

**Universitat de Barcelona**

Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat,  
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Llengua catalana i literatura

2019-2020

**Treball Final de Màster**

**L'EXPERIÈNCIA LITERÀRIA,  
UNA FORMA D'EXPERIÈNCIA DEL MÓN I DE LA VIDA**

*Proposta d'ensenyament de la literatura a secundària*

**Neus Iborra**

**Tutor: Emili Boix**  
Juny de 2020

## **Resum**

Aquest treball és una proposta didàctica pensada per a convertir en lectors un tipus determinat d'alumnat que no té cap contacte amb la literatura si no és a l'aula. Es plantegen uns nous objectius i una revisió dels continguts sense ànim de substitució d'aquells que s'estipulen actualment, els quals s'enfoquen a un tipus d'alumnat amb més interès per la lectura i que tenen efectes molt positius. La finalitat principal d'aquesta proposta és presentar raonadament una manera per revertir la situació que es dona actualment en molts centres educatius, on l'ensenyament de la literatura, per falta d'hàbits lectors, acaba convertint-se en la memorització de catàlegs d'obres i característiques de períodes literaris enlloc d'esdevenir un aprenentatge significatiu a través de l'experiència literària i la posada en comú a l'aula d'aquesta. Crear hàbits lectors és fomentar l'esperit crític i l'evolució de la intel·ligència emocional i simbòlica en els estudiants, així com també és posar a la seva disposició les eines psicoterapèutiques que la literatura pot arribar a proporcionar-nos.

**Paraules clau:** didàctica, ensenyament de la literatura, experiència literària, hàbits lectors, esperit crític, intel·ligència emocional, intel·ligència simbòlica

## **Abstract**

This thesis puts forward a proposal that aims to convert students who have no contact with literature outside of the classroom, into enthusiastic readers of literature. The proposal includes a set of new objectives as well as a revision of the current literature curriculum, which would be integrated into, but not replace, the current curriculum which is focused on and best suited to the type of student with a greater interest in reading, giving them positive results. The main purpose of this proposal is to reasonably present a way to reverse the situation that currently exists in many schools, where the teaching of literature, due to the absence of reading habits, ends up becoming the memorising of catalogues of books and the characteristics of literary periods instead of being a genuine learning process, through the literary experience and the sharing of it in the classroom. The thesis concludes that to create and nurture reading habits is to foster the ability to develop a critical spirit and the evolution of emotional and symbolic intelligence in students, as well as to make available to them, the psychotherapeutic tools that literature can provide.

**Keywords:** didactics, teaching of literature, literary experience, reading habits, critical spirit, emotional intelligence, symbolic intelligence

## Índex

1.	Introducció .....	4
2.	L'ensenyament de la literatura a secundària i batxillerat .....	6
3.	Proposta d'ensenyament de la literatura a secundària i batxillerat .....	9
	❖ Objectius de la didàctica .....	9
	❖ Replantejament dels continguts .....	16
	❖ Estratègies per a propiciar la lectura .....	21
4.	Altres problemàtiques .....	23
	❖ L'essencialitat de comprendre.....	23
	❖ Les hores a disposició.....	25
5.	Conclusions i discussió .....	27
6.	Bibliografia .....	30

# L'EXPERIÈNCIA LITERÀRIA,

## UNA FORMA D'EXPERIÈNCIA DEL MÓN I DE LA VIDA

*Proposta d'ensenyament de la literatura a secundària*

### 1. Introducció

Si bé és cert que la didàctica de la literatura ha donat diversos resultats positius i que no es pot negar la seva millora, no es pot afirmar que s'hagi aconseguit un augment de lectors habituals entre els joves, sinó més aviat al contrari. Què és, doncs, el que espanta els estudiants? És clar que la lectura és cada dia una activitat més aparcada entre els adolescents, requereix d'una tranquil·litat i una paciència que no són capaços de gestionar i que cada vegada tenen menys cabuda en la societat que vivim, on la immediatesa ha pres el relleu a una vida amb temps per avorrir-se. Des de ben petits, els infants estan plens d'activitats dins d'un marc horari fora de les hores lectives. Tornen a casa tard, cansats, i amb deures de l'escola per fer. La canalla ja no vaga pensant què fer, què inventar, què imaginar per a distreure's, i és aquí on tindriem la gran oportunitat de donar un sentit a l'activitat de llegir, que inclou imaginar, pensar, comprendre. Per tant, cal partir del món que hem creat per viure, fins que no el canviem i deixem de supeditar-lo sempre a raons econòmiques.

Per respondre aquesta pregunta caldrien anys d'experiència i dedicació, així que en aquest treball intentarem prendre una altra perspectiva com a pregunta inicial: què volem ensenyar? En aquest treball, la proposta es basa en la següent resposta: "hàbits lectors". La proposta és ajudar l'estudiant a viure l'experiència literària, canviar la perspectiva, convertir-lo en un lector habitual. I és que, al cap i a la fi, creiem que, si això es pot aconseguir... la resta vindrà sol.

Pel que fa a l'experiència literària, creiem que s'aconsegueix tocant els punts de l'egocentrisme dels infants i els adolescents. Quan tenim l'habilitat de tocar els punts que tenen a veure amb la seva experiència personal, ens adonem que es desvetllen, veiem com surten de l'apatia que acostuma a presidir a les aules. Són éssers molt sensibles a qualsevol experiència emocional, donat que és nova per a ells, i també estan molt predisposats a compartir-la dins un ambient confidencial i tranquil. Parlar de l'amor, de la mort, de la vida, de la felicitat, però la d'ells!, contrastant-la amb d'altres, els fa despertar i reaccionar.

Sens dubte, la literatura és l'eina tradicional que tracta tots els grans temes de la vida a través del temps. Per exemple, el jovent pot veure com ha evolucionat el concepte de l'amor, identificar-se amb un tipus d'amor actual i no amb un altre, com ara l'amor medieval. Els nostres estudiants són fills del seu temps, i és bo fer-los conscients d'aquesta realitat que moltes vegades només entenen a través de la literatura.

En aquest cas, estem parlant d'un alumnat que parteix del no-res, de cap hàbit de lectura previ, i no d'aquell que ja té un interès i uns hàbits previs i que, per voluntat pròpia, s'apuntaria a un curs de literatura. S'han fet molts estudis sobre aquest tipus d'alumne interessat per la literatura i, en aquest treball, en canvi, ens volem ocupar de l'altre tipus: l'alumne que veu la literatura com una assignatura més, com una ciència especialitzada, i no com una activitat lúdica i gratificant que pot formar part de les seves vides. En aquesta tipologia d'estudiant, incloem també l'alumne que escull l'optativa de literatura per evitar escollir-ne d'altres amb més dificultat, perquè molt probablement mai més podrà aprofitar

l'avinentesa i aquesta serà l'única ocasió en què s'apuntarà a un curs de literatura. Aquesta és, doncs, una proposta complementària pensada per a un tipus d'alumnat determinat i no una substitutiva de l'actual sistema didàctic de la literatura.

Aquí l'objectiu és que l'estudiant surti de l'aula conscient d'haver descobert un nou món que no s'esperava i amb una visió de la literatura menys acadèmica i més vivencial.

*«Lego, ergo sum»*

Josep Iborra

## 2. L'ensenyament de la literatura a secundària i batxillerat

En aquest apartat analitzarem com es plantegen actualment els cursos de literatura i els apartats de literatura als cursos de llengua i ens centrarem en els problemes i els defectes que, des del nostre punt de vista, representen.

La literatura a les aules ha tingut tradicionalment un paper secundari i una visió historicista i plena de tecnicismes. El sistema d'ensenyament estava basat en la memorització de dades i de textos, ordenats cronològicament i per nacionalitats.

El conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto y los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido ninguna necesidad de adentrarse en su lectura. (Colomer, 2001:6)

Ensenyar porta inexcusablement incrustat el concepte d'engrescar-se i d'engrescar, vol dir no caure gairebé mai en la còmoda rutina d'aquells professors, que tots hem patit, que ho basaven tot en la memorització de noms, dates i fragments d'obres. (Bordons, 2004:29; Soldevila)

Tot i així, aquest sistema s'ha anat millorant amb els anys i s'ha aconseguit alleugerir aquesta llosa que la literatura en general suposa per als adolescents. Tal com afirma Bordons (2004,7-8), es va canviar l'enfocament centrat en l'autor i es va centrar l'atenció en l'obra per finalment, a poc a poc, anar derivant-se cap al lector:

Els plantejaments basats en el coneixement i la sistematització dels autors han estat durant molts anys l'eix fonamental d'aprenentatge i era la forma com s'organitzaven els manuals de literatura. El alumnes havien d'aprendre història literària i aquesta sistematitzava els seus coneixements en àmbits de cultura (per llengües, per nacions, etc.). [...] amb l'arribada dels enfocaments centrats en l'obra, [...] el comentari de text també va arribar a cansar els alumnes, que hi veien l'aplicació d'eines d'anàlisi complicades que causaven una sensació d'encotillament feixuc. [...] L'objectiu de la didàctica de la literatura va derivar cap a l'anàlisi dels processos de formació del lector, cap a les formes possibles d'educació literària, en la determinació dels seus intertextos. El suport a la didàctica de l'estètica de la recepció, la psicologia cognitiva o les teories de la intertextualitat han donat diversos resultats a casa nostra o en àmbits ben pròxims.

Malgrat tot, no s'ha aconseguit un augment significatiu de l'interès per la literatura ni un augment significatiu de lectors habituals entre els joves<sup>1</sup>. Per tant, caldrà anar més enllà per entreveure quins podrien ser els obstacles que s'estan presentant. Per poder fer-nos una

---

<sup>1</sup> “[...] es constata que a partir dels 12 anys comença la pèrdua progressiva de lectors, que s’acusa sobretot als 14 anys. Ens trobem, així, amb la paradoxa que a mida que els joves van avançant en la seva formació acadèmica, perden l’interès per la lectura (aquest aparent contrasentit és sens dubte un dels grans reptes que té el sistema educatiu)”. (González, 2010:28)

“El 90% dels meus alumnes [tenen entre 19 i 20 anys] no llegeixen, i des de fa un parell d’anys em trobo que tenen dificultats per interpretar les paraules o per fer una lectura sostinguda, perquè estan acostumats a missatges breus o instantanis”. (Taberero, 2019; cit. en Marimon)

idea, analitzarem, en la nostra petita escala, què entenem per didàctica de la literatura avui dia i què suposa tot plegat per a un adolescent.

La formació literària es compon per totes aquelles accions empreses per facilitar als individus tots aquells coneixements i referents literaris, estratègies de lectura, actituds envers aquest fet cultural, de què disposarà un lector i que li faran possible enfrontar-se a un nou procés de lectura literària (oral o escrita) amb les màximes possibilitats de reeixir amb una interpretació adequada als paràmetres culturals i socials que l'envolten. (Ramos, 2006:36)

Tot i que l'objectiu plantejat és òptim, el punt de vista de la proposta que presentarem en aquest treball s'allunya una mica d'aquests paràmetres. Aquests, en tot cas, seran sovint necessaris al batxillerat per tal de preparar l'alumne per a la selectivitat, però sobretot a secundària poden espantar els alumnes. El lector habitual no acostuma a disposar de tanta informació contextual i aquest no és un fet negatiu, més endavant ho comentarem. Estem demanant, potser, als nostres estudiants un grau d'especialització que, al final, els allunya de la possibilitat de convertir-se en lectors habituals?

D'altra banda, tots aquests ensenyaments per aprendre a llegir en el sentit ple de la paraula, s'intueixen amb la pràctica. Treballar aquesta "teoria" a l'aula pot ser molt profitós, però només un cop la lectura ja forma part de l'alumne i l'experiència literària ja està assimilada, ans centrar-se en això com a única via per ensenyar a llegir pot tenir l'efecte contrari i allunyar l'alumne dels hàbits lectors als quals el volem apropar.

Veiem algun altre paràmetre sobre la didàctica de la literatura actual en Bordons (2004:8-9):

Des del punt de vista de l'autor i de l'obra, sembla que es recuperin:

La revisió i aprofitament de plantejaments historicistes per a una autèntica lectura significativa de l'obra. L'enfocament historicista dona claus precises de lectura d'una obra, tot mostrant la importància de l'ordenació cronològica i ajudant a percebre el fenomen literari com una successió dialèctica i una simultaneïtat rica de l'expressió literària dels diversos pobles.

En el cas dels alumnes de secundària, aquesta podria ser una pretensió massa optimista. Creiem, doncs, que la didàctica de la literatura tal i com està actualment plantejada ha aconseguit avançar molt camí però encara allunya els estudiants de secundària i no transmet els hàbits lectors que ens agradaria. El sistema actualment pressuposa un nivell d'expertesa que sovint no fa més que desinteressar l'estudiant i caldria intentar no fer de l'alumne un especialista en literatura sinó un lector habitual. Per suposat, nocions del context són molt útils però no són imprescindibles en un àrea no especialitzada, i llegir obres cronològicament de ben segur no és un hàbit lector.

Altres elements que poden dificultar la transmissió d'hàbits lectors els comenta Enric Iborra (2013:35):

Un altre factor que contribueix a dificultar l'experiència de la literatura és el comentari de text que es practica de vegades a l'aula a partir d'unes plantilles o esquemes que converteixen la lectura en un exercici repetitiu i mecànic. Sovint, aquests models de comentari estan influïts per la pesta de la semiòtica o de la gramàtica textual, propagada des de departaments universitaris, que ha fet més mal que pedregada seca.

També Soldevila ens proporciona la seva visió sobre el tema:

Cal, de totes totes, evitar fer-los avorrir l'assignatura per un simple mecanisme d'anàlisi de text que no té per què ser determinant en la comprensió del poema o de la prosa. (Bordons 2004:23; Soldevila)

Una altra problemàtica amb què ens topem avui dia a les aules és la preparació per part del professorat. Com he pogut comprovar personalment en diverses ocasions, sovint el professorat no sap prou literatura o ni tan sols ha llegit d'una manera aprofundida la lectura o l'obra en qüestió. En canvi, un aspecte molt beneficiós per als nostres estudiants és que el professor hagi viscut l'experiència de l'obra que es treballa. A més, hem de tenir en compte que l'experiència, per definició, és sempre canviant. El professor cada vegada que tracta a l'aula una mateixa obra, si viu l'experiència literària, anirà també fent evolucionar la seva pròpia comprensió d'aquesta. El professor ha de viure cada obra, cada poema, amb els estudiants, compartint realment la vivència i convertint-se en un model precisament perquè ho aplica a la seva vida en aquell mateix moment.

Aleshores, què fer? És a dir, com *fer lectors*? Com trobar la manera d'aconseguir que trobe gust en coses que no ha tastat mai? La resposta –que no és una recepta– es troba en una sèrie d'estratègies per fer de la literatura una mena droga, que crea, com totes, addicció. O a buscar la forma de transmetre el virus de la lectura. En fer de l'alumne un lector, com la primera cigarreta pot fer d'algú un fumador... És clar si el professor no porta dins aquest germen difícilment podrà contagiar els seus deixebles. I, és clar també, que si alguns d'ells han nascut vacunats, tampoc no podran ser-hi sensibles... (Josep Iborra, 2004:9)

Com ja hem esmentat, en aquesta proposta l'objectiu se centra en la transmissió d'hàbits lectors, en convertir el major nombre d'estudiants possibles en lectors habituals que estiguin familiaritzats amb l'experiència literària. Per aconseguir-ho, presentarem les condicions per a crear un sistema d'ensenyament no especialitzador per afavorir aquest objectiu. Les preguntes que Enric Iborra es fa representen molt bé la fase inicial d'aquesta proposta i la preocupació de la qual neix:

Volem un sistema per ensenyar literatura, que pressuposa un nivell d'expertesa que no farà altra cosa que espantar l'alumne/a? O volem una manera d'aproximar-se a la literatura? (Enric Iborra, 2013:356)



### 3. Proposta d'ensenyament de la literatura a secundària i batxillerat

La proposta següent està inspirada en la voluntat de recuperar aquells alumnes que en matèria de literatura són com una *tabula rasa*, aquells que no tenen cap interès en la lectura i que, com ja havíem insinuat anteriorment, no conceben la literatura com una pràctica lúdica ni el plaer de la lectura com una realitat al seu abast.

D'altra banda, aquesta proposta vol posar èmfasi en la importància de la literatura per a la formació de la personalitat dels estudiants. Llegir no només millora la comprensió lectora, sinó que també crea un llenguatge interior que dona les eines necessàries per comunicar-se amb si mateixos i amb el món:

Diu realment el poeta allò que jo entenc en llegir-lo? Tant se val. Fa que jo *entengui* alguna cosa. Que si no és el que ell diu, és el que jo estava a punt de dir-me. (Joan Fuster, 1981:253)

Per a tal propòsit, dividirem la proposta en diversos apartats: la presentació dels objectius, el replantejament dels continguts, estratègies per a propiciar la lectura i altres problemàtiques a les aules.

#### ❖ Objectius de la didàctica

Aquest sistema d'ensenyament de la literatura es basa en els objectius següents:

- transmetre l'hàbit de la lectura,
- desenvolupar l'esperit crític,
- la literatura com una experiència de vida,
- la literatura com un mitjà per a la gestió dels sentiments,
- la literatura com un mitjà per a la comprensió del món i la seva història.

Tots aquests punts, en definitiva, marquen la formació de la personalitat de l'adolescent, amb un esperit crític més desenvolupat i amb unes eines de gestió i comprensió a disposició, aspectes competencials bàsics.

Així, una de les nostres prioritats és aconseguir que el curs sigui encisador per un estudiant d'aquestes característiques, és a dir, sense cap interès previ per la literatura. El primer pas, doncs, és evitar l'especialització:

El curs serà atractiu, en bona part, si té un caràcter no especialitzat, si té la voluntat de portar a la pràctica l'ideal humanístic de formació de la personalitat a partir de la literatura, com una manera de traure a la llum aspectes de la personalitat dels alumnes que no s'han desenvolupat encara. (Enric Iborra, 2013:353)

Evidentment, la comprensió lectora és el punt de partida de qualsevol intent d'immersió en el món literari amb la finalitat de crear un hàbit lector, i això només és pràctica. Només la motivació i la convicció de la seva utilitat personal i introspectiva portaran els estudiants a aquesta pràctica.

Per a tal propòsit, cal partir de la realitat per poder transmetre-la de debò i no com una imatge ambigua: el lector habitual no llegeix cronològicament ni per llengües, sinó per interessos, temàtiques i connexions entre llibres i autors. Sobre aquesta qüestió, Enric Iborra (2013:34) expressa justament la seva opinió:

Hi ha dues coses que no m'acaben de fer gràcia en aquesta programació: que siga una literatura nacional concreta, en aquest cas la catalana (però seria el mateix si en fos una altra), i que siga història de la literatura. Suppose que, per part meua, són ganes de queixar-me per queixar-me, perquè es tracta d'un enfocament acadèmic, i què és fer classe de literatura sinó una activitat acadèmica? I aquí hi ha el problema. Una cosa és la «literatura» com a disciplina acadèmica i una altra la «literatura» com a experiència. L'enfocament acadèmic habitual, nacional i historicista, és totalment estrany a l'experiència de la literatura. Els lectors habituals no llegeixen mai les obres literàries per ordre cronològic! Ni s'autotorturen obligant-se a llegir, només, obres d'una única literatura nacional.

L'imaginari literari crea en el lector un estat sensible que predisposa tant a la implicació com a la reacció a allò que s'està llegint i, per tant, a sentir-ho i incorporar-ho com una experiència pròpia.

[...] la literatura com a disciplina acadèmica, si no compta amb una experiència personal prèvia, no té sentit. [...] De més a més, aquest plantejament acadèmic de la literatura contribueix a blocar-ne la possible conversió en experiència personal. Ja tenim el cercle viciós. (Enric Iborra, 2013:34)

I per què volem lectors habituals?, per què volem que els nostres estudiants es familiaritzin amb aquesta experiència de la literatura? Perquè aquesta experiència literària és la que permetrà a l'estudiant tenir unes referències i un llenguatge per a aquest caos emocional propi de l'adolescència, i al mateix temps crear uns espais d'interacció emocional amb els seus companys i companyes.

Aquestes vides i històries fictícies que trobaran en la lectura suposen un aprenentatge i una regulació emocional respecte a les seves vivències o creences, així com una introspecció per a una vida futura. Al mateix temps aquest objectiu s'equilibra amb un altre més ampli que contribueix a una competència social, a una discussió dels diferents punts de vista tan necessaris també per a un futur com a ciutadà.

La vida dels personatges ficticis acompanya la idiosincràsia dels estudiants adolescents en la seva pròpia consciència emocional, així com en la regulació de les seves emocions i l'autonomia per a comprendre-les. Tot plegat, pot apropar l'alumnat a un benestar

personal i social que seria la base per a la construcció d'una personalitat amb plenes competències emocionals i socials.

[...] que els textos literaris ens serveixen no només per explorar objectius lingüístics i estilístics concrets, sinó sobretot per fer reflexionar l'alumne sobre si mateix, sobre la vida i sobre el món que l'envolta. Un text literari és sempre més que la seva realitat intrínseca, és una amalgama de possibilitats de desenvolupament i de formació per a un lector potencial. (Bordons; Obiols, 2004:77)

Cal que els joves no s'estanquin en una visió simplificada on només hi actuen opcions tòpiques i antitètiques. Cal proporcionar la capacitat per veure altres matisos, altres dualitats i altres tipus d'agrupacions. La lectura ajuda a remoure l'interior, a produir xocs culturals, a preparar-los per a valorar totes les gradacions emocionals que els ofereixen tant els personatges literaris com els arguments. Acompanyant-los en aquest viatge que és la lectura seran capaços d'observar els zumzejos en les tortuositats de l'esperit d'aquells personatges i tots els secrets de les seves accions, des de la transició de la racionalitat a la passió i viceversa.

L'objectiu és que la literatura i els estímuls a ella associats, com ara el debat i la reflexió, potenciïn el diàleg intern que els ajudi a descobrir els seus propis sentiments i que els apropi als claroscurs de la seva ment i, d'aquesta manera, potser atansar-los a l'harmonia de l'esperit. Els beneficis que l'aprenentatge i l'entrenament emocional poden proporcionar en la vida quotidiana i en la mesura de les pròpies accions han estat ja estudiats tant per Bisquerra (2000) com per Salmurri (2004).

La literatura se'ns ofereix com una eterna companya de viatge, i això és el que pretenem que l'estudiant assimili de manera natural. La lectura ens fa créixer i augmenta la nostra intel·ligència emocional, atès que han de conviure la màgia de la proximitat amb la sorpresa i el possible desconcert davant l'abisme d'allò desconegut. Tal com recomana Goleman (1999:407):

[Hay que] aprovechar las oportunidades que se presentan dentro y fuera del aula para que los alumnos transformen los momentos de crisis personal en lecciones de competencia emocional, algo que funciona mucho mejor cuando estas lecciones se complementan en el hogar.

La intel·ligència emocional que la lectura ens proporciona, aportarà al seu torn la motivació necessària per a continuar llegint i convertir-se en un lector habitual.

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para la buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1999:13)

A més, aquesta intel·ligència emocional rau en la riquesa de llenguatge. L'adquisició de llenguatge, com comentàvem anteriorment, és fonamental per a la formació de la personalitat de l'adolescent. Un dels grans problemes més generalitzats del nostre alumnat

és la falta de vocabulari, i aquesta es manifesta de moltes maneres i es dirimeix només d'una: la lectura.

El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de «no sé qué me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional. (Bisquerra, 2003:40)

Si no proporcionem paraules suficients als nostres joves, no els ajudem a ordenar les seves emocions i els seus pensaments, i ni tan sols els ajudem a ser més feliços. Tancats en el seu món inexpressat, no poden compartir les seves vivències ni les seves emocions. O no poden compartir-les totalment, per manca de paraules suficients. No els queda cap més recurs, cap més llenguatge, que la violència física. (Teixidor, 2012:26)

Perquè les paraules són el material amb què els lectors ordenaran la seva vida interior. (Teixidor, 2012:52)

La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas. (Lledó, 1994:11)

Amb el reforç de la lectura es fomentarà de manera automàtica, doncs, la intel·ligència emocional a través de la identificació de sentiments, emocions i històries i, sobretot, de llenguatge per a comprendre'ls i comprendre's. Tot això permetrà a l'estudiant obtenir una millor comprensió del món i una millor acceptació de les diferències que els seus habitants tenen, perquè, parafrasejant a J. L. Borges, «todas las cosas del mundo llevan a una cita o a un libro». La lectura aporta obertura de ment i maduració en qui la practica habitualment precisament perquè facilita la integració de les diferències, de dins cap a fora i de fora cap a dins.

Los balanceos de la conciencia interior, centrados en miedos, obsesiones o recuerdos, descargan tal energía que «la literatura contribuye a la articulación y conjugación de las identidades culturales de cada persona y permite visualizar que, cuanto más arraigada es la experiencia en una cultura concreta, en más universal se convierte. (Colomer, 2012:7)

La literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos o comedias, que hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, a la vez que registra la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado y conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en diferentes épocas. (Cerrillo, 2007:19).

La literatura no només és útil per entendre el món en què vivim, qui som i d'on venim. (Bordons, 2004:19; Soldevila).

Per “ensenyar a llegir”, si és que això és possible d'una altra manera que no sigui la pràctica, i per motivar els estudiants a llegir, en aquesta proposta el professorat ha de plantejar-se com una prioritat donar veu a les intuïcions i interpretacions dels estudiants. La intenció és la de tenir en compte que el component simbòlic de la literatura no és la lectura literal d'un text. La intel·ligència simbòlica és capaç de gestionar diversitat d'interpretacions fins i tot contradictòries, la incertesa és perfectament admissible; per la intel·ligència racional una cosa només pot ser veritat o mentida. En aquesta mateixa línia, les activitats proposades i les converses han d'ajudar el professorat a obrir vies d'anàlisi i interpretació i no a bloquejar-les. Cap experiència literària és errònia, però es poden guiar i encaminar, heus aquí la gran tasca del professorat.

Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una “zona de desarrollo intermental” (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. (Mercer, 2000:141).

El professorat és, doncs, un mediador, el responsable de crear l'ambient i el clima propicis a compartir a l'aula les interpretacions de les lectures de manera distesa i respectuosa. Cada alumne tindrà les seves preferències, se sentirà més identificat amb un personatge o un altre o li agradarà més un o altre, cadascú tindrà les seves hipòtesis, de manera quasi automàtica, com un reflex, compararan amb altres lectures, discutiran, estimaran i odiaran històries, personatges i finals, etc. És aquesta interacció la que consolidarà les possibles interpretacions de la lectura, a la qual potser no s'hi hauria arribat individualment, gràcies a les constants revisions originades pels comentaris dels companys de classe. D'altra banda, aquest diàleg els portarà inevitablement a la millora de les seves argumentacions, un diàleg entre els llibres i els seus lectors, en aquest cas els estudiants i els professors, que afavoreixin la comprensió i la gestió de futures situacions vitals a través de la construcció de noves imatges i símbols.

L'aprenentatge reflexiu es basa en una visió constructivista de l'aprenentatge (Freudenthal, 1991), segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent ha de ser un coneixement creat pel mateix subjecte en formació i no un coneixement ja creat anteriorment per tercers i transmès per ells. És a dir, la persona que es forma ho fa donant significat a uns continguts, i no rebent aquests continguts ja impregnats de significat. (Esteve, 2004:2)

De la mateixa manera, cal deixar clar que el docent no pot ometre l'experiència pròpia de l'experiència literària ni no tenir uns hàbits lectors si del que es tracta és de transmetre i de debatre precisament això.

[...] cal que els Mestres i bibliotecaris coneguin en profunditat el fons de la biblioteca i estiguin al cas del que es publica, que puguin recomanar llibres i discutir sobre aquest tema amb els nois i noies i puguin dur a terme aquest paper, importantíssim, en la construcció de l'experiència lectora de cada nen i nena. (Baró, Mañá, Miret i Velloso, 2007:115)

Aquesta experiència literària és, doncs, la base perquè a l'aula es creï un clima amb aquestes característiques. L'alumne dialoga amb el text des d'una perspectiva àmplia, ajudat pel debat i la conversa guiada a classe, que busca diverses interpretacions des del propi jo fins a totes les aproximacions implícites i explícites dels seus companys.

Per tal que es produeixin autèntiques discussions literàries a l'aula, es requereix una pràctica repetida que ajudi a crear una atmosfera de confiança entre els participants, on els alumnes s'atreveixin a manifestar lliurement les seves respostes i on el professor dinamitzi la discussió gestionant la tensió entre els objectius educatius de la pràctica i les experiències individuals de lectura dels alumnes. La discussió afavoreix l'accés a respostes i a coneixements literaris als quals probablement no s'arribaria de manera individual o en un altre tipus d'intercanvis més estructurats. (Sila-Díaz i Manresa, 2005:47)

Aquesta conversa ha de ser provocada per un estímul i ha de ser mantinguda i conduïda de tal manera que proporcioni llibertat d'interpretació a l'alumne sense que aquest es desviï excessivament d'allò que el text vol transmetre. Aquesta conversa ens ha de guiar cap a la comprensió tant del text com dels sentiments i les emocions que aquest desperta dins nostre. La gestió d'aquests sentiments i emocions és tan important com el text mateix, el qual fa sempre, d'una manera o altra, una crida a l'experiència i l'empatia del lector.

Cada libro posee sus propias peculiaridades: de lenguaje, de forma, de contenido, y es la combinación de todas lo que le da su identidad particular. En los seres humanos, a esto le decimos *personalidad*. Lo que esperamos es que los lectores descubran estas particularidades por sí mismos mientras discuten el texto. (Chambers, 1993:26)

Treballar la metacognició és important: prendre consciència dels propis procediments cognitius és la base de l'aprenentatge. Com a lector habitual, sabem que sempre hi ha una precomprensió del text abans de llegir-lo, i el que hem de fer és prendre'n consciència, sobretot amb els estudiants. Les associacions ens ajuden a connectar amb aquesta precomprensió. Tot té una dimensió subjectiva però també objectiva, el que diu el poema és el que diu, per tant, hi ha d'haver una relació dialèctica entre allò que el text diu i allò que ens diu a nosaltres. Els textos no parlen de coses, sinó a través de les coses, i aquesta és la intel·ligència simbòlica a la que ja hem al·ludit més amunt. La literatura és, en definitiva, la capacitat de dir a través. Carl Gustav Jung entén que el símbol és allò que expressa alguna vivència, que encara no pot ser conceptualitzada ni definida lingüísticament d'una forma conscient, el símbol és «l'expressió sensible per a una experiència interior»<sup>2</sup>; per tant, allò que hi ha entre línies en un text, allò que suscita, forma part del món simbòlic i la literatura és una de les arts que ho canalitza i ho transmet.

Servint-nos novament de fragments de Jung<sup>3</sup>: «Segons la meua opinió, el concepte de símbol és estrictament diferent del concepte d'un simple signe. [El símbol] sempre pressuposa

---

<sup>2</sup>«Der Symbol ist für mich der sinnlich wahrnehmbare Ausdruck für ein innerliches Erlebnis» (Jung, 2012: Briefe I)

<sup>3</sup>«Der Begriff des Symbols ist in meiner Auffassung streng unterschieden von dem Begriff eines blossen Zeichens. [Das Symbol] setzt immer voraus, dass der gewählte Ausdruck die bestmögliche Bezeichnung oder Formel für einen relativ unbekanntem, jedoch als vorhanden erkannten oder geforderten Tatbestand sei. [...] Symbole bringen Getrenntes zusammen [...]. Lebendige Symbole sind also Kontakt- und Übergangsbereiche, Brücken zwischen Bewusstsein und Unbewusstem». (Jung, 2011: Definitionen)

que l'expressió escollida sigui la millor designació o fórmula possible per a un fet relativament desconegut, però reconegut o requerit». Entén el símbol com a "expressió d'una cosa que d'una altra manera no es pot caracteritzar millor", de manera que apunta més enllà d'ell mateix. L'inconscient i la consciència són necessaris per crear un símbol. Així, tots dos estan units en símbols. «Els símbols ajunten coses separades [...]. Els símbols vius són àrees de contacte i transició, ponts entre el conscient i l'inconscient». Amb aquesta metacognició podrem arribar a unes interpretacions que ens guïïn cap a la comprensió del text i, per tant, cap a la construcció de sentit.

Per a tals propòsits, és vital la conversa, la qual ens ajudarà a desenvolupar la intel·ligència simbòlica a base de connexions i comparacions amb la pròpia experiència, conscient o inconscient. Serà més fàcil apropar la literatura als alumnes partint de comparacions amb coses que els són més properes, seguint la mateixa línia com fins ara d'imitació de la realitat.

Si ens hi parem a pensar, una de les grans aficions del lector habitual és comentar un llibre que ha llegit amb una altra persona que també el conegui, ja sigui en una conversa en persona o a través d'un altre llibre. Així doncs, ens mantenim en la realitat i en la possibilitat de transmetre aquests hàbits de lectura. D'aquesta manera es continua fomentant la pràctica de la lectura des d'una perspectiva real i no especialitzada.

Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas. (Colomer, 2005:194)

Amb tot això, compliríem els objectius exposats més amunt, atès que l'esperit crític neix amb l'hàbit lector.

La lectura acompanya l'esperit crític. [...] Saber llegir és apropiat-se d'allò escrit: triar la lectura, integrar-la, ser capaç de servir-se'n, de complementar-la tot ampliant-la amb les altres lectures. Per tant, no és cap acció passiva, és una recerca i una construcció de sentit. [...] Realment mai no se sap llegir bastant. [...] Una acció sobre un mateix i sobre el món que ens envolta. (Ballester, 2011:21-23)

En conclusió, els objectius proposats es basen en la imitació de la realitat. Preguntant-nos els lectors habituals: com vaig començar a llegir? Quants llibres no vaig entendre en la seva totalitat i no per això canviaria haver-los llegit en aquell moment i en aquelles mateixes condicions? Personalment, no ho canviaria. Aquesta proposta, en definitiva, es basa en els objectius reals que un lector habitual té sense inicialment ser-ne conscient, es basa en la imitació de les passes que una persona amb interès per la lectura dona fins a convertir-se en un lector habitual. I creiem que és a partir d'aquí que s'esdevenen tots els objectius, cada un d'ells està concatenat amb l'altre i són sovint indivisibles. La formació de la personalitat, la gestió de les emocions i els sentiments, la comprensió del món, l'esperit crític, la competència socialitzadora... tots són aspectes que neixen amb la lectura. Així doncs, per transmetre hàbits lectors només cal mirar-se al mirall i pensar: per què lleigeixo?

## ❖ Replantejament dels continguts

### ▪ Introducció de la crítica literària

Quan ensenyem literatura, consultem la crítica literària, n'escollim els conceptes que segons el nostre criteri són més adequats i en descartem d'altres. Si allò que volem transmetre i "ensenyar" és l'experiència literària, haurem d'apropar-nos al nostre alumnat també a través de la crítica literària, l'anàlisi de l'experiència literària, la història de la consciència de la literatura. Sovint, com passa al professorat i al lector habitual, s'hi sentiran identificats o hi descobriran noves possibilitats on submergir-se.

Llegim les paraules de Josep Iborra en un dels seus assajos (2004:8):

[...] amb diferents direccions i sentits hi ha hagut sempre, en la crítica, una anàlisi de l'experiència de la lectura, tal com es pot trobar ja en Montaigne, en el programa que havia formulat, *in nuce*, quan defensava una lectura que era, allora, plaer i coneixement d'un mateix.

Aquesta anàlisi de l'experiència de la lectura és la crítica literària, que es podria definir com una «consciència de la literatura»:

[La crítica literària, per tant, és la consciència de] «l'experiència literària d'un lector que esdevé, allora, escriptor, quan fa un esforç d'atenció i de reflexió per tal de formular-la i comunicar-la. I com que la seua lectura està constituïda i situada, entre altres circumstàncies més, per la història, també es podria dir que la història de la crítica és, en el fons, la història de la consciència de la literatura».

I no és aquesta història de la consciència de la literatura, al cap i a la fi, un debat o conversa sobre un llibre? Sí, unidireccional, però també molt més profund que el que es pot arribar a dir a l'aula.

Amb els seus comentaris i la seva fiscalització, el crític orienta, classifica, discuteix, ordena, identifica el sentit subjacent de les forces creadores de la literatura en un instant determinat. [...] La crítica [...] dóna a una societat consciència de la seva literatura, en revelar-li que, sota la funció hedonística del poema, de la novel·la, del drama, hi ha un fort entrellat d'implicacions morals, i la figura exacta d'un poble que també així fa la seva història. (Joan Fuster, 1969:210)

És clar, una cosa és que pretenguem que els estudiants es llegeixin els llibres de crítica literària pel seu compte i que, somiejant encara més, hi entenguin alguna cosa. Però cal seleccionar els textos que poden ser-los útils o que poden presentar una visió a la qual no s'hi arribaria només amb els debats a l'aula i les reflexions. És l'oportunitat que donem als estudiants de "discutir" amb algú que en sap més, que té una visió més àmplia i que ha tingut temps tant per pensar-hi com per, fins i tot, escriure-ho.

La problemàtica amb la que ens trobem a l'hora de fer comentar una obra a l'alumnat rau en l'apartat de la crítica o comentari personal. Els estudiants no surten del "m'agrada/no m'agrada". Sembla que aquesta és l'única essència del comentari personal, parteixen d'una



certa supèrbia quan creuen que si no els agrada vol dir que no és vàlid. Potser tot es contamina a partir de les xarxes socials on un *like* dona un prestigi i és un gest ràpid i efectiu que no porta a pensar més. A vegades veiem també la dificultat que mostra l'alumnat per entendre qui és el personatge protagonista d'una novel·la o quina diferència hi ha entre tema, assumpte i argument, la qual cosa ens porta a la convicció que hi ha manca de referents. Els referents serien els crítics literaris, aquells que en saben, que ens poden orientar amb una lectura més sàvia i que pot fer que l'alumnat, des de la modèstia, arribi, entre la lectura de l'obra i la visió que presenta el crític, a alguna conclusió pròpia i d'interès.

Potser ens haurem de replantejar si la falta d'autonomia del nostre alumnat és conseqüència del comportament excessivament protector dels adults. El professorat acostuma l'estudiant a donar-li tot mastegat creant un hàbit pel qual no cal esforçar-se en prendre iniciatives. Si l'alumne no comenta a classe ja ho farà el professor o professora, si cal buscar alguna informació no cal molestar-se en organitzar-la i donar-li un sentit i cohesió sinó tal com apareix es copia, i així un llarg etcètera. Si no traiem l'estudiant d'aquesta actitud passiva, en espera, pensant que algú trobarà les solucions a tot, no aconseguirem mai uns estudiants amb criteri propi i autònoms.

D'aquesta mateixa manera, tal i com afirma Enric Iborra (2013:35), succeeix amb altres tipus de gèneres literaris que normalment s'obvien:

[El que també dificulta l'experiència literària és] reduir la literatura únicament a la literatura de ficció: narrativa, poesia i teatre. En la pràctica, narrativa. En queda fora, gairebé sempre, la part que sovint té més encant i interès: els diaris, les biografies, l'assaig, les correspondències, les notes disperses... Com també en queden fora els llibres que han escrit els qui no són literats, que sovint escriuen millor i amb més vivacitat que molts dels pesats que consagren la seua vida a la literatura.

#### ▪ Introducció de la literatura comparada

En aquesta mateixa línia, proposem la introducció de la literatura comparada. Seguint la norma d'imitació de la vida real, veiem que els lectors habituals comparen textos amb d'altres. Comparen semblances i diferències, entre personatges, entre estils, entre històries... i en aquesta reflexió entenen les dues lectures una mica millor. Citant Max Koch, «toda historia de la literatura ha de ser necesariamente comparativa», Bordons (2004:11) sosté justament:

Eixamplar l'horitzó de referents literaris de l'estudiant i alhora fer veure com les interrelacions entre textos de diferents èpoques i literatures poden ajudar a comprendre millor la globalitat humana de la literatura.

De fet, mantenir-se sense comparar textos pot provocar que l'estudiant acabi encaixonat i sense perspectives. És un acte que en la vida quotidiana fem constantment i traslladar-lo a la literatura pot semblar al principi difícil, però agafant-hi una mica de pràctica es converteix en una activitat molt fructífera.

Aquest exercici s'empra molt sovint i, tot sigui dit, molt encertadament en la didàctica més especialitzada, atès que no només es comparen sentiments, històries i personatges sinó també estils, símbols i recursos retòrics, entre d'altres:

Una selecció de textos a l'entorn d'un mateix tema permet comprovar quins són els seus recursos retòrics més habituals; quins subtemes es trien i a través de quines imatges, metàfores o fórmules estilístiques s'expressa la idea. [...] Permet també veure quines són les fórmules que es repeteixen i quines són les que comporten una innovació. [...] En suma, permet construir mapes conceptuals o autèntiques "bases de dades" [...] Crea nexes comuns entre materials ben dispersos. (Bordons; Díaz-Plaja, 2004:96)

Quan parlem de literatura comparada, ens referim generalment a la comparació de textos. En aquesta proposta, volem obrir una mica els horitzons i allargar aquestes comparacions a altres arts, com ara el cinema, la pintura, la música. Sabem que no hem descobert Amèrica i que no és cap gran novetat, només tractant superficialment les intel·ligències múltiples de Gardner és el primer que a un professor de literatura li ve al cap, però ho considerem fonamental i creiem que es posa poques vegades en pràctica a les aules. Això és també una imitació de la realitat, com ens confirma Enric Iborra, del qual puc assegurar personalment que no només és un lector habitual sinó un gran devorador de llibres:

A més de comparar els autors de les diferents literatures, també val la pena comparar la literatura amb la música, amb la pintura, amb el cinema. Als qui els agrada llegir, normalment també els agrada veure pel·lícules o sentir música. A classe podem fer igual i actuar amb més naturalitat, encara que siguem a classe. (2013:34)

#### ▪ Reducció de la informació històrica i contextual

Una problemàtica que ja hem comentat és la manera com la didàctica de la literatura està organitzada, la qual és més que adequada en una major especialització, però no pel tipus d'alumnat que aquí ens ocupa. L'organització per nacionalitats o cronologies no es reflecteix en la vida real d'un lector habitual.

És clar que és important per a conèixer la història a través de la literatura saber el context històric d'una lectura, de tota manera no és necessària per comprendre en sí la lectura i si el que volem és transmetre l'hàbit de la lectura, cal partir de la base que el lector habitual no llegeix cronològicament ni per nacionalitats.

Com deia Enric Iborra, «el context ja l'aporten els propis llibres». Una altra cosa és que vulguem treballar d'una manera més aprofundida el context històric per uns motius determinats, com per exemple el context històric de la literatura concentracionària, però, en general, en aquesta proposta ens limitariem a donar la informació bàsica i a reduir al mínim imprescindible la informació històrica per poder dedicar la major part del temps a la lectura i al seu comentari, a la comparació amb altres textos representatius de la literatura universal i a una ullada a la crítica literària en qüestió.

També es pot considerar important el context històric en novel·les, per exemple, en què la base de la seva importància rau en la crítica a la societat que l'autor feia. Tot i així, per una banda, el valor literari resideix en molts altres aspectes i, per l'altra, hi ha una certa màgia en la lectura ingènua i juvenil, innocent, quan llegim un llibre sense saber què pretén dir o denunciar l'autor sobre la seva societat i el seu moment. El que intentem expressar és que cada llibre es contextualitza per si sol i que, sovint, quan ens centrem en el missatge de l'autor de manera contextualitzada, potser perdem de vista altres qualitats de l'obra que passen a segon pla. Personalment, en l'adolescència, vaig poder comprovar que llegir, per exemple,

*Madame Bovary* sense saber-ne el context, et pot omplir tant o més que sabent-lo. I a temps d'una relectura sempre hi som, també ho fan els lectors habituals. Tot i així, no per això volem dir que la contextualització sigui inútil i hagi de ser desterrada de les classes de literatura, com ja hem esmentat és necessària en molts casos, però sí que mirem d'independitzar-nos d'aquesta visió tant cronològica, tant de classe d'història, que, al cap i a la fi, en moltes ocasions, allunya l'estudiant enlloc d'apropar-lo.

En aquest sentit, paga la pena comentar que al llarg de la vida anem canviant com a lectors i segurament més d'un cop hom ha llegit el mateix llibre en edats diferents i, com a resultat, la visió de l'obra ha estat ben diferent. Això no necessàriament vol dir que quan estem més preparats tenim una experiència literària més plena, sinó que es poden donar per vàlides totes les visions i totes les lectures de totes les etapes de la vida. Aquest fet prova l'afirmació que fem en aquest treball sobre la importància cabdal de l'experiència literària vivencial. També així, tal com dèiem, el lector habitual no llegeix ni per nacionalitats ni cronològicament. D'acord amb la nostra imitació de la realitat, Enric Iborra ens insinua alguna solució al respecte:

El marc nacional es pot superar transgredint-lo sempre que siga possible, fent referències a autors i obres d'altres literatures. I l'eix cronològic també ens el podem botar sense manies. [...] És el que fem els qui llegim habitualment. (2013:34)

Com ja dèiem per cobrir-nos les espatlles, no parlem de l'extinció de qualsevol informació que no sigui directament els textos. Mata (2008:132) sembla que ens hagi llegit el pensament (tot i que potser l'haguem llegit nosaltres a ell):

¿Significa eso que hay que renunciar a cualquier conocimiento de carácter filológico o histórico? No. Significa sencillamente que hay que establecer prioridades y que anteponer la lectura emocional y el análisis ético de un texto a la interpretación erudita no subestima la literatura sino que, por el contrario, la ensalza. Porque a partir de esa experiencia personal es más asequible el conocimiento científico [...] toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo. (Mata, 2008:132)

Així, seguim també els consells de Soldevila:

No és tan important fer tota la història de la literatura com marcar els alumnes amb els punts del programa que, en cada cas, al professorat li semblin més formatius i més fàcils d'acostar als estudiants. [...] Per tant, val més una hora ben aprofitada amb les estratègies adequades que quatre més a la setmana mal disposades i amb continguts innecessaris. [...] Cal saber condensar les dosis imprescindibles de conceptes i comprensió lectora per tal que la història de la literatura que els donem no es transformi en una llosa insuportable. I que aquests mínims que els donem, els siguin útils per a interpretar altres aspectes de la història i l'evolució del pensament i l'art humà. (Bordons 2004:19; Soldevila)

- Anàlisi i replantejament del cànon occidental

Hi ha un aspecte que no cal passar per alt a l'hora d'encaminar les interpretacions de les lectures dels nostres estudiants i és el del cànon occidental.

Cal ser conscients que aquest cànon es basa en els grans llibres escrits per grups socials no oprimits. Comptant amb alguna excepció com Mary Shelley o Víctor Català, en general totes les lectures són obra d'homes. Però no només quasi bé no hi ha cap dona, sinó que tampoc hi ha cap home ni dona que no siguin blancs. Ni tampoc cap home ni dona de classe baixa. O d'alguna minoria ètnica.

La pregunta a fer-se és: per què aquests grups que històricament han estat oprimits, avui dia no poden llegir res més que no sigui allò escrit pels seus oprissors? Són, al cap i a la fi, obres en les que no es poden reconèixer plenament. Als Estats Units, on aquestes actituds tenen una forta presència, afirmen que no és una prova d'universalitat que uns llibres determinats hagen sobreviscut durant tant de temps, sinó exactament el contrari: que són part d'una tradició que ha triomfat políticament.

De tota manera, tal com bé deia David Denby en *Great Books*, els que denunciem aquesta situació hem llegit els clàssics del cànon occidental i això no ens ha incapacitat per denunciar-ho. La part més esplèndida de la tradició cultural és que aquesta obra qualsevol porta que es vulgui empènyer. Els hàbits crítics són els que la literatura no deixa de proporcionar-nos i són els que volem transmetre al nostre alumnat.

Així doncs, si basem les nostres classes en la discussió a l'aula, encara que sigui incerta i maldestra, i en la provocació de la implicació de l'alumnat a partir de preguntes que, necessàriament, demanin una resposta personal i davant les quals ningú no pugui restar indiferent, també es podrà discutir a l'aula el cànon occidental i proposar una nova llista combinada de lectures que no segueixin els esquemes preestablerts.

Com ja hem aclarit, aquesta revisió del cànon cal fer-la sense oblidar l'atemporalitat dels clàssics:

Com atemporals són els autors que al llarg del temps han anat interrogant-se sobre aquestes qüestions i ens han deixat la seva resposta en textos que tothom coneix com a clàssics. Tots aquests autors formen part del que anomenem el "cànon", una llista d'escriptors o obres considerats modèlics. Un catàleg que no se circumscriu a la nostra literatura, sinó que reuneix autors de totes les literatures i totes les èpoques i ha constituït allò que en diem "el cànon de la literatura occidental". Independentment que puguem estar d'acord o no amb el cànon més o menys establert, és indiscutible que les obres que en formen part hi són perquè representen uns valors humans permanents i una forma estètica d'una bellesa innegable. (Bordons, 2004:31; Calatayud i Escrivà)

Ni el seu valor:

[...] en una societat multicultural com la nostra res millor que recuperar allò que deien els clàssics per poder entendre més bé l'ésser humà, és a dir, els nostres congèneres, i, el que és més important, conèixer-nos a nosaltres mateixos. Aquest és el gran valor dels clàssics. (Bordons, 2004:31; Calatayud i Escrivà)

## ❖ Estratègies per a propiciar la lectura

### ▪ La música i la lectura

En aquest apartat ens agradaria plantejar una problemàtica menys protagonista, però no per això menys important: com propiciar la lectura.

Actualment, com ja havíem comentat anteriorment, és realment complicat trobar un moment propici per a la lectura. Admiro aquells que se'n salvin, però personalment cada vegada em costa més trobar-ne (tot i que aconseguixo llegir plàcidament enmig d'un rebombori!). Seguint aquesta fe en la imitació de la realitat, hem cregut indispensable i vital la necessitat de plantejar-nos aquesta problemàtica en la vida dels nostres estudiants. Si el lector habitual ensopega amb dificultats a l'hora de trobar moments propicis per a la lectura, imaginem-nos els nostres estudiants. Allò de "és que no tinc temps", que més aviat és "no trobo el moment", ho hem sentit moltes vegades, i no ens és aliè.

L'agitació del món actual i a la qual ens hem acostumat juga en contra nostra i no ens permet tenir temps per pensar. Potser només ens queden els estímuls o les reaccions immediates més properes a les emocions que no pas el canvi determinant que suposa el sentiment.

Cal recordar que, per a la lectura, normalment es necessita una situació de tranquil·litat i relaxació. És una activitat que requereix un ambient determinat. Fins i tot enmig d'un rebombori, requereix una concentració protegida per una sensació de pau i calma. Llegir és, al capdavall, connectar la informació escrita amb l'estructura mental, ja sigui afectiva, emocional o cognoscitiva), i reorganitzar aquesta estructura. Tot això requereix atenció, reflexió i elaboració, sumat a una actitud adequada per part del lector.

Així doncs, creiem que cal propiciar aquestes sensacions també a l'aula. Això també els ajudarà a gestionar els diversos estats pels quals passen i continuaran passant al llarg de la vida:

A lo largo de toda la escolarización, la vida de los estudiantes se transforma siguiendo una gran diversidad de ritmos que alternan momentos de calma y frenesí. Por lo tanto por qué no aprovechar lo que ofrecen todas las disciplinas del conocimiento para contribuir también a este entrenamiento en la conciencia de uno mismo en forma de educación personal, emocional o sentimental: "Porque la verdad es que las lecciones emocionales pueden entremezclarse de manera natural con la lectura, la escritura, la salud, la ciencia, los estudios sociales y muchas otras asignaturas". (Goleman, 1999:395)

Una de les maneres és llegir amb música relaxant de fons, per exemple música clàssica. És cert que per a molts amants de la música clàssica i músics professionals és complicat perquè ens concentrem en la música i ja no en la lectura, personalment em passa sovint. Però en el cas dels estudiants, per molt que siguin músics, normalment encara no han desenvolupat aquest grau de concentració analític i, en aquest cas, és un punt a favor. He pogut comprovar personalment en diferents aules, com els estudiants llegien assossegadament escoltant alguna *Gymnopédie* d'Erik Satie o algun nocturn de Chopin. De fet, inicialment la idea havia estat de la professora en qüestió, però al final eren ells els que ho demanaven perquè "els ajudava a concentrar-se en la lectura i a aïllar-se del món exterior". Creiem, doncs, que aquesta és una molt bona eina a donar a l'estudiant perquè conegui

aquesta sensació a l'aula i la pugui transportar a altres situacions si ho volen. En casos com el meu en què el professor també sigui músic professional, podem ajudar els estudiants a gaudir d'una gran varietat d'obres, però en cas contrari actualment tenim a disposició milers de llistes de reproducció ja preparades a internet.

D'altra banda, una altra estratègia que generalment ha resultat molt positiva ha estat la de fer escoltar sempre que es pugui les poesies que es treballin de manera musicada. Ajuda en gran mesura als estudiants a comprendre millor tant el text com el seu significat i a assimilar la interpretació que en fan d'aquest. Com que en aquest cas tampoc hem trobat la pedra roseta, hem decidit fer-hi només un incís sense desenvolupar ulteriorment el tema.

- La literatura és art

Quan la lectura està integrada realment, fins i tot pot acompanyar-nos en moments menys idíl·lics (viatges de metro, la sala d'espera del dentista, etc.), és a dir, situacions amb soroll on la lectura és capaç d'aïllar-nos d'un ambient hostil. Hem parlat de la lectura amb la música com una simbiosi que ajuda a la lectura i a la concentració a aquelles persones, com la majoria dels nostres estudiants, que no tenen aquests hàbits lectors.

Per a aquests casos, cal que percebem la literatura com un art. Així com amb la música, pot ser de gran utilitat crear una atmosfera estètica en un racó íntim, còmode i agradable, amb l'objectiu d'envoltar-se de bellesa acompanyant l'art de la literatura.

Pot semblar una banalitat, però aquests ornaments ambientals fan més desitjables els moments de lectura i faran possible que l'estudiant acabi cercant el llibre per posar-se a llegir. Aquestes condicions de l'entorn que complementen la música clàssica de fons que abans comentàvem, afavoreixen aquest estat mental de pau i calma que requereix la concentració per a la lectura.

En primer lloc, l'acte de llegir, és sempre un acte de la vida de cadascú fins i tot si es considera com una manera d'evadir-se de la realitat. El lector viu cada vegada en un determinat i particular context personal. Per exemple –entre moltes altres circumstàncies externes– es pot llegir a l'ombra d'un arbre, en la cambra pròpia, xarrupant un cafè i amb música de fons... Hi ha, també, el context circumstancial interior, psíquic, trobar-se en aquell moment malament o optimista, o preocupat. Hi ha, si ampliem el context, la memòria personal de la seua vida, la seua educació, la cultura, les lectures (si és que n'ha fet algunes). (Josep Iborra, 2004:8)

Seguint aquest principi d'imitació de la realitat, creiem sincerament que, com en altres aspectes de la vida, aquestes mesures són mentalment molt beneficioses i poden propiciar el desig de llegir, creant així els hàbits lectors que tant busquem.

## 4. Altres problemàtiques

Hi ha situacions amb les que el professorat ha de lidiar i que no són problemàtiques directes del tipus de didàctica aplicada. Aquest és el cas de la falta de preparació dels estudiants en la comprensió de textos i la quantitat d'hores a disposició del professorat per ensenyar literatura.

### ❖ L'essencialitat<sup>4</sup> de comprendre

És clar que la comprensió lectora és el gran repte del professorat avui dia. Requereix una pràctica que necessita d'una quantitat d'hores que no es tenen a disposició. Sovint trobem a les aules alumnat que no arriba amb el nivell que hom espera de la primària, i aquesta és una problemàtica que cal solucionar per no intentar construir la casa per la teulada.

Aquesta manca de preparació competencial provoca, de retruc, una absència d'estructura mental, és a dir, la capacitat per destriar i organitzar els elements i l'estructura d'una obra. Per destriar entenem l'aptitud de reconèixer allò que és important i destacar-ho per sobre d'allò superflu, i per organitzar entenem la facultat per distingir el missatge de l'autor, l'assumpte del que l'obra tracta, la trama, on comencen i on acaben les diferents parts d'aquesta.

Cal, doncs, que també a secundària ens plantejem aquesta problemàtica ja no com una situació puntual sinó més aviat com una d'habitual. Així doncs, en aquesta proposta on ens focalitzem en un tipus d'alumnat que està lluny de la literatura i de la lectura, seria una negligència no proposar-nos aquesta mancança com una prioritat a treballar.

Una de les maneres per a revertir aquesta situació ja es posa en pràctica en molts centres educatius: el taller de lectura. Des del nostre punt de vista, però, creiem oportú considerar algunes característiques com a condicions del taller per tal que es doni un bon aprofitament del temps i un aprenentatge significatiu.

Encara que pugui semblar una pèrdua de temps, ja que els estudiants poden llegir a casa, el resultat pot ser tot el contrari. La realitat ens diu que l'alumnat no troba el moment de llegir fora de classe i, com a conseqüència, no podem fer absolutament res sense una lectura prèvia, el taller queda buit de continguts.

Hi ha dues propostes ben diferenciades pel que fa a aquestes sessions: la lectura en veu alta i les sessions de lectura individual a l'aula, les quals s'adapten perfectament a les necessitats dels nostres estudiants en les seves diferents edats i etapes escolars:

---

<sup>4</sup> *Essencialitat*<sup>\*</sup> és un neologisme recollit per L'Institut d'Estudis Catalans i no està acceptat al diccionari. Tot i així, en aquest cas ens prenem la llibertat d'usar-lo perquè reflecteix molt bé allò que volem expressar.

- La lectura en veu alta a primer cicle

La lectura en veu alta, sobretot pels més joves (primer cicle de secundària), afavoreix la disciplina que necessitem. Resulta molt útil impregnar aquestes sessions de formalitat i, per tal d'aconseguir-ho, l'organització es pot basar en què cada estudiant es posa dret de cara a la resta de companys i companyes per llegir una pàgina del llibre en qüestió i quan acaba torna cerimoniosament al seu lloc mentre el següent ja està aixecant-se preparat pel seu torn. Això suposa que tot l'alumnat està atent i procura no perdre el fil per tal de respondre a aquest formalisme. En canvi, hem d'assumir que aquesta lectura no servirà per a la comprensió a causa del grau de concentració que els requereix la lectura en veu alta, però el fet d'aprendre a llegir en veu alta ajuda a aconseguir una agilitat que més endavant afavorirà la lectura individual, una lectura que no es farà pesada per la seva lentitud. Aquesta és una medicina per a la problemàtica que els estudiants pateixen a l'hora de llegir a casa, atès que aquesta és tan lenta i feixuga que produeix una desconcentració constant, una gran dificultat per a comprendre allò que llegeixen i una impossibilitat de sentir plaer per la lectura.

- Les sessions de lectura individual a segon cicle i batxillerat

En cas que les sessions de lectura en veu alta s'hagin pogut donar a primer cicle, comprovarem com les sessions de lectura individual que a continuació descriurem tenen una gran cabuda en aquesta didàctica.

Aquestes sessions de lectura individual a l'aula són més complicades de posar en pràctica a les aules de secundària a causa de l'exigència de disposar d'hores de literatura, en canvi a batxillerat l'optativa de literatura compta amb quatre hores setmanals. Tot i així, creiem recomanable posar en pràctica aquestes sessions sempre que es pugui. Aquesta pràctica consisteix en crear un ambient de tranquil·litat, de silenci absolut o amb música clàssica de fons com ja hem comentat anteriorment. En aquest cas, cada estudiant, al mateix temps, llegeix el mateix capítol al seu ritme i, quan tothom té el capítol llegit, s'aixeca el cap del llibre per explicar allò que s'ha llegit per anar fent comentaris que ens puguin portar a una conversa o debat com els descrits en l'apartat que precedentment hem dedicat a aquestes qüestions.

En el cas de la poesia, un dels alumnes llegeix la poesia en veu alta, intentant entendre que la poesia té un ritme que cal respectar i que forma part de la seva estètica i bellesa, i a continuació cada alumne fa la seva lectura individual, ara ja pensant en el contingut i apuntant el lèxic que no comprèn i les idees que sí que entén, tot fent un paral·lelisme amb algun aspecte o vivència personal de la seva vida. Aquest conjunt de comeses propicia també en aquest cas el debat o conversa posterior.

Després d'aquestes lectures individuals, com ja hem dit, es passa a la posada en comú. Abans, però, d'avançar cap al debat i la conversa, cal que el professor dediqui un temps al lèxic recollint totes aquelles paraules que els estudiants consideren desconegudes i aclareixi el seu significat, però encara és més important que el professor pugui fer un nou llistat de les paraules que l'alumnat creu que comprèn i no és així. D'aquesta manera, preguntant als estudiants el significat d'aquestes paraules, es comprovarà que coneixen aquest lèxic però no el comprenen amb precisió. Així, la conversa es podrà dirigir més fàcilment i amb una riquesa de vocabulari més acurada cap a aquells temes que els són més propers emocionalment en aquesta etapa de les seves vides.



Amb aquesta manera de treballar es pot comprovar com veritablement es crea aquesta associació d'idees entre llegir i el plaer, la comoditat i la satisfacció. La gran importància de tot això que hem dit és que l'estudiant traslladarà aquestes sessions a casa seva, i fins que això no succeeixi no podrem considerar haver creat un lector.

### ❖ **Les hores a disposició**

Com és habitual, el temps a disposició sempre marca la qualitat d'allò que fem, quant de temps dediquem a qualsevol cosa que fem i, encara més, a un aprenentatge. En el cas de la secundària hi ha molt poc temps per a dedicar a la literatura i molta matèria i en el cas del batxillerat en què l'optativa de literatura té quatre hores lectives setmanals que donen molt de marge per treballar bé, aquesta queda sacrificada per l'examen de selectivitat. Molts professors i molts alumnes arriben a considerar els cursos de batxillerat com un curs de preparació de l'examen de la selectivitat, cosa que limita molt a l'hora d'aplicar el tipus de didàctica que aquí proposem.

De tota manera, la realitat és la que és i sabem que si el temps no està ben organitzat no ens portarà a bon port i tenir més hores no necessàriament convertiran un aprenentatge en un aprenentatge significatiu, de manera que veiem necessari concentrar-nos en què podem fer per aprofitar les hores a disposició al màxim.

Els continguts de la matèria de literatura ens posen sovint entre l'espasa i la paret. Per una banda, la lectura obligatòria en la majoria dels casos està destinada al fracàs només pel fet de ser obligatòria. Si, en canvi, l'elecció del llibre fos lliure, la didàctica de la matèria es complicaria considerablement i no podria haver un grup cohesionat parlant d'una mateixa obra. L'únic terme mig que hem trobat en aquesta situació és fer una selecció acurada partint del que, segons l'experiència ens ensenya, fa créixer més l'adolescent i crea una connexió més forta amb ell, garantint un interès per la lectura que altrament no tindríem. Per exemple, les obres amb temàtiques més properes com l'existencialisme, tenen una connexió amb l'alumnat més elevada. El que busquem és la reacció de l'alumne que, inconscientment, se sent atret pels temes tractats en aquestes obres, de manera que com a professors puguem fer-los prendre consciència del perquè d'aquest fet.

Una altra manera d'aprofitar les hores a disposició és convertir aquestes en temps de qualitat, és a dir, que cada activitat estigui pensada amb un objectiu per a l'alumne, en coherència amb la nostra proposta didàctica, evitant per exemple utilitzar recursos fàcils per passar l'hora. Entenem per treball de qualitat la lectura en si, les reflexions en veu alta, aclarir qualsevol dubte de lèxic o de concepte necessaris per a la comprensió, etc., tal i com hem anat comentant al llarg d'aquesta proposta, i tot plegat fent de l'hora de classe un temps agradable per a l'estudiant.

Volem que l'estudiant entri en un món del qual no vulgui sortir, com és el cas que explica la professora i catedràtica de la Universitat de Barcelona Rosa Navarro quan sortia de les classes del professor Martí de Riquer:

Entrava a classe, començava a parlar i es creava a l'aula una mena de núvol en el qual ens ficàvem tots. Ens va ensenyar a gaudir de la literatura. Quan el bidell li deia que era l'hora, ens deixava buits, com orfes amb una sola pregunta, què farem ara amb la nostra vida corrent? (Luciani, 2014; Navarro)

Tot això es pot aconseguir a través de la comunicació, i aquesta es produeix de forma màgica gràcies a la passió que el professor sent quan explica literatura i quan comparteix la seva experiència literària més veterana amb els seus estudiants i les seves novelles experiències literàries i vivencials. Aquesta imatge ha acompanyat la història de la literatura universal des dels antics grecs, amb el filòsof, mestre savi, i els seus deixebles, fins als personatges que trobem en *El vell i la mar* de Hemingway, passant per la sapiència adquirida amb el temps i el camí en el famós viatge a Ítaca de Kavafis que tant ha colpit les ànimes del nostre poble.

## 5. Conclusions i discussió

### *Catarsi*

«La tragedia es mimesis de una acción noble y eminente, que tiene cierta extensión, en lenguaje sazonado, con cada una de las especies de especies separadamente en sus diferentes artes, cuyos personajes actúan y no sólo se nos cuenta, y que por medio de piedad (éleos) y temor (phobos) realizan la purificación (kátharsis) de tales pasiones» (Aristòtil, 2003:63)

1 f. [PS] [LC] Purificació alliberadora de les emocions primàries, com ara la culpa o la por, mitjançant la contemplació d'una obra, d'una tragèdia.

2 f. [PS] Relaxament de la tensió i de l'ànsia obtingut de l'exteriorització i expressió verbal d'experiències i actituds doloroses que havien estat allunyades de la consciència mitjançant el mecanisme de la repressió.

(DIEC, 2020)

1 Purificació de les emocions de l'espectador produïda per una obra d'art.

2 medicina Exteriorització, sovint emocionada, i expressió verbal de continguts mentals vinculats a situacions traumàtiques.

(Diccionari Manual llengua catalana Vox, 2020)

Al llarg d'aquest treball hem defensat aquesta vivència de la literatura i la definició que trobem més adient ens reporta a l'Antiga Grècia del segle V a.C.: la catarsi. És a dir, veure la literatura com els grecs clàssics veien la tragèdia grega, com un art capaç de purificar a través de la identificació i l'empatia fins a arribar a tenir uns efectes psicoterapèutics. Tal com creien els grecs, l'art pot convertir-nos en millors persones.

La lectura d'una obra pot canviar la manera de veure les coses o de comportar-se, de la mateixa manera que les coses que es viuen, determinats incidents de la pròpia biografia, poden modificar la nostra relació amb la literatura. (Josep Iborra, 2004:9)

La interpretació de la khátarsis como purgación del alma, en el sentido médico de la expresión, fue iniciada, principalmente, por Jacob Bernays. Esta interpretación de la khátarsis está relacionada con la acción curativa de la palabra. No obstante, el valor terapéutico de la catarsis en la tragedia griega ha sido criticado, desde distintas posiciones teóricas. Leon Golden

propone una lectura de la khátarsis como clarificaci3n intelectual y no como mera purificaci3n. (Fraguas, 2007:182)

Parlant d'efectes psicoterapèutics i tenint en compte la influència que pot tenir la literatura en el lector, podem parlar també de la teràpia de la literatura amb uns efectes especialment sorprenents en l'adolescència, on es descobreixen tants patiments en àmbits com l'amor, el desamor, l'amistat, la fugacitat, la mort, etc. Sílvia Tarragó, una psicòloga clínica que basa les seves teràpies en la psicologia de C. G. Jung, afirmava fa poc en una entrevista que als seus pacients els receptava llibres, com també es practica en moltes teràpies a Europa, com ara a Anglaterra:

Si vols saber què és la histèria, has de llegir Madame Bovary; per entendre la depressió, Dostoievski; si vols saber què és la melangia, has de saber qui és Txékhov o Virginia Woolf: tota la psicologia humana està a la literatura.

Tot aquest treball està pensat per crear nous lectors basant-nos en la imitació de la realitat i, si aquests lectors en potència veuen la utilitat i el plaer de la lectura, també quan vingui el patiment recorreran a un llibre.

D'experimentar aquesta catarsi a través de l'art, també en són capaços els nostres estudiants.

A la Universitat de Lleida, l'any 1982, el professor Aranguren parlava amb els estudiants fent també intents de seduir-los cap a la lectura. Una de les frases fou: «Teniu la sensació que llegir és perdre el temps, però no és així». Aquesta afirmació fa pensar en el concepte que tenim de les coses de la vida, on el que està mancat d'acció física no és un temps ben aprofitat. Així, el concepte que estem defensant ha de lluitar contra unes creences molt generalitzades en la societat actual. Quant de temps podem omplir en la nostra vida amb la lectura! Com dèiem al llarg d'aquest treball, podem passar des del temps escollit i curat per a la lectura fins a omplir el temps mort d'una espera, d'un viatge o d'un avorriment, de manera que el llibre es converteix en un autèntic company de vida.

Cal, doncs, trencar la pura relació "escolar" de l'alumne amb la literatura per tal que arribi a comprendre-la com una *forma de l'oci* i, en un nivell més madur, com una autoeducació. Ha d'experimentar personalment que la vida i la literatura estan relacionades. (Josep Iborra, 2004:10)

Aquesta proposta de sistema per ensenyar literatura té com a objectiu l'aproximació de la literatura a l'estudiant, a través d'una visió més pràctica i menys acadèmica. Per tant, hem d'esforçar-nos per transmetre l'hàbit de la lectura i els hàbits crítics que aquesta aporta. Aquest esperit crític, com ja s'ha comentat, necessita guies i referents que els estudiants comprenguin. Si el professor els atansa comentaris crítics sobre l'obra, l'estudiant veurà a través d'ells allò que no ha pogut veure sol, inspirant-lo a anar més enllà i a la reflexió fins a poder crear-se una opinió pròpia fonamentada tant sobre l'obra com sobre els temes tractats. El món de la crítica literària amplia l'espectre de l'alumne i del professor, evitant que aquests es puguin trobar limitats. Tot això passa per ser capaç de mantenir una conversa que, tot i que parteix d'una identificació personal i emocional dels alumnes, ha d'anar més enllà i fer

que l'alumne sigui capaç de distanciar-se del tall anecdòtic i arribar a la reflexió i al debat. Aquí rau l'esperit crític i, al capdavant, la maduresa.

No passem per alt que en molts aspectes el professor de literatura es troba amb grans dificultats difícils de sobrepassar, no tot són vents favorables. També és cert que "Literatura" comprèn un temari massa extens i té el perill de convertir-se a la pràctica en un catàleg d'autors i de períodes literaris, que també ens facilitaria la vida com a professors. Però això no ens ha de desanimar per aconseguir els nostres objectius. Hem d'aconseguir que la grandària i dificultat del repte no ens intimidin i així poder avançar encara que sigui poc perquè, al cap i a la fi, si de trenta estudiants només uns pocs s'interessen per la lectura, ja haurem guanyat.

Aquest treball es basa en l'objectiu de crear lectors i la línia de treball per assolir-lo és la imitació de la realitat. És per això que s'han dut a terme un replantejament tant dels objectius com dels continguts, justificant cada canvi, ja sigui per adaptar la didàctica al tipus d'alumnat que aquí ens ocupa com als nous temps que corren. Tot i així, hem comentat les problemàtiques que trobem a les aules i les deficiències competencials que els nostres estudiants mostren perquè hem volgut ser el menys utòpic i el més útils possible. Creiem que els estudiants poden respondre perfectament a aquestes propostes, atès que hem partit d'aquella *tabula rasa* amb la que els estudiants arriben a l'aula de literatura. Es tracta de crear il·lusió, de despertar aptituds, de provocar passions. Es tracta d'observar-nos com a lectors habituals i fer-nos preguntes: com hem arribat aquí? Quines oportunitats hem tingut que no ha tingut tothom? Quines persones em van agafar de la mà, per sort meua, i em van portar fins aquí?

«Els límits del meu llenguatge són els límits del meu món»

Ludwig Wittgenstein

## 6. Bibliografia

- ❖ AMBRÒS, A. i RAMOS, J. M. (2018). “Relats breus per desenvolupar la competència literària”, *Articles*, 76, pp. 7-13.
- ❖ ARISTÒTIL i HORACI (2003). *Artes Poéticas*. Madrid: Visor Libros, p. 63.
- ❖ BALLESTER, J. (ed.) (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. València: Perifèric Edicions.
- ❖ BARÓ, M.; MAÑÁ, T.; MIRET, I.; VELLOSILO, I. (2007). “Biblioteca escolar i lectura”, *Articles*, 41, Barcelona, pp. 113-121.
- ❖ BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- ❖ BISQUERRA, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, 1, pp. 7-43.
- ❖ BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària: formant lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó.
- ❖ BORGES, J. L. (1989). *Obras Completas III, (1975-1985)*. Barcelona: Emecé.
- ❖ CERRILLO, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alacant: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- ❖ COLOMER, T. (1996). “La evolución de la enseñanza literaria”, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 127-171.
- ❖ COLOMER, T. (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”, *Lectura y vida*, 4, Buenos Aires.
- ❖ COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ COLOMER, T. i FITTIPALDI, M. (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro & Gretel.
- ❖ CHAMBERS, A. (1993). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*, Mèxic: Fondo de Cultura Económica de España.
- ❖ DENBY, D. (2013). *Great Books*, Nova York: Simon and Schuster.
- ❖ DÍAZ BARRIGA, A. (2006). “La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
- ❖ DUEÑAS, J. D. (2013). “La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25. Saragossa: Universidad de Zaragoza, pp. 135-156.
- ❖ ESTEVE, O. (2004). *Noves perspectives en la formació de professorat de llengües: cap a l'aprenentatge reflexiu o “aprendre a través de la pràctica”*. Àrea de Programes de Formació, Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent.

- ❖ FIGUERAS, N. (2009). “L’avaluació de la llengua oral”. *Articles*, 47, pp. 85-98.
- ❖ FRAGUAS, D. (2007). “¿Hubo una psicoterapia verbal en la Grecia Clásica?”, *Frenia*, Vol. VII, pp. 167-193.
- ❖ FUSTER, J. (1969). *Obres completes II. Diari, 1952-1960*. Barcelona: Edicions 62, 1969.
- ❖ FUSTER, J. (1981). *Consells, proverbis i insolències*. Barcelona: Edicions 62, 1981.
- ❖ GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1999.
- ❖ GONZÁLEZ, J. (2010). *La lectura a secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ❖ GONZÁLEZ-PEITEADO, M.; PINO-JUSTE, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. A: *Revista Complutense de Educación*. 27 (3): 1175-1191.
- ❖ IBORRA, E. (2013). *Un son profund*. Barcelona: Viena Edicions.
- ❖ IBORRA, E. (2010-actualitat). *La serp blanca*. [Blog]. <https://laserpblanca.blogspot.com>
- ❖ IBORRA, J. (2004). “Literatura i ensenyament”, *Eines*, pp. 7-11.
- ❖ IBORRA, J. (2005). *Inflexions*. Alzira: Edicions Bromera.
- ❖ IBORRA, J. (2018). *L’estupor*. Catarroja: Editorial Afers.
- ❖ JUNG, C. G. (edició especial, 3a ed) (2011). *Psychologische Typen. Gesammelte Werke*, VI vol. Ostfildern: Patmos Verlag.
- ❖ JUNG, C. G. (2012). *Briefe I: 1906-1945*. Ostfildern: Patmos Verlag.
- ❖ LLEDÓ, E. (1994). “La voz de la lectura”, *CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, 63, pp. 7-16.
- ❖ LUCIANI, A. (2014). *Ens va ensenyar a gaudir de la literatura. Homenatge a Martí de Riquer*. Barcelona: El País – Cultura.  
[https://cat.elpais.com/cat/2014/10/29/cultura/1414613164\\_668008.html](https://cat.elpais.com/cat/2014/10/29/cultura/1414613164_668008.html)
- ❖ MARIMON, S. (2019). *Com atrapar lectors infantils i adolescents*. Barcelona: Ara.cat – Cultura.  
[https://www.ara.cat/cultura/atrapar-lectors-infantils-adolescents\\_0\\_2198780202.html](https://www.ara.cat/cultura/atrapar-lectors-infantils-adolescents_0_2198780202.html)
- ❖ MATA, J. (2008). “La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura”, en LOMAS, C. (coord.): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Barcelona: Graó, pp. 119-147.
- ❖ MÈLICH, J. C. (2016). *La prosa de la vida*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- ❖ MÈLICH, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto*. Barcelona: Tusquets.

- ❖ MERCER, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- ❖ MONZÓN, M.; DURAN BELLONCH, M. (2015). "L'educabilitat: la relació entre educació i pobresa", *Temps d'Educació*, 48: 275-285.
- ❖ RAMOS, J. M. (2006) *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de secundària* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ❖ SALMURRI, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- ❖ SILA-DÍAZ, M. C. i MANRESA, M. (2005). "Dialogar per aprendre literatura", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37. Barcelona, pp. 45-56.
- ❖ TARRAGÓ, S. (2020). «Ara hi ha una pandèmia horrorosa, la del pensament positiu» / *Entrevistada per Gemma Ventura*. Catorze, Nació Digital.  
  
<https://www.catorze.cat/noticia/14305/silvia/tarrago/ara/pandemia/horrorosa/pensament/positiu>
- ❖ TEIXIDOR, E. (2012). *La lectura i la vida. Com incitar els nens i els adolescents a la lectura: una guia per a pares i Mestres*, Barcelona: Columna.
- ❖ VALLS, M. R. et al. (2011). "Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión", *XII Congreso internacional de Teoría de la Educación*. Universitat de Barcelona.

- Altres

- ❖ Curs impartit pel professor **Albert Soler**, *La literatura catalana en relació amb la literatura universal*, en aquest Màster en Formació de professorat i en aquest mateix curs acadèmic 2019-2020.
- ❖ Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya:

<http://ensenyament.gencat.cat>



