com la contemporània, com es desprén del llistat que prescriu l'administració, promotora del secessionisme. Si comparem els manuals dels períodes recents descobrim l'existència de dues literatures distintes, ja que molts dels autors que la representen no comparteixen la presència. Un exemple recent és la misteriosa desaparició de Ramon Llull en el manual que per a la Comunitat Valenciana proporciona una editorial especialitzada en llibres de text. Així, al temps que es redueixen els vincles entre literatures es nega la unitat de la llengua en què és expressada. Això no nega que en els orígens es compartiren autors com Ausiàs March i que la llengua fos només una. El que promouen aquestes directrius és divulgar la idea que allò són èpoques passades i el que tenim en l'actualitat és una llengua evolucionada amb uns autors propis desvinculats totalment del grup. Traslladar a l'aula aquest raonament serà la feina de cada docent amb la inqüestionable ajuda del llibre de text, material que ha de superar les disposicions que marca l'administració educativa.

### 3.2.1. Àrea lingüística catalana

Una ràpida ullada per les diferents lleis que han ordenat l'ensenyament institucional mostra la total dependència del poder polític que les ha anat produint. Es pot apreciar igualment en quina mesura l'evolució d'aquest poder ha estat determinant per a la presència de la literatura catalana, matèria objecte del nostre estudi.

L'organització educativa emanada del poder central va canviar radicalment amb l'aparició del govern de les autonomies i la consegüent transferència de capacitats tant organitzatives com legislatives. Fonamentat en el nostre ordenament constitucional, és la Comunitat Autònoma qui, en ús de les seues competències, completa els distints aspectes que s'hagen d'establir en l'aplicació dels principis generals. D'aquesta manera, d'una mateixa Llei dictada pel Ministerio de Educación s'han substanciat diferents normes educatives en funció de les decisions que els governs autònoms han pres en matèria educativa.

La presència de la literatura catalana en el **sistema educatiu** com a formant del currículum es produeix de manera paulatina. En 1953 formava part de la literatura espanyola compartint un panorama final de la literatura del segle XX: hispanoamericana, gallega i basca.

Tímidament apareix la literatura catalana als programes del BUP. Són els anys en què els governs autònoms es troben assolint les competències en matèria educativa. Als anys vuitanta es constituí una Comissió tècnica de bilingüisme, amb la presència de la Universitat de València, l'Acadèmia Valenciana (secessionista) i la inspecció educativa, qui va aconseguir decantar el tema de la llengua a favor de la normativa i amb la complicitat de MEC. Eren les primeres passes per introduir el català al currículum.

El curs 1979-80 el conseller José Luís Barceló havia posat en marxa un «Pla experimental» per introduir el català a les escoles valencianes, que es va generalitzar amb l'aplicació de la Llei<sup>21</sup> d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV) el curs 1983-84. Es tractava d'una iniciativa de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, actuant en solitari el govern socialista. Encara es mantenen les limitacions territorials amb el caràcter obligatori de l'assignatura a la zona considerada de parla catalana i l'opcionalitat entre alumnes escolaritzats en la zona considerada de parla castellana.

El 1985, i amb la posada en marxa del procés el Servicio de Publicacions del Ministerio de Educación y Ciencia, presenta una edició dels *Documentos de trabajo. Hacia la reforma*, que amb uns objectius comuns, el primer dels quals és «*ser capaz de expresarse oralmente y por escrito, de manera correcta y ordenada, sus*

---

21 A l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana (1982) proclama a l'article 7é que «els dos idiomes oficials de la Comunitat Autònoma són el valencià i el castellà» i la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (1983) al 2n article diu que «El valencià és llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i, en conseqüència, tots els ciutadans tenen dret a conèixer-lo i a usar-lo oralment i per escrit...».



*pensamientos y sentimientos*» i al que li segueix el de «*comprender los mensajes de la comunicación habitual*». És en l'enumeració de les matèries on trobem que esmenta la «Lengua y literatura españolas» com a epígraf d'una sèrie d'explicacions referides a objectius, orientacions didàctiques i continguts, si bé aquestes poden ser aplicades a qualsevol llengua. La participació del professorat en el procés de reforma assegurarà la presència de les altres llengües peninsulars no sense discussions sobre el total d'hores lectives que caldria assignar-hi.

La Llei de l'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), la llei de la **reforma del sistema** educatiu, implanta de forma generalitzada l'ensenyament, ja en el Títol Preliminar –art 4. 2– de la «lengua distinta del castellano». Fa distinció jeràrquica entre les llengües peninsulars quan, en tot moment, es refereix a la «lengua castellana» i a la «lengua propia de la comunidad autónoma». Així ho podem llegir al Capítol Segon, en molts dels seus articles: art 13, apartat a); art 14.2, apartat d), art 19, apartat a), art 20.2, apartat e), etc. *Española* és una paraula que mai es refereix a la denominació de la llengua, sinó que és una paraula reservada a institucions o persones.

En canvi, la LOGSE no esmenta de forma literal la literatura catalana ni la castellana. L'epígraf esdevé confús, ja que semblen una sola assignatura, segons llegim en l'apartat e) de l'article 20) destinat a les àrees de coneixement obligatori en l'etapa ESO. La lectura de l'epígraf «*Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura*» pot donar lloc a interpretar que es tracta de dues assignatures diferents, una de Llengua i altra de Literatura. No obstant, apareix clar en el còmput d'hores del currículum i encara més en el desplegament de l'horari lectiu que ha de realitzar cada Comunitat Autònoma.

Una vegada aprovada, cada Autonomia rep competències plenes per regular i, mentre el govern central i l'autonòmic comparteixen ideari, tot anirà bé. És en 1995 que el Partit Popular arriba a governar la Generalitat Valenciana i torna a repetir mandat el 2003, quan es desperta l'ofensiva contra el català. El Decret que publica per regular aquesta Llei presenta característiques, que analitzarem més endavant, però comparteix amb altres normes legals el fet que la literatura catalana siga una matèria que es confon amb la llengua.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, millora els aspectes anteriors ja que, tot i que conserva la distinció jeràrquica entre «*lengua castellana y lengua cooficial de la Comunidad Autónoma*». Així, a l'epígraf destinat a les àrees de coneixement obligatori en l'etapa Primària (art. 16) distingeix entre dues àrees: *d) Lengua Castellana* i *e) Lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, en su caso*. En l'ESO (art. 23) i Batxillerat (art. 35) ja passa a denominar-les «assignatures» i, com en Primària, en distingeix entre dues diferents. D'igual manera, el mot «español» es reservat a aspectes socials de caràcter general o institucional, però tampoc en aquesta ocasió la literatura no apareix tractada de forma autònoma sinó formant part de l'assignatura de llengua.

Segons es tracte dels models existents en els diferents sistemes educatius, trobem

el català com a objecte d'aprenentatge, que forme part de l'ús vehicular, de part de les assignatures o bé que ho siga de totes. Aquestes opcions, que ajuden a definir què és matèria de currículum, evidencien la consideració que al País Valencià es té de l'assignatura. El paral·lelisme que vol aparentar la denominació de l'assignatura «Valencià: llengua i literatura», «Castellà: llengua i literatura» no es correspon amb la valoració assignada al castellà com a llengua d'ús majoritària en la resta d'assignatures. De fet, continua tenint entre alumnes i professorat la mateixa consideració que l'anglès o qualsevol altra llengua estrangera.

El **nom**<sup>22</sup> que la llengua catalana rep al currículum és una qüestió que cal esmentar només que siga de passada. Per les raons històriques ben documentades, els noms que ha rebut la llengua catalana han estat relacionats amb els territoris dels parlants. Aquest fet ha tingut conseqüències, sobretot en l'àmbit social.

Durant els anys de redacció de les distintes normes legals, les pressions de la població han estat molt importants i la falta d'enteniment entre les forces polítiques que no han aplicat criteris científics han creat el que ha vingut en anomenar-se «el problema de la llengua». Així, els documents oficials que regulen el currículum de llengua i literatura anomenen l'assignatura de distinta forma segons hagen estat els resultats de les negociacions entre les diferents forces polítiques de les quals emanaven. Si bé les institucions acadèmiques més prestigiades, com ara l'Institut d'Estudis Catalans, aportaren els dictàmens que donaven suport a un sol nom, el català, per anomenar la llengua, el fet és que les veus autoritzades en matèria lingüística no sempre han estat escoltades i el secessionisme lingüístic és un tema que retorna de forma periòdica.

Els problemes que ha generat aquesta terminologia han derivat cap als sectors laborals com a conseqüència de les titulacions. El fet que la titulació que autoritza a impartir classes ha de ser homologat, provoca que, si l'autoritat administrativa ho reclama, el nom que apareix a la titulació pot o no possibilitar-ne l'accés al treball o als trasllats de docents a fi d'impartir una mateixa assignatura amb denominació diferent. També aquesta estratègia secessionista comença a calar entre les institucions –com ara, la Biblioteca Nacional– i el món dels *media*, *soft ware*, etc. però no és el tema d'aquest treball.

D'igual manera, el sector industrial apareix afectat des del moment que una mateixa editorial es veu en l'obligació de publicar diferents **versions** d'un mateix text o d'elaborar-ne de distintes per al mateix títol. Prèviament ha de passar els controls previstos per cada Comunitat Autònoma i ha de presentar la redacció dels textos segons la denominació establerta. A més, en algunes ocasions cal seguir les imposicions sobre els continguts acadèmics propis del manual com han estat l'ocultació de l'origen de la llengua, l'exclusió d'autors literaris no nascuts al territori, etc. No és aquest el cas ni tampoc el moment de tractar sobre les variants dialectals

---

22 Per conèixer reflexions i explicacions sobre la polèmica mereix la pena consultar el llibre de CUENCA, Maria Josep (2004).

en què són expressats aquestos continguts, però no podem passar per alt que aquest és un dels aspectes que marquen la diferència i col·labora en el tractament secessionista de la llengua catalana. La normativa legal emanada de les Comunitats Autònomes mostra l'existència de la doble denominació en referència a la llengua catalana i amb una tendència a augmentar.

### 3.2.2. La Comunitat Valenciana

El Govern Valencià estableix el currículum de l'ESO amb un Decret (47/1992) publicat al Diari Oficial el 6 abril 1992, en un clima de permanent conflicte pel nom de la llengua. Opta per evitar tractar-lo de forma anticientífica i troba la solució en una redacció de la normativa per l'ensenyament de les dues llengües oficials.

Amb aquesta intenció, proposa una sola nomenclatura i un mateix currículum, que apareixen unificats amb una doble denominació: *Llengua i literatura: castellà i valencià*. L'aprenentatge lingüístic i comunicatiu de la matèria no exclou l'altra llengua, per la qual cosa el tractament de les dues llengües és comú, i dels continguts, també. Les particularitats formals de cada llengua apareixen quan es concreta en l'últim nivell i són els corrents lingüístics més actuals els que proporcionen el suport teòric. De fet, diverses iniciatives de centres educatius dugueren a terme l'experimentació d'elaborar una programació d'àrea conjunta que anava seguida de la programació d'aula específica per a cada llengua.

El currículum de cada àrea que apareix a l'Annex del decret, està format per un únic text, l'epígraf del qual és

«*Valencià: Llengua i Literatura*»

«*Castellà: Llengua i Literatura*»

El text comú no fa cap tipus de tractament diferenciat i quan és necessari, fa la referència a «les dues llengües oficials» sense especificar-ne de quines es tracta. Sobre el paper, sempre hi ha una confusió entre els conceptes de llengua i parla, i d'aquesta manera es deixa a la interpretació com a sortida d'un problema no resolt:

«*Article 3r.a) Sobre objectius a assolir en valencià i en castellà.*»

Una altra de les diverses formes de referir-se'n és la següent solució:

«*...l'existència d'una llengua minoritzada i una llengua més prestigiada socialment, amb un repartiment desigual d'usos i funcions.*»

Aquests exemples són suficients per mostrar l'esforç que s'ha realitzat a buscar contínuament la forma d'evitar l'escriptura de la paraula *llengua* que incorreria en una errada.

Per superar aquest entrebanc i avançar en la matèria literària, constatem que el decret, en un plantejament d'assoliment de competències comunicatives, tracta el

discurs literari com una manifestació formal més de llenguatge, de la mateixa manera que ho fa amb la llengua en els mitjans de comunicació o amb la llengua com a mitjà per a l'adquisició de coneixements. Es pretén, per tant, integrar la llengua amb la literatura dins la perspectiva general de l'aprenentatge de la llengua i de la comunicació, és a dir, donant-li un «ús funcionalment diferent»<sup>23</sup>. Així com l'objecte de l'àrea a l'educació secundària obligatòria és l'educació literària, aquest enfocament permet abordar la literatura com un tot i, per tant, un mateix currículum és igualment vàlid per a qualsevol llengua: els gèneres literaris, les èpoques històriques, la presència d'autors, etc. formen part d'una mateixa cultura. A més, donat que es planteja el currículum obert, deixa en mans de la professionalitat del docent la selecció dels textos literaris que considere adequats per a un alumnat concret.

Com podem deduir d'aquesta proposta, la poesia és esmentada en aquest context de forma gènérica. Serà en el decret posterior, referit al currículum de l'ESO, (39/2002, de 5 de març) que modifica el del 1992, quan ja apareix en relació a la matèria literària:

*«Article 3r. Referència als objectius a assolir.*

*Article 4t. S'adjunta el currículum en un annex.»*

Quasi set mesos després d'aprovar-se pel Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, els diferents Reials Decrets que regulaven els currículum que desenvolupaven la LOCE, l'Administració educativa valenciana començà a traure a la llum els materials elaborats. No obstant, a penes trobem diferència entre la norma general i l'autonòmica, que es limita a reproduir pràcticament la LOCE en el seu desenvolupament autonòmic sense reflectir-ne les particularitats de l'actual sistema educatiu valencià.

Ens detindrem a **comparar la redacció dels dos marcs legals**, que podem consultar al volum II. Annexos, a fi de comprovar les diferències entre el nou decret i l'anterior a fi d'observar la consideració que mereix la poesia al currículum. A més, hem centrat l'atenció en el segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria perquè presenta la característica d'etapa final. La lectura dels dos textos ofereix no poques sorpreses a causa de la diversitat de formes i de gènere de les modificacions.

Primerament, hem localitzat els canvis introduïts en la textualització de la norma legal primitiva i modificada. En un segon pas, hem identificat els canvis que afecten el contingut, bé en els objectius de l'ESO, bé en els continguts dels currículums en matèria literària.

## La forma dels decrets: coincidències i canvis

De la lectura en paral·lel dels dos decrets, constatem que el de 2002 està elaborat a partir de la redacció del de 1992. No ens referim al contingut dels decrets, sinó a la coincidència textual, que és pràcticament absoluta en la redacció i ordenació dels paràgrafs. A més de mantenir la més pura coincidència, el decret de 2002 ha introduït canvis que podem classificar-los atenent a dues categories de manipulació: la supressió i la introducció de frases i paràgrafs. Donarem alguns exemples d'aquestes variacions tot i que podrem trobar els dos decrets als Annexos amb una disposició en paral·lel que facilita la comparació textual.

Hi ha paràgrafs complets del decret de 1992 que han estat suprimits i no es contemplen en el de 2002, com ara «*L'eix de l'educació lingüística estarà constituït pels procediments encaminats al desenvolupament de les capacitats d'expressió i comprensió oral i escrita, en les dues llengües oficials, en contextos socials significatius i, també, en l'àmbit de la comunicació literària. Aquests procediments necessiten una reflexió planificada sobre el funcionament del llenguatge i sobre les característiques formals de la llengua l'ús de la qual s'està aprenent, un coneixement que s'organitza en forma de conceptes gramaticals. A més, l'aprenentatge de la llengua implica l'aprenentatge de significats culturals impregnats de valoracions socials i sociolingüístiques que necessiten el desenvolupament d'actituds crítiques sobre la manera com el llenguatge els transmet i sanciona.*» a la **Introducció**. Sorprenentment, trobem aquest paràgraf en el decret de 2002 en un lloc ben distint, com a resum que tanca la mateixa introducció. No obstant això, s'han introduït canvis amb la substitució d'unes paraules per altres que el redactor ha considerat més autòctones.

D'igual manera s'ha suprimit, creiem que amb bon criteri, l'aprenentatge «*dels procediments de representació fonètica*» donat que, tot i que forma part de la informació dels diccionaris i de l'ensenyament de llengües estrangeres, és un coneixement més apropiat per a alumnes d'edat superior i interessats en l'estudi del sistema lingüístic.

Al decret de 2002 s'han suprimit totalment els apartats que estructuraven els **continguts de l'àrea** que es poden llegir al decret de 1992:

*«Bloc 1: la llengua en la comunicació interpersonal.*

*Bloc 2: la llengua en els mitjans de comunicació social.*

*Bloc 3: el discurs literari.*

*Bloc 4: la llengua com a mitjà d'adquisició de coneixements.*

*Bloc 5: la llengua com a objecte de coneixement.*

*Bloc 6: la llengua i els parlants.*

*El sisè bloc té un marcat caràcter actitudinal i, per això, els seus continguts impregnen tots els blocs anteriors. D'una banda, l'aprenentatge dels continguts actitudinals està vinculat al desenvolupament de la competència comunicativa i,*



*de l'altra, les actituds en relació amb les llengües i els parlants condicionen l'aprenentatge significatiu dels usos lingüístics.*

*La interrelació d'aquests blocs de continguts és un actor que s'haurà de tenir en compte en la seqüenciació dels continguts al llarg de l'etapa educativa, en l'elaboració de materials didàctics, en la planificació de les activitats i tasques per a l'aula i en l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge».*

El text que es troba afegit en el nou decret de 2002 és molt extens perquè es tracta d'indicar, de forma pormenoritzada, els continguts de l'àrea una vegada distribuïts entre 3r i 4t d'ESO. A més de trobar-nos davant d'una repetició de continguts, la principal repercusió del nou redactat és que ha desaparegut el bastiment teòric que suporta l'àrea, tot i que s'haja mantingut part de la redacció primera. El principal problema que presenta aquesta contradicció creada pel manteniment de la forma (amb els límits exposats anteriorment) per defensar una idea totalment nova, és el de la confusió. Es reforma l'enfocament de l'àrea i la corresponent estructura, però es manté part del text, que es va repetint a cada curs.

En conjunt, el discurs literari (Bloc 2) tracta dels distints aprenentatges propis de l'educació literària, és a dir, l'obra literària, l'accés dels alumnes a l'obra literària, la lectura de textos literaris i el coneixement de les formes específiques del discurs literari, per als qual s'han previst uns continguts des d'una perspectiva participativa de l'alumnat. El més sorprenent és la supressió de frases que apareixen a l'exposició dels **objectius generals** del Decret de 1992 però que no es troben a la nova redacció del de 2002, i que es refereixen a l'ús discriminatori de la llengua i a l'ús social de la llengua tant públic com privat. Marquem entre claudàtors aquestes parts suprimides:

*«3. Conèixer i valorar la realitat plurilingüe de l'Estat espanyol i de la societat i de les variants de cada llengua, [i superar estereotips sociolingüístics] i considerar [els problemes que plantegen] les llengües en contacte.*

*[5. Utilitzar els seus recursos expressius, lingüístics i no lingüístics, en els intercanvis comunicatius propis de la relació directa amb altres persones, evitant-ne els usos discriminatoris que denoten algun tipus de discriminació i, en especial, la relacionada amb el gènere social.]*

*6. Reconèixer i analitzar els elements i les característiques dels mitjans de comunicació, [amb la finalitat d'ampliar les destreses discursives] i desenvolupar actituds crítiques davant dels seus missatges, valorant la importància de les seues manifestacions en la cultura contemporània.*

*9. Reflexionar sobre els elements formals i els mecanismes de la llengua en els plans fonològic, morfosintàctic, lexico-semàntic i textual; [i, també, sobre les condicions de producció i recepció dels missatges en contextos socials de comunicació,] amb la finalitat de desenvolupar la capacitat per a regular les pròpies produccions lingüístiques.*

*11. Utilitzar el llenguatge com a instrument per a l'adquisició de nous aprenentatges, [per a la comprensió i anàlisi de la realitat, la fixació i el desenvolupament del pensament i la regulació de la pròpia activitat.]»*

El que tenen en comú aquestes supressions del text legal anterior és l'aspecte

pragmàtic de la llengua i la capacitat individual que té el llenguatge en la formació del pensament propi. S'oblida una de les habilitats bàsiques que contribueixen, no solament al coneixement d'una àrea, sinò que repercuteix a l'èxit escolar. En síntesi, aquestes supressions mostren, en primer lloc, una renúncia a l'estudi de la llengua des de les perspectives globals de l'ús o el discurs, però també manifesta que la llengua no és neutra quan es fa desaparèixer del decret el vessant social que arrossega, com ara l'oficialitat o la discriminació, aspectes problemàtics però de gran actualitat i transcendència.

En sentit invers, s'han insertat frases i paràgrafs a la mateixa **Introducció** del decret en forma dispersa que, en la seua majoria, tenen la funció d'ampliar el text inicial amb aclaracions dels conceptes específics de la matèria lingüística i de didàctica aplicada. També als **objectius generals** del decret hi ha afegits amb distintes finalitats. Uns remarquen que afecta «*l'ensenyança de la llengua i de la literatura, tant en valencià com en castellà*» i altres recorden que cal donar «*una atenció especial a les ortogràfiques*». Com s'ha eliminat al decret de 1992 el bloc 3. El discurs literari, en el de 2002 ha calgut afegir un nou objectiu «*8. Conèixer i diferenciar els principals gèneres de la tradició literària occidental, les característiques de les principals èpoques (artístiques i literàries) i els autors i les obres més representatius de cada una d'elles*». Cal dir però, que és positiva la inserció a l'objectiu 12 de la frase «*utilitzar tècniques senzilles de maneig de la informació per mitjà dels mitjans tradicionals i de la tecnologia informàtica*» perquè actualitza el currículum d'acord amb les necessitats d'un ensenyament lingüístic propi de la societat de la informació.

Si posem en relació les supressions del text primer amb les insercions novelles, observem que en l'enunciat dels objectius hi ha un intent de presentar l'àrea lingüística com una matèria científica, neutra i assèptica, que en res té a veure amb els conflictes que apareixen en els usos reals. La figura del parlant apareix difusa, així com el mateix context de comunicació. En canvi, el centre d'atenció es condueix cap al sistema lingüístic i els mecanismes que li són propis. Com un bolet estrany enmig del desert, apareix l'ortografia. Aquest és un camp que trenca l'enfocament general de l'àrea, que es situa en la mateixa línia dels corrents científics actuals. L'antiga tendència d'atorgar al domini de l'ortografia la màxima importància del coneixement de la llengua, contrasta vivament amb la consideració de la llengua des dels diversos plans fonològic, morfosintàctic, lexico-semàntic i textual, tots ells amb el mateix valor formal.

Com es pot extraure de la comparació dels dos decrets, en el nou es canvia l'organització de blocs per un sistema radicalment diferent que canvia l'orientació. En cada curs es manté la mateixa estructura de blocs però els **continguts** s'introdueixen de forma gradual:

*«Bloc I: Comunicació.*

*Bloc II: Llengua i societat.*

*Bloc III: Estudi de la llengua.*

*Bloc IV: Tècniques de treball.*

*Bloc V: Literatura.*

[...]

*La relació de continguts apareix diferenciada per a les àrees de valencià i castellà, per a atendre els aspectes formals, històrics, socials i literaris específics de cada llengua. No obstant, la distribució dels continguts en cada bloc es presenta de manera que permet l'enfocament integrat de l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat.»*

Al programa per a Primer i Segon curs de l'ESO es destina un breu espai a la poesia, que ocupa un discret lloc en la iniciació a l'educació literària.

**«Primer curs**

*V. Literatura. Introducció als gèneres literaris a través de la lectura de fragments representatius. Anàlisi dels seus trets més característics. El llenguatge literari. Recursos lingüístics més importants.»*

**«Segon curs**

*V. Literatura. Els gèneres literaris: trets característics. La narrativa: estructura. L'èpica, el conte i la novel·la. La lírica: el ritme i la rima. Mètrica. Versos i estrofes. El teatre: text i representació. Aspectes generals de la tragèdia i de la comèdia.»*

Més endavant, en 3r i 4t d'ESO s'inicia l'alumnat a l'estudi de la literatura catalana des de la perspectiva historicista i amb un tractament cronològic. En aquest cicle, la distribució del programa es fa per la quantitat d'informació a què ha d'accedir l'alumnat i des d'una perspectiva plenament localitzada en els autors valencians:

**«Tercer curs**

*V. Literatura.*

- 1. Lectura de textos de les literatures de les llengües constitucionals i de la literatura occidental.*
- 2. La literatura medieval. Característiques generals. La lírica. La poesia trobadoresca. La prosa. Les Cròniques. El teatre. El Misteri d'Elx.*
- 3. El Segle d'Or. Característiques generals. La lírica. Ausiàs March. Roís de Corella. La prosa humanista. La novel·la. Tirant lo Blanch.*
- 4. Els segles XVI, XVII i XVIII. Característiques generals. La tradició popular i culta. »*

**«Quart curs**

*V. Literatura.*

- 1. Lectura de textos de les literatures de les llengües constitucionals i de la literatura occidental.*
- 2. La literatura del segle XIX: romanticisme i realisme. Característiques generals.*

*La poesia de la Renaixença. Teodor Llorente. El teatre culte i popular. Eduard Escalante. La narrativa realista.*

*3. El segle XX. Característiques generals. Modernisme, noucentisme i avantguardisme. La poesia del segle XX. Vicent Andrés Estellés. L'evolució de la novel·la i el conte. Enric Valor. El teatre. Text i espectacle. L'assaig. Joan Fuster.*

»

La distribució de la matèria en Tercer i Quart curs recupera l'antiga concepció del BUP i ignora les dificultats d'accés al coneixement que té l'alumnat actual, desconexor de significats religiosos presents en la literatura antiga. D'altra part, tant a la literatura dels primers segles, amb predomini d'autors valencians, com el període tractat a partir de la Renaixença, els autors que mereixen un estudi personalitzat són exclusivament aquells nascuts al País Valencià. No solament s'ignoren els autors del Principat i les illes, sinó que hi ha un marcat predomini de la metròpoli, fruit del pensament de l'administració educativa que ha decidit els continguts del decret. Aquesta decisió ha estat contestada per diferents estaments, sindicats i plataformes com la Mesa per l'ensenyament en Valencià, promotora d'una queixa que els docents dirigien, individualment o col·lectiva, al Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana:

Al Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana

Carrer Pasqual Blasco, 1.

03001-Alacant

Ens dirigim a vostè com a col·lectiu afectat pel projecte de modificació dels currículums de l'assignatura «Valencià: llengua i literatura», perquè considerem que la proposta del govern valencià limita la nostra llibertat de càtedra i representa un greuge comparatiu respecte als criteris seguits en l'assignatura «Castellà: llengua i literatura».

Pel que fa als continguts del nou currículum, considerem que l'exclusió del decret de mínims d'autors no nascuts en terres valencianes ofereix una visió localista i empobridora de la nostra literatura i impedeix entendre el fenomen literari com un bé cultural que va més enllà de les fronteres geogràfiques, polítiques o administratives, com un bé que uneix els valencians, catalans i mallorquins (o els territoris hispànics de l'antiga Corona d'Aragó, segons la llei de creació de l'AVL). D'altra banda, l'exclusió de figures importants de la nostra literatura obre un procés de dialectalització i minorització que de cap manera contribueix a combatre els prejudicis lingüístics i culturals que han arrelat en una part de la societat valenciana.

Tampoc no compartim els objectius expressats en el nou decret, ja que ens retornen a un enfocament historicista de l'estudi de la literatura des del qual resulta impossible desenvolupar estratègies de lectura i reescriptura de textos, així com fomentar el gust per la lectura. No cal dir que un enfocament d'aquest tipus té conseqüències especialment negatives en el context social actual, on els estudis sociolingüístics indiquen un coneixement i un ús de la llengua escrita força baix.

L'aplicació d'aquest currículum de mínims limita la nostra llibertat de càtedra, ja que el temps escolar és reduït i no podem dedicar als autors no valencians el tractament que mereixen d'acord amb la seua rellevància literària i cultural, amb la qual cosa es coarta el nostre dret a dur a terme un ensenyament científic i responsable de la literatura.

També critiquem el procediment seguit pel govern valencià, que no sols ha elaborat el projecte sense tenir en compte els col·lectius implicats, sinó que ha fet cas omís del rebuig expressat des de diferents àmbits del món universitari i educatiu, del món de la cultura i de la creació literària, i dels nostres representants sindicals, que públicament i en privat han demanat als responsables encetar un procés d'anàlisi i de valoració per a poder esmenar les deficiències i les incongruències observades en la proposta de currículum.

Finalment, considerem que és un greuge no donar al valencià el tractament atorgat a l'assignatura de Castellà: llengua i literatura, on s'han inclòs autors pel seu valor literari, sense exclusions relatives al lloc de naixement. A més del greuge comparatiu, el tractament donat a l'assignatura de valencià contribueix a perpetuar la situació diglòssica o de literatura de segona classe respecte del castellà, cosa que va en contra del que estableixen la Constitució Espanyola (article 3r), l'Estatut d'Autonomia (articles 2n i 7é), i la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, que demanen el foment i la protecció de la nostra llengua i, per tant, de totes les seues manifestacions literàries i culturals.

Finalment, de la redacció dels **critèris d'avaluació**, que s'expressen com un tot globalitzador, trobem que del decret de 1992 s'han suprimit les referències a la continuïtat i progressió que s'han de mantenir al llarg de tots els cursos. Desapareixen els criteris que fan referència a la valoració de l'ús de «*les pròpies idees i experiències per a la producció de textos d'intencionalitat literària*», o de «*la reflexió sobre els mecanismes de la llengua i els seus elements formals*». També elimina la valoració de la capacitat per «*identificar, localitzar i descriure els fenòmens de contacte entre les diferents llengües d'Espanya i les seues varietats dialectals*» així com «*el coneixement de les principals manifestacions literàries de les literatures hispàniques no escrites en castellà*». Ignorem el motiu de la supressió de poder avaluar la capacitat per «*elaborar missatges en els quals s'integren el llenguatge verbal i els llenguatges no verbals (icònic, gestual i musical), tenint en compte la situació de comunicació i comparant els procediments expressius d'aquests llenguatges*» tan necessària en l'actualitat com la de saber «*utilitzar el llenguatge com a mitjà de resolució de conflictes interpersonals i de garantir una comunicació fluida, evitant-ne els usos discriminatoris*», criteri igualment suprimit.

Els canvis introduïts han pogut desnaturalitzar el decret anterior, però sobretot signifiquen un pas enrere perquè es recupera la prescripció, no es té en compte el criteri del professorat ni tampoc el grau de maduresa de l'alumnat. Cal dir que desconexem si aquest canvi respon a un estudi de la realitat escolar valenciana que l'avale, o és producte del treball d'un equip de l'administració educativa que, amb les millors intencions, haja pensat fer-ne canvis en una legislació. Davant d'aquests fets, la Universitat de València ha volgut donar un toc d'atenció:



#### DECLARACIÓ DEL CONSELL CIENTÍFIC DE L'IIFV SOBRE EL PROJECTE DE MODIFICACIÓ DELS CURRÍCULUMS DE L'ASSIGNATURA DE «VALENCIÀ. LLENGUA I LITERATURA», D'ESO I DE BATXILLERAT.

El Consell Científic de l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, reunit el dia 20 de desembre de 2001, ha acordat expressar, una vegada més, la seua preocupació pel procés que s'està seguint en la modificació dels dissenys curriculars de les assignatures de Valencià (llengua i literatura). Malgrat les múltiples mostres de desacord amb la proposta de nous currículums, provinents del món universitari i educatiu, del món de la cultura i la creació literària i dels representants sindicals i polítics, la resposta de l'Administració ha estat nul·la. En cap moment no s'ha obert un debat ampli sobre una modificació tan important com la dels ensenyaments obligatoris i postobligatoris i, segons notícies aparegudes en la premsa, la intenció de l'Administració és aprovar els documents provisionals sense cap canvi significatiu.

L'Institut reitera que, ni científicament ni pedagògicament, no és acceptable cap projecte curricular que, partint d'un localisme excloent i empobridor, elimine del currículum educatiu totes les grans figures de la literatura catalana no nascudes al País Valencià, i desvincule totalment el valencià de la resta de parlars de l'àmbit lingüístic català.

L'Institut, així mateix, demana que hi haja un canvi d'actitud dels responsables de la Generalitat en el procés de modificació dels currículums i que aquest procés, si finalment s'ha de dur a terme, es faça amb la participació activa de tots els sectors implicats i amb el màxim consens possible.

La simple lectura dels escrits oficials ja mostra un tipus de llenguatge que evidencia la consideració que l'Acadèmia Valenciana de Cultura i la Conselleria d'Educació tenen de la llengua. El llenguatge emprat per les entitats administratives valencianes mostren una tendència obsessiva per l'ús de determinats mots ('ensenyança', 'desenrotllament', 'este') en substitució dels que s'utilitzen en general en el llenguatge formal, posant en relleu la intenció de fer del dialecte geogràfic una escisió de la llengua catalana.

Una passa més en la comparació del dos decrets ens porta a analitzar el tipus de paraules que han canviat, bé per substitució, bé per desaparició. Com que el decret de 2002 està elaborat a partir de la redacció del de 1992, hem identificat les paraules i frases que han suprimides així com les que han estat introduïdes en la darrera redacció. Sembla que molts dels canvis realitzats van en la direcció de millorar el text des del punt de vista estilístic, pel que no entrem a valorar una perspectiva totalment subjectiva. Ara bé, part del lèxic substituït té el clar objectiu de «valencianitzar» el text legal. Alguns exemples són la substitució de substantius com «*prejudicis*» per «*prejuís*», o demostratius com «*aquestes dues*» per «*estes dos*», o verbs incoatius com «*s'adquireix*» per la forma «*s'adquirix*», o expressions com «*tot plegat*» per «*en suma*», considerades més genuïnament valencianes. Dubtem, però, en saber si es tracta una intenció censora o d'una voluntat secessionista, ja que part del lèxic aportat com a sinònim és regularment utilitzat pels defensors del valencià com a

llengua diferent. Valorem, en canvi, de forma positiva l'actualització del concepte del sexisme lingüístic quan, per exemple, es substitueix «els xiquets» per la forma «els xiquets i les xiquetes», tot i que no es materialitza de forma sistemàtica la no discriminació en la redacció del nou decret.

Altre tema interessant en l'anàlisi del registre emprat al nou decret és la relació existent entre **el discurs i la intenció** que presenta, amb un grau d'incoherència important i que tractem a continuació.

## El canvis en el contingut dels decrets

Amb l'exercici de cerca de la presència del gènere poètic en el conjunt de la normativa legal per l'ensenyament obligatori, salta a la vista que la literatura catalana no passa pel seu millor moment. La unió de matèries distintes com són la llengua i la literatura ha deparat un retrocés d'aquesta darrera en detriment de la llengua. Malgrat el nom de l'assignatura –Llengua i Literatura–, l'atenció dedicada a moviments estètics, figures principals o grans obres, no es trasllada a la pràctica docent i als departaments es prioritza l'estudi de la llengua. Aquest fet el detectem a les pàgines que dedica el llibre de text al text literari, les proves que realitza el professorat sobre gèneres o història literària, els qüestionaris d'avaluació de centres o, al final del procés, a les proves d'accés a la Universitat.

El punt de partida, la **Introducció** del Decret de 2002, conté un paràgraf que tracta l'educació literària de forma ben explícita i des dels angles més diversos:

*«La lectura i la interpretació de textos literaris requereixen el desenrotllament d'unes competències específiques, ja que la comunicació en què intervé el discurs literari té característiques diferents de la comunicació habitual. L'obra literària està destinada a la fruïció, és a dir, a produir en el lector un plaer buscat conscientment i activament. Esta finalitat del text se satisfà si es crea una situació de comunicació en què el lector acudix a la trobada de l'obra i .allunyat del context espacial, temporal i cultural en què l'obra es va escriure crea un context nou, a partir dels propis repertoris de significats tant individuals com socioculturals. En etapes anteriors, s'ha d'haver propiciat en els estudiants experiències plaents amb la lectura i la recreació de textos literaris, sobretot per mitjà dels jocs verbals que la literatura ofereix. Este objectiu ha de continuar actuant com a eix de l'Educació Secundària Obligatòria. Però en esta etapa, junt amb els jocs verbals, la literatura ha d'atraure a més pel seu poder per a representar i interpretar simbòlicament tant l'experiència interior com la col·lectiva, i els alumnes s'aficionaran a la literatura si descobrixen en les seues obres exemplars i exploren en les produccions pròpies esta capacitat per a simbolitzar les pròpies experiències. Per a això és necessari desenrotllar en els alumnes i en les alumnes una competència literària que els proporcione instruments específics per a la interpretació i la recreació del discurs literari, tant per mitjà de la lectura activa com per mitjà de la producció de textos. Estos instruments es referixen, d'una banda, al coneixement de les convencions literàries, estructures de gènere i procediments retòrics; i, per una altra, a l'aplicació d'informacions sobre el context lingüístic, històric, cultural i ideològic en què les obres literàries s'han produït, en la mesura que estes dades siguen significatives per a la interpretació del text i d'acord amb les expectatives d'un lector d'esta etapa escolar. A més, s'ha de considerar la literatura com un mitjà*

*per a conèixer i interpretar críticament l'experiència col·lectiva, fet que afavorix la inserció de l'individu en la tradició del seu àmbit cultural. Així, el coneixement de la literatura produïda en la llengua pròpia i que té relació amb la història, la cultura i la tradició de la comunitat a què es pertany actua com un poderós mitjà de socialització. L'educació literària, finalment, inclou la capacitat crítica per a avaluar un conjunt de factors externs a l'obra mateixa que en condicionen la recepció: els prejudis quant al gènere social, la llengua i la cultura dels escriptors, la crítica, la publicitat, les modes, etc. En conclusió, el desenrotllament de la competència literària té uns objectius i uns aprenentatges específics, però requereix, per la seua banda, el desenrotllament de la competència lingüística i discursiva, objecte d'aprenentatge en el conjunt de l'àrea. Al seu torn, la interpretació reflexiva del discurs literari potencia l'aprenentatge lingüístic i discursiu general, ja que els textos literaris representen tota la varietat de situacions de comunicació, d'actes de parla, de registres, de tons i d'estils, i suposen una anàlisi del llenguatge en l'acte mateix de funcionament.»*

Les bones intencions inicials es condensen en dos dels **objectius generals** que inclouen l'educació literària.

*«8. Conèixer i diferenciar els principals gèneres de la tradició literària occidental, les característiques de les principals èpoques (artístiques i literàries) i els autors i les obres més representatius de cada una d'elles.*

*9. Interpretar i produir textos literaris i d'intenció literària, orals i escrits, des de postures personals crítiques i creatives, i valorar les obres rellevants de la tradició literària com a mostres destacades del patrimoni cultural, amb una incidència especial en les literatures presents en l'entorn.»*

Com havíem detectat en l'anàlisi de **continguts** de cada curs, dels cinc blocs en què es distribueixen, l'últim, és el dedicat de forma monogràfica a la literatura. Certament es tracta del lloc que ocupa en l'ordenació dels continguts, però si ens atenem a la concreció, la literatura no sembla tenir gran interès pels redactors del decret; més encara, la forma de tractar la poesia és altament convencional. Així, el gènere poètic es considera més aviat un producte d'autor que no una forma de text, com trobem en enunciats com «*La lírica. Ausiàs March*» o «*La poesia de la Renaixença. Teodor Llorente*» que palesen una certa confusió entre l'obra poètica i l'espai que ocupa l'autor en la història literària.

També sobta trobar una manca de correspondència entre les idees expressades en la introducció o als criteris d'avaluació i la poca presència de la literatura en els continguts assignats a cada curs. No hi ha dubte que l'adquisició de criteris per gaudir i valorar un text literari és un llarg procés que ha de seguir cada estudiant en la seua experiència lectora. Tanmateix, el decret assenyala uns períodes i uns autors concrets per a cada curs, com si la història literària establira alguna relació amb l'edat d'aprenentatge. També trobem incoherents els plantejaments teòrics generals de l'àrea i els ítems que conformen el llistat que es prescriu en Tercer i Quart d'ESO. Quan es tracta de donar noms propis, només identifiquem autors valencians, com si la literatura estiguera condicionada pel lloc de naixement dels escriptors, però raons polítiques conegudes expliquen àmpliament aquest tractament de l'ensenyament de la literatura.

Sense arribar a afirmar que ens trobem davant un fenomen residual, la literatura catalana està desapareixent de les aules i aquest fet és semblant al de la literatura castellana. El propi alumnat s'estranya quan es tracta a classe la literatura i reclamen més treball de llengua que, per la mecànica establerta a les aules, tenen una «solució» tranquil·litzadora front les possibilitats que presenta el text literari, especialment el poètic. Aquesta posició és complementària a la del professorat, ja que, en moltes ocasions hem escoltat la frase «i, per finalitzar, una pregunta sobre literatura...» en la preparació de les proves per a exàmens, que és justament aquella que sol quedar per contestar.

#### 4. Els materials curriculars

Volem insistir en el caràcter aplicat de la nostra recerca ja que la investigació ens ha de permetre saber quines són les repercussions que un determinat aspecte, com és la presència del gènere poètic, té en la pràctica docent de l'ESO. La dificultat per definir quins són els problemes reals que incideixen en un context variable i complex com és el de la vida escolar dóna com a resultat que les accions i el temps de recerca no es donen per tancats definitivament, i més encara en el nostre cas. Una d'aquestes variables és la que es refereix als materials curriculars, que tenen un ús generalitzat i mantenen una estreta relació amb la reflexió teòrica sobre l'educació literària objecte d'aquest estudi.

Entre les anomenats materials curriculars, la **terminologia** que trobem és d'allò més variat i es relaciona estretament amb la concepció pedagògica de la qual prové: material curricular, recursos didàctics, material escolar, materials didàctics curriculars, materials didàctics, medis didàctics, materials, medis, recursos didàctics, material de recolzament curricular, medis educatius, medis d'ensenyament, recursos d'ensenyament, etc. Per il·lustrar aquests posicionaments en donarem dos exemples:

M. A. Santos Guerra (1991) anomena *material didàctic* a aquelles «eines o utensilis que utilitzen els professors i els alumnes en el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge». J. Gimeno Sacristán (1991) defineix els *materials* com a «qualsevol instrument o objecte que pugui servir com recurs perquè, mitjançant la manipulació, observació o lectura, presenten oportunitats d'aprendre alguna cosa, o bé amb el seu ús s'intervinga en el desenvolupament d'alguna funció de l'ensenyament».

Nosaltres considerem que els materials didàctics són tots aquells que ens permeten fonamentar l'acció didàctica, configurar les propostes d'intervenció didàctica i exemplificar propostes per portar a terme aquesta acció didàctica. Des d'aquesta perspectiva en distingim quatre grans grups de materials:

- La **informació** a la qual és possible accedir: biblioteca d'aula, llibre de text, materials autèntics —textos literaris, lectures, activitats diverses, etc.—, materials preparats pel professorat, videoteca, fonoteca, documents audiovisuals, premsa escrita, revistes literàries electròniques, Internet, etc.
- Els **suports**: pissarra, ús de parets, murals, paper continu, material reciclat, ús de mitjans audiovisuals, ús de mitjans electrònics, etc.
- Els **espais comuns**: biblioteca del centre, sala de vídeo, laboratori d'idiomes, aula d'informàtica, gimnàs, aula de...
- Els **espais externs**: biblioteca municipal, llibreries, indústria editorial, recorreguts i itineraris, etc.

Santos Guerra considera que «no hi ha materials didàctics en si mateix. Tot depèn de la concepció que els sustente, de la intenció amb què són utilitzats i de les condicions d'aquest ús. No és una casualitat que el llibre de text siga l'eina didàctica dominant, per la qual cosa l'alternativa a aquest instrument curricular no és la seua destrucció, sinó la seua modificació i complementarietat amb altres medis».

No obstant, la pròpia estructura del llibre de text condiona i, fins i tot, imposa un determinat projecte curricular i en conseqüència, el paper del professor que l'utilitza no serà tant el de 'director' que compta amb un instrument útil en situacions específiques i puntuals, com el de simple 'executor' de prescripcions externes que incideixen sobre la seua pràctica docent. Per aquest motiu, hem de parar major atenció als materials autèntics —antologies, poemaris, webs, blocs, etc.— per fer que el gènere poètic forme part de la nostra pràctica educativa.

Les institucions educatives canvien periòdicament els seus programens en funció de les noves recerques pedagògiques en l'ensenyament però, dissortadament, la innovació educativa segueix uns processos molt lents abans de ser difosa entre els professionals. No obstant, el vertader canvi, la divulgació de les investigacions didàctiques, no arriba fins que les editorials elaboren els materials —llibres de text, quaderns de l'alumne, guies pedagògiques, *software* educatiu, etc.— i entren al mercat.

Aquest procés té, evidentment, les seues contrapartides. La primera i essencial es referix a l'espai que les grans editorials dedicaran a la innovació en els seus manuals. Aquest serà realment anecdòtic. La segona té a veure amb l'equip que els elabora i els mètodes de treball que segueixen. Moltes de les noves idees pedagògiques acceptades inicialment acaben desapareixent perquè, una vegada començat el treball, es desencadena tota una sèrie de adaptacions en funció dels interessos concrets de l'editorial que dificulten traslladar-les al llibre de text.

A grans trets s'hauria de dir que l'equip directiu de l'editorial imposa a l'equip que redacta els manuals unes coordenades que responen al tipus de planificació descendent: les activitats proposades estan pensades per a un alumne estàndard, han de ser tancades i acompanyades d'un solucionari per al professorat. Per últim,



l'equip directiu imposa una subtil censura ideològica amb el pretext d'arribar a una immensa majoria.

El principal defecte d'una planificació descendent és la manca de flexibilitat. Es podria dir que respon a un professorat sord i cec respecte a allò que s'esdevé a l'aula. Aquest considerarà que ha assolit els seus objectius si l'evolució de la classe respon als esquemes que prèviament s'havien dissenyat en el seu despatx. A llarg termini, la planificació serà un èxit si hom arriba a acabar el programa. L'alumnat ha d'estudiar la matèria i fer els exercicis si vol aprovar, sense cap tipus d'estímul intel·lectual. Un tipus de pràctica docent, basada en una planificació descendent com l'aplicada en els manuals d'història de la literatura, generarà unes formes d'aprenentatge mecanicista, gens autònom i que no transcendirà mai l'àmbit escolar. D'altra part, si hom posa en marxa una programació autònoma, no lligada al llibre de text, aquest treball és poc valorat i en no poques ocasions és contestat per l'alumnat, desorientat per les pràctiques contràries del seu professorat.

Per tancar el cercle, una anècdota: En la darrera visita de la inspecció educativa, el nostre Departament no n'obtingué l'aprovació d'una programació general d'àrea que contenia i articulava tot allò que realment es porta a terme: continguts del currículum, formulació d'objectius, activitats que els desenvolupen, ordenació i seqüenciació cronològica, consideracions sobre l'avaluació, materials per al control de l'aprenentatge, participació en events, col·laboracions externes d'experts, etc. En canvi, les felicitacions van ser per al Departament que presentà la programació del llibre de text que proporcionen les editorials i que l'inspector va considerar modèlica. Trobar les relacions entre la literatura generada pels Departaments i la praxis a l'aula de cadascun dels seus membres, mereixeria una altra tesi doctoral.

#### **4.1. El gènere poètic i els instruments didàctics**

Sobre els estudis que tenen per referència els materials curriculars, en el nostre país existeix un corrent crític, del qual ja hem parlat, que ha posat en evidència el perill que el *boom* editorial i el mercat ha generat amb l'oferta de llibres de text i de llibres de lectura escolar. De la mateixa manera que en l'anàlisi de currículum, la recerca sobre el llibre de text ha estat dedicada majoritàriament a analitzar els valors, com ara el sexisme, el racisme o l'etnocentrisme, que es troben més o menys ocults entre els continguts escrits i icònics d'algunes matèries.

Entre les investigacions que tracten sobre la matèria pròpia del llibre de text no hem trobat cap que analitze el gènere poètic. Ara bé, en matèries que com la Literatura han gaudit d'una llarga tradició escolar, s'han originat postures diverses en relació als materials a utilitzar. La renovació pedagògica ha donat proves de l'existència de petites recerques i d'investigacions que, tot i no ajustar-se al format científic, han donat lloc a antologies i materials alternatius al llibre de text. Ja durant l'anterior BUP van aparèixer algunes propostes de treball combinades amb una antologia de textos,

com les d'Espí i Llopis (1989) i les de Planelles i Vernet (1990) per la poesia en català. Moltes d'aquestes propostes s'han pogut adoptar en l'ensenyament de la poesia durant l'etapa 14-16 dels programes renovats. Més tard, durant el període inicial de l'ESO van aparèixer nous materials com els cinc *Itineraris de Literatura* (Díaz *et alii*, 1993), els de Ferrer i Lluch (1995) o Badia-Balcells (1997), que eren resultat de la recerca i experimentació de materials per la reforma de l'ensenyament. Més recents són les propostes d'Artigues (2000). Ara bé, no sempre es pot establir una identitat entre investigació i experimentació i, en aquest cas, els llibres de text obeeixen a una experimentació que, tot i que puguen mantenir un fonament rigorós, no ens atrevim a considerar-los com elements o resultats d'una investigació literària.

Per al present treball hem analitzat un conjunt de llibres de text de 3r i 4t d'ESO de les següents editorials: Anaya, Bromera, Bruño, Castellnou, Ecir, Marfil, Marjal Edebé, McGraw Hill, SM, Tàndem-Aguaclara, Tabarca-Oxford, Teide, Vicens Vives i Voramar-Santillana. Es tracta d'editorials molt diferents. La majoria tenen distribució a tot l'àmbit estatal –fins i tot a Amèrica Llatina– i gaudeixen d'una gran experiència acumulada al llarg de dècades: Anaya, Edebé, SM, Teide, Vicens Vives i Santillana. Atres editorials han ampliat els fons que dedicaven a l'ensenyament de la llengua anglesa: McGraw Hill i Oxford. Per últim, unes editorials d'àmbit local, en general de nova creació, són la resposta a les necessitats dels nous lectors en llengua no castellana: Bromera, Bruño, Castellnou, Ecir, Marfil, Tàndem-Aguaclara, Tabarca i Voramar.

És clar que l'heterogeneïtat de les formes i estructures que pot presentar un llibre de text n'impedeix la quantificació en sentit estricte, com tampoc podem mesurar la presència de poesia en funció del nombre de versos, del metre o de les estrofes. Així que hem buscat uns instruments adequats que combinen l'anàlisi quantitativa i la qualitativa per arribar a la contemplació global del llibre de text.

A fi de conèixer quina és la presència de la poesia, en tant que gènere literari, al llibre de text, vam preveure una fitxa d'anàlisi de material pedagògic (Instrument número 2). D'igual forma, per saber l'atenció que es dedica als elements propis del gènere poètic, quines mostres poètiques s'hi poden trobar, així com la presència d'autors concrets i èpoques literàries, vam preveure una fitxa de prospecció de material pedagògic (Instrument número 3).

## Instrument núm. 2 FITXA D'ANÀLISI DE MATERIAL PEDAGÒGIC

Tècnica	Anàlisi de contingut
<i>Format</i>	Fitxa d'observació que permeta l'entrada de dades quantitatives i qualitatives sobre el contingut i la forma dels llibres de text.
<i>Objectiu</i>	Anàlisi global dels llibres de text i determinació del lloc que ocupa el gènere poètic en referència als altres continguts.
<i>Objecte d'anàlisi</i>	Llibres de text de 3r i 4t d'ESO amb homologació oficial de la Generalitat Valenciana.
<i>Procés d'elaboració</i>	La fitxa comptarà amb ítems que analitzen l'estructura, els continguts, la metodologia, les activitats, l'avaluació i els aspectes formals propis de cada editorial
<i>Dificultats</i>	L'orientació de la fitxa està dirigida únicament al llibre de text, que és el format predominant i que té l'alumet a les seues mans, però algunes editorials completen el material curricular amb altre tipus de suport, com ara els quaderns d'exercicis, material informàtic, etc. Altra limitació és l'aparició progressiva d'exemplars, ja que cada editorial manté una política de mercat diferent.

## Instrument núm. 3 FITXA DE PROSPECCIÓ DE MATERIAL PEDAGÒGIC

Tècnica	Anàlisi de contingut
<i>Format</i>	Fitxa d'observació que permeta l'entrada de dades quantitatives i qualitatives sobre el gènere poètic en cada llibre de text.
<i>Objectiu</i>	Anàlisi de la presència en els llibres de text dels elements propis del gènere, mostres poètiques, autors i èpoques.
<i>Objecte d'anàlisi</i>	Llibres de text de 3r i 4t d'ESO amb homologació oficial de la Generalitat Valenciana.
<i>Procés d'elaboració</i>	La fitxa diferenciarà la presència d'autors, èpoques, elements propis del gènere, etc. en relació als continguts marcats pels decrets en referència a la recepció i producció de textos tant orals com escrits. S'indicarà la pàgina on es troba cada ítem rescatat a fi de facilitar-ne la localització.
<i>Dificultats</i>	La fitxa no contemplarà l'extensió de cada presència poètica, ja que ho dificulta el disseny de la maquetació, el tamany de la font tipogràfica i altres elements de composició de la pàgina.

Posteriorment a la primera fase del projecte abans indicada i, després de reelaborar la Fitxa d'anàlisi de material pedagògic (Instrument núm. 2) amb la inclusió de nous punts d'observació d'acord amb el nou Decret, vam aplicar-la als llibres apareguts al mercat de les editorials abans esmentades. No obstant, per la interpretació de dades només hem tingut en compte els quatre apartats destacats en negreta que es refereixen en exclusiva al gènere poètic:



D'igual manera, després de la reelaboració de la Fitxa de prospecció de material pedagògic (Instrument núm. 3) amb la inclusió de nous punts d'observació d'acord amb el nou Decret, vam aplicar-la als llibres apareguts al mercat de les editorials abans esmentades tot seguint el següent esquema classificatori:

#### Tercer curs

1. Lectura textos altres literatures	2. Caracte-rístiques literàries medievals	Lírica trobadoresca	Prosa Cròniques	Teatre Misteri Elx	3. Característiques segle d'Or	Lírica March Corella	Prosa humanista Novel·la Tirant	4. Caract. XVI XVII XVIII	Tradició popular culta

#### Quart curs

1. Lectura textos altres literatures	2. Lit. XIX Caract. grals Romanticisme i Realisme	Poesia de la Renaixença Llorente	Teatre culte i popular Escalante	Narrativa realista	3. Lit XX. Modernisme Noucentisme Avantguarda	Poesia XX V.Andrés Estellés	Novel·la i conte E.Valor	Teatre assaig

Tot i que no s'esmenta explícitament al llibre de text el tipus de contingut que n'inclou, per a la interpretació d'unes dades tan heterogènies, hem tingut en compte quatre tipus diferenciats: la informació conceptual i lectures escollides; les activitats de comprensió i d'anàlisi del text poètic; les activitats de creació; i tot allò que no ve prescrit per l'administració, és a dir, allò que hi apareix «fora de programa». Aquesta anàlisi de llibres de text va ser iniciada com a conseqüència de l'allau editorial que es va produir als anys 90 i l'hem anat actualitzant a mesura que les decisions polítiques produïen canvis en les programacions i obligaven les editorials a refer els materials didàctics per la immediata campanya escolar.

De l'anàlisi dels llibres de text abans esmentats, i una vegada aplicada la Fitxa de prospecció de material pedagògic (Instrument núm. 2), hem pogut extraure les següents conclusions:

A la majoria dels llibres de text «el discurs literari no queda ocult per l'estudi de la llengua» (apartat 10 de la graella), característica que es reconeix a simple vista. La

pròpia maquetació del llibre deixa ben clara gràficament la distribució de la matèria en les àrees de llengua i de literatura, si bé, tant les il·lustracions com la forma i l'extensió dels textos, contribueixen a identificar-les sense haver-ne de llegir una sola ratlla.

Amb major contundència es pot afirmar que «els autors són representatius d'època, corrent estètic i gènere literari» (apartat 11), la nòmina dels quals es recull en la Fitxa de prospecció número 3. Val a dir que formen part del cànon més tradicional. A més, les recomanacions de l'administració educativa i les restriccions editorials marquen considerablement la selecció d'autors que es proposen com a model. Són tan poques les vegades que es recuperen escriptors oblidats, que es podria dir que hi ha un llistat d'autors comú a totes les editorials.

Aquest apartat es relaciona amb el número 12, que analitza si «s'hi inclouen textos considerats estranys al cànon literari». En congruència amb els resultats anteriors, són poquíssims els llibres de text que reconeixen la literarietat en textos menys freqüentats des de la perspectiva literària i, si ho fan, la majoria d'ells s'inclina per la lletra de cançons pròpies del mercat musical d'actualitat.

Finalment, s'aprecia la dificultat per aconseguir que «els textos es lliguen a temes i interessos del alumnes» (apartat 13) quan hem de partir d'un repertori literari convencional. No totes les èpoques han proporcionat literatura assequible a l'alumnat d'ara, tan divers en formació i interessos, però, així i tot, hem vist l'esforç dels autors del llibre de text en acostar temes i escriptors al pensament actual.

Una vegada aplicada l'anàlisi que es proposa a la Fitxa de prospecció de material pedagògic (Instrument núm. 3) hem trobat que, en general, la literatura té alhora un doble tractament: el de gènere literari i l'històric. Un fet a destacar: continua vigent als llibres de text el concepte de Decadència acceptant aquesta forma interessada de nomenclatura. No sempre la literatura és el tema central d'estudi, sinó que el més probable és trobar-la dispersa entre les unitats didàctiques del llibre de text. Quant a la informació conceptual i les lectures escollides, la narració es presenta majoritàriament com un estudi dels components estructurals i formals —narrador, personatges, temps...— però no falten les aproximacions als gèneres narratius de la novel·la —de vegades també als subgèneres— i el conte, ni tampoc escassegen referències a les formes discursives com la narració o la descripció. Junt als grans autors de la literatura catalana i als moviments estètics de major influència, es poden trobar alguns exemples de literatura comparada, en general amb la greco-llatina.

La poesia té un enfocament absolutament formal i aleatori: mètrica, figures i recursos literaris, tot i que hi ha algun llibre de text que n'inclou tòpics clàssics com el *carpe diem* o motius com el paradís. De vegades es mostren tipus d'estrofa i de composicions, com el sirventés, el sonet o l'elegia. Quant als moviments literaris, la poesia social rep una major atenció entre la poesia actual, fet que es justifica per l'accessibilitat de l'alumnat en la comprensió de textos. Assenyalem que són pocs els llibres de text que atenen la poesia com un fet comunicatiu i, per tant, ens manca la perspectiva pragmàtica.



El teatre és el gènere minoritari del llibre de text, tant en dedicació com en extensió i, a més, els conceptes estudiats es refereixen bàsicament als elements del text escrit —acotacions, estructura en actes, personatges...— amb escàs interès pel conflicte o per la representació.

Són abundants les activitats de comprensió i d'anàlisi del text —poètic, narratiu i dramàtic— però solen estar plantejades de forma dirigida i en general no es connecten amb el contingut de l'obra o amb la intenció de l'autor. També els llibres de text proposen activitats de creació en un extens ventall d'exercicis de manipulació de textos de diversos gèneres, d'elaboració, de canvi de gènere literari, etc. Segons les línies editorials, és molt diferent la quantitat i qualitat d'exercicis destinats al coneixement del text literari però, en general, són menys les pàgines que les que es dediquen a l'estudi de la llengua. Hem d'afegir que l'extensió del programa marcat per l'administració i les condicions que ha de tenir una publicació destinada a l'alumnat són greus entrebancs perquè l'autor d'un llibre de text n'incloga matèria diferent a l'esperada, raó per la qual, tot allò que no ve prescrit per l'administració no hi apareix ni en un racó, tot i que siga «fora de programa».

El gènere poètic apareix en els llibres de text de forma irregular, però plegant-se a la normativa legal que propugna una història literària, segons hem comprovat en pàgines anteriors. Amb més detall, els autors o les obres considerades de major importància es troben en tots els manuals de forma repetitiva i, només amb alguna excepció, el tractament que es fa de l'autor i de l'obra continua seguint un esquema comú: la informació seguida d'activitats per la comprensió. És sobretot en aquesta, l'àrea que nosaltres tractem, on detectem que la tradició literària i les distintes concepcions teòriques es fusionen amb la tradició pedagògica més formal. L'excusa ha estat la necessitat d'articular el gènere poètic amb els preceptes legals.

Des de l'inici de la reforma educativa, que generà als anys 90 una ingent producció de materials escolars, fins l'actualitat, ha estat una etapa amb pocs canvis en matèria de llibres de text. Diguem que en una dècada, els canvis al llibre de text han estat els mínims i afecten quasi en exclusiva a aspectes de disseny editorial com ara la distribució de la pàgina, la tipografia i les imatges. En l'actualitat, els canvis consisteixen en la inclusió de suports *software* educatius. Les diverses matèries tenen tractament distint segons es necessiten projeccions d'imatges fixes o de pel·lícules, presentacions per ordinador, audicions, etc. Però hi ha un tipus de material, com ara les programacions generals, les programacions d'aula, els solucionaris a les activitats que el llibre proposa, els exercicis de repàs, els exercicis d'ampliació i fins els mateixos exàmens, que es lliuren al docent en suport informàtic. En moltes ocasions, la mateixa editorial té un quadern per l'alumne i col·leccions de llibres de lectura que complementen els llibres de text. Generalment el fons està format per narracions, però algunes editorials han apostat també per col·leccions de divulgació de coneixements i de continguts per la formació en valors.

A l'igual que els materials escolars destinats a les llengües estrangeres, el material de suport per un laboratori d'idiomes és quasi imprescindible. No obstant, en general els

centres educatius no estan suficientment dotats i la distribució horària dificulta enormement l'organització escolar. Si bé tots els Departaments de Llengües tenen unes necessitats semblants, són pocs els llibres de text de Llengua 1 que n'inclouen material de suport no escrit. En aquests moments, la guerra entre editorials passa per visitar els centres d'ensenyament i oferir els mitjans tecnològics necessaris per portar a terme les activitats del llibre de text ja que el centre no els posseeix. Cal recordar que cada administració educativa limita el canvi de text a un mínim de cursos acadèmics i el centre l'ha de mantenir abans de substituir-lo pel títol d'una altra editorial, a menys que aquest canvi estiga justificat.

## 4.2. Els materials no escolars

Entre el conjunt de materials que s'utilitzen a l'ensenyament, de vegades trobem alguns que no estan dissenyats amb un objectiu didàctic. Es tracta de la premsa diària, les revistes, els programes de ràdio, els programes de televisió, els CD, els DVD, els CD-ROM, Internet.... que han aparegut en el mercat amb una finalitat ben distinta a l'educativa, la d'informar i la d'entretenir. Tanmateix, poden acomplir a la perfecció l'objectiu que pretenem d'establir forts lligams amb el món que existeix més enllà de les aules. En canvi, té l'inconvenient que per incloure'ls en la pràctica docent, exigeix del professorat un domini o una qualificació que no sempre es posseeix.

Ara bé, l'ús de materials no escolars exigeix que el docent mantinga una autonomia front el llibre de text, ja que fugir del model predominant basat en l'aplicació del que es prescriu al llibre de text i optar per materials alternatius, és una pràctica professional difícil de portar a terme. No obstant, és possible la inclusió dels materials reals abans esmentats en la pràctica educativa sense introduir-ne grans canvis. El llibre de text actual, pel seu caràcter d'informació comprimida, presenta la literatura en fragments i el coneixement de la cultura que representa és sovint incompreensible perquè manca tot el context en què s'ha produït. La lectura de textos complets, poesies, cançons, etc. tot i que siguin curts, necessiten d'un coneixement de la cultura a què pertany i és amb aquest tipus de pràctica com podem compensar les insuficiències de la formació de manual.

A més, un llibre de lectura té més possibilitats de sobreviure que el llibre de text, que ha esdevingut un material caduc i gens valorat. Cap alumne conserva els llibres de text que ha utilitzat i, en el millor dels casos, acaba fet malbé entre les deixalles. En canvi, una novel·la, un poemari, pot passar a formar part de la biblioteca familiar perquè són una forma de representació cultural. La fonoteca és una altra part de la casa que podem furnir des de la nostra praxi, com també podem demanar al nostre alumnat aportacions dels mitjans més amunt esmentats. L'assistència a recitals, a presentacions de llibres, etc. posa en contacte l'alumne amb pràctiques de la vida social que li són generalment desconegudes.

Però el que no podem deixar passar per alt és l'entrada en la xarxa que fa tot el nostre alumnat. Revistes digitals, webs, blogs, etc. són espais virtuals de literatura catalana on s'hi troben referències al gènere poètic. Amb la xarxa s'amplia contínuament el panorama literari i els escriptors poden formar part del que es fa a l'aula, a l'institut i a casa, tot combinant la voluntat divulgativa de les adreces electròniques amb el vessant acadèmic.

Si l'escola és un forum d'aprenentatge, per què no ens servim d'aquest recursos per tractar temes que sempre han interessat els alumnes? La por a la mort, l'alegria del sexe, els dubtes sobre el paper social de l'escriptor en la seua comunitat, etc. Aquests temes eterns formen ja part de l'espai virtual i l'única cosa que ens cal és una mica de decisió per abordar-los.

### 4.3. Política educativa i indústria editorial

De forma regular, en cada curs escolar apareix una normativa que ordena sectors educatius de l'organització escolar com ara són les plantilles, els horaris o els materials. També els llibres de text han estat subjectes a control i així, les editorials van rebent d'instàncies oficials, uns criteris orientatius per a l'elaboració de llibres de text especialment referits al model lingüístic que presenta.

Els antecedents es remunten a anys enrere, quan la Generalitat Valenciana elaborava llistes de mots per ser extirpats de l'estàndard oral dels mitjans de comunicació, però més recentment, la Conselleria d'Educació, persegueix sistemàticament determinades expressions lingüístiques. Més tard, i amb major o menor virulència, han aparegut sectors que han presentat batalla per la llengua, sobretot en l'ús de lèxic que s'ha vingut a considerar de procedència catalana com a sinònim de barbarismes que calia bandejar.

De forma permanent l'atenció del govern valencià ha estat centrada en el model de llengua i, més que en la persecució de determinats mots, preocupa en particular l'eliminació dels demostratius reforçats, els verbs incoatius més formals, els infinitius de verbs com *tenir*, *venir* i *veure*, o les formes en *-és*, *-ís* de l'imperfet de subjuntiu.

Cada llibre de text havia de passar per aquest filtre si l'editorial que el publica volia que apareguera en el mercat i per tant, un llibre que s'utilitzés al Principat o a les Illes no solia obtenir l'autorització. És per aquesta raó que les editorials es veuen obligades a oferir «versions territorials». Només les editorials potents han superat aquest entrebanc i la florida d'editorials noves que hi hagué amb el canvi educatiu ha hagut de fer fallida.

En un dels moments de major pressió, la indústria editorial valenciana es reuní amb representants de l'administració per demanar criteris que els permetera obtenir l'aprovació. Així, el 5 de desembre de 2002, una institució instrumentalitzada pel Govern de la Generalitat com és l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, va aprovar

unes «Orientacions i suggeriments per l'elaboració de materials curriculars escrits en valencià» on venia a dictaminar a favor del model de llengua proposat per les editorials especialitzades en el llibre de text i que les van contestar amb un comunicat de premsa.

La Mesa per l'Ensenyament en Valencià, formada per representants dels sindicats Comissions Obreres del País Valencià, Sindicat de treballadors i treballadores de l'ensenyament del País Valencià-Intersindical Valenciana, Unió General dels Treballadors del País Valencià, Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la Llengua, IIFV; per professorat de l'educació primària i secundària; i professorat, estudiants i personal de l'administració i serveis de les universitats valencianes en relació a la proposta d'orientacions i suggeriments per a l'elaboració de materials curriculars escrits en valencià, aprovada pel ple de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL), manifesta el següent:

*Primer.* Els supòsits de caire metodològic i didàctic que sostenen la proposta no s'adiuen amb la pràctica docent ni troben justificació pedagògica entre els especialistes de didàctica de les llengües. L'adopció de llistats de paraules en relació a l'edat i nivell acadèmic de l'alumnat no troba correspondència en cap altra llengua de cultura i la seua metodologia d'aprenentatge. En aquest sentit, la iniciativa de l'AVL és un fet insòlit.

*Segon.* La intenció declarada d'orientar autors i editors en l'elaboració de llibres de text i altres materials curriculars és una intromissió en les competències del professorat, que tindrà com a conseqüència un reglamentarisme de nul·la utilitat per a atendre la diversitat de l'alumnat, el qual, segons les seues característiques (llengua materna, comarca, edat, nivell de maduració...) sempre requereix l'acció concreta del professorat.

*Tercer.* Una proposta que estableix tantes distincions i dobles únicament pot contribuir a introduir vacil·lacions i dubtes, inseguretats a la fi, entre el professorat i l'alumnat.

*Quart.* Atesa la manipulació de caire prescriptiu que reiteradament ha aplicat el Govern valencià en aquesta matèria, la proposta serà una coartada per a continuar exercint la censura sobre el model de llengua i els continguts dels materials curriculars.

*Cinquè.* El concepte de formes genuïnes al·ludit en la proposta allunya el valencià del model de llengua que s'ha consolidat com a forma culta en els darrers anys.

*Sisé.* Atesa la normalització aconseguida pel que fa al model de llengua usat per autors, administració i ensenyament, sorprén que l'AVL qüestione aquesta realitat en lloc de promoure iniciatives que afavorisquen l'ús social de la llengua, el veritable repte que ha d'aconseguir la societat valenciana.

D'acord amb l'esperit de col·laboració expressat en la mateixa proposta, la Mesa demana que l'AVL òbriga un diàleg i encete una línia de col·laboració amb el món editorial i de l'ensenyament abans que el document adopte una forma definitiva.

Malgrat tot, s'ha refermat l'autocensura dels equips editorials, que prenen molt en

consideració el destinatari del llibre de text, alumnes i AMPA, tot buscant la màxima identificació amb els parlants i facilite l'ús de la llengua. Per exemple, en cas dels demostratius es prefereix *este* a *aquest*, o en el verbs incoatius es prefereix l'increment *-ix* a *-eix*. Amb tot, poden constatar que, de 20 anys ençà, s'ha consolidat la tendència, en el món editorial, de mantenir tant la norma culta com les formes considerades genuïnament valencianes. En general, en llibres de text per l'ensenyament primari i primer cicle d'ESO es troben les solucions més properes a la norma valenciana i, per tant, a l'alumnat que els ha d'utilitzar (*este*, *-ix*, etc.). Per 3r i 4t d'ESO així com per Batxillerat es considera que la norma culta és accessible per tothom, fet contestat en més d'una ocasió per alguna AMPA beligerant.

A finals de la LOGSE, les editorials havien de presentar un Projecte Curricular a la Conselleria, qui comprovava si seguien el currículum oficial que havia d'autoritzar-lo com a llibre de text, però en la segona legislatura del govern de J. M. Aznar ja no calia aquesta autorització. A més de complimentar aquests requisits, el funcionament empresarial del llibre de text es veu pressionat per unes mesures que afecten els continguts científics en matèria lingüística i que inclouen els llibres de llengua castellana. El nom de la llengua, la llengua catalana, queda suprimit als llibres de text d'educació secundària i ens trobem amb tot un ventall de possibilitats per anomenar-la. Hi ha editorials que opten directament per l'omissió del nom de la llengua i es refereixen al català per antonomàsia, altres per la metonímia, en substituir la part pel tot. O d'altres, que es decanten pel secessionisme, anomenen sense embuts que entre les llengües que es parlen a l'estat espanyol es troben el català i el valencià. Com tampoc es poden donar explicacions clares sobre el domini lingüístic català ni la distribució de la romània, el resultat és un llibre ple d'eufemismes que contradiu els criteris científics i pedagògics que hauria de contenir.

Cada canvi de currículum obliga directament a un nou canvi en els llibres de text i, amb l'adaptació dels llibres de text a la nova norma de la LOE, s'han refet els textos i s'han canviat algunes nomenclatures. Junt els anteriors noms, ja són freqüents els epígrafs «valencià-català», solució que presenta alguna editorial que estableix un paral·lelisme amb el castellà-espanyol. Al mateix temps, alguns llibres proporcionen mapes que, amb ajuda del professorat, poden ajudar a desfer la confusió. Val a dir que, per primera vegada, queda reflectit en una llei orgànica d'educació que els llibres de text i la resta de materials curriculars no requeriran l'autorització prèvia de l'administració educativa. Si bé, sobre el paper, aquest condicionant ha desaparegut, no ha estat així en la pràctica perquè del llistat d'autors continguts a les competències bàsiques de secundària, són pocs els noms d'autor que hagen nascut més al nord del riu Sènia. Contràriament, a l'assignatura que té per nom «Lengua castellana y literatura» es citen explícitament autors nascuts més enllà de l'estat espanyol, en clara correspondència amb el tractament que es fa de la «norma culta de la lengua española», «el español actual» i «el español de América».

En tractar la literatura de ficció amb destinatari escolar, com ara les traduccions i/o adaptacions de les novel·les de Harry Potter, trobem de nou les dobles versions.

Algunes editorials –com ara Edicions Empúries– van distribuir el llibre al País Valencià en la versió oriental que havien comercialitzat al Principal. D'altres –com ara Tàndem Edicions– pensaren poc després que traduir el llibre a l'estàndard valencià, l'acostaria més al públic, es vendria millor i farien més diners, cosa que va passar finalment i que també va fer que el llibre el llegiren més xiquets valencians en la seua pròpia llengua. Si realment és difícil trobar, a Catalunya, llibres d'editorials valencianes més enllà d'un Joan Francesc Mira o d'un Ferran Torrent, o bé si les editorials catalanes no distribueixen les seues traduccions al País Valencià, no sembla arriscat afirmar que el mercat cultural es troba escindit i que, en realitat no existeix un mercat únic, almenys en el terreny literari. Editorials, distribuïdores, llibreries, etc. no faciliten l'intercanvi cultural dels territoris –no oblide Les Illes– i un major coneixement entre els parlars, entre un alumnat en període de formació. Però això seria entrar en el món empresarial....

#### 4.4. Conclusions parcials

Els distints factors que determinen l'ensenyament poden ser agrupats de forma semblant als tres pols esmentats al Quadre I.2 a fi d'extraure'n algunes primeres conclusions. Així, amb certa facilitat, es pot observar com les disposicions legals que s'han anat succeïnt, en comptes de millorar l'estatus de la matèria, han anat arraconant l'educació literària entesa de forma global i s'ha deixat al criteri del professional de la docència l'interés que puga tenir la poesia en l'ensenyament de l'educació secundària. La concepció de la literatura que té el poder polític autonòmic i la decisió d'establir un currículum diferenciat de l'existent a Catalunya i les Illes, també han desvirtuat el corpus de la literatura catalana amb unes conseqüències no comprovades encara.

Amb tot, el gènere poètic conserva el tractament tradicional que tenia fins ara en el currículum consistent en un conjunt de continguts d'història literària i d'altres teòrics referits al comentari de text. En canvi, l'estudi de la llengua s'ha anat ampliant amb els nous elements que han incorporat les darreres concepcions, principalment els aspectes lingüístics relacionats amb l'ús i la perspectiva social. En resum podem dir que la tradició literària i les distintes concepcions teòriques s'han fusionat amb la tradició pedagògica i ambdós s'articulen al si d'uns preceptes legals que neguen l'existència de la literatura catalana. Trobem a faltar la vessant pragmàtica que oriente l'alumne a l'acció, l'ús poètic del llenguatge.

La producció editorial per a l'assignatura de Català que distribueix els llibres de text a la Comunitat Autònoma Valenciana, tot seguint la normativa legal pròpia del govern autonòmic, també contribueix a reduir el coneixement del gènere poètic en la mesura que hi ha una propensió a seguir les disposicions del currículum oficial. Aquesta tendència és més evident en els últims anys perquè els continguts han esdevingut progressivament més esquemàtics, de manera que l'espai, el nombre de pàgines,



que un llibre de text destina a la literatura s'ha vist disminuït fins a convertir-la en matèria marginal. Si recordem que és el llibre de text qui marca la pauta de les línies d'intervenció didàctica, es pot concloure que la pràctica docent no afavoreix l'educació poètica.

D'altra part, la programació d'activitats relacionades amb el gènere poètic depèn en gran mesura de la formació literària i del gust personal dels docents. La voluntat individual permet que es recupere la poesia per a les aules i només si existeix un interès personal, fet més aviat minoritari. Si com hem dit abans, l'autonomia del professorat queda progressivament amenaçada per la censura institucional i pel llibre de text, la conclusió és que tant el tractament tradicional que rep la poesia en el currículum com la praxis docent més freqüent, són dos entrebancs més per a l'educació poètica.