

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA
I DE LA LITERATURA
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**EL GÈNERE LITERARI COM A EIX VERTEBRADOR
DEL DESENVOLUPAMENT DE LA FORMACIÓ
LITERÀRIA DELS ALUMNES DE SECUNDÀRIA**

Joan Marc Ramos Sabaté

Barcelona, 2006

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA
I DE LA LITERATURA
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**Programa de Doctorat:
Ensenyament de Llengües i Literatura
Bienni 1996-1998**

**EL GÈNERE LITERARI COM A EIX VERTEBRADOR
DEL DESENVOLUPAMENT DE LA FORMACIÓ
LITERÀRIA DELS ALUMNES DE SECUNDÀRIA**

**Tesi doctoral presentada per
Joan Marc Ramos Sabaté
per optar al títol de doctor
en Filosofia i Ciències de l'Educació
(Ciències de l'Educació)**

**Directora:
Dra. Glòria Bordons
Departament de Filologia Catalana
Universitat de Barcelona**

Barcelona, 2005

Vull expressar el meu agraïment més sincer envers la doctora Glòria Bordons, la qual no només m'ha dirigit aquesta tesi sinó que m'ha animat sempre que ho necessitava.

Així mateix, agraeixo al Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de Barcelona la formació rebuda, i molt especialment al doctor Antonio Mendoza, que m'ha ajudat en els moments crítics.

Bona part d'aquesta tesi no s'hagués pogut portar a terme sense la col·laboració desinteressada dels professors de literatura que em varen dedicar generosament el seu temps valuós. Gràcies a tots ells.

Vull dedicar aquesta feina a en Guifré, sense el qual mai hagués resolt el capítol 2, i a l'Oleguer, el naixement del qual m'ha permès enllestir el treball.

ÍNDIX

0. Introducció: Una recerca d'un professor de literatura des de la seva aula (Reflexions al voltant de l'assoliment de la competència literària)	17
1. La gènesi	17
2. L'observació	19
3. L'acció	22
4. L'interès	25
PRIMERA PART: Estat de la qüestió	27
1. Marc d'actuació	29
1.1. La nostra tesi en l'espai de la DLL.	29
1.2. Justificació del tema de recerca	33
1.3. Objectius de la recerca	38
1.4. Context de la recerca	39
1.5. Metodologia	41
1.5.1. L'interès de la recerca acció	41
1.5.2. Característiques de la metodologia qualitativa	43
1.5.3. El procés d'investigació en la metodologia qualitativa	45
1.5.4. Mètodes qualitatius de recollida de dades	46
1.5.5. L'anàlisi de dades	48
2. El fet literari	53
2.1. Consideracions de les ciències de la literatura	53
2.2. Una apreciació per traslladar als alumnes	58
3. La noció de gènere literari i la seva utilització didàctica	65
3.1. Validesa i actualitat dels gèneres	65
3.2. La nostra concepció de <i>gènere literari</i>	70
3.3. Els gèneres literaris i la seva evolució històrica	73
3.4. Components definitoris dels diferents gèneres	76

4. Els objectius de l'educació literària	83
4.1. Objectius segons la didàctica de la literatura	84
4.2. Objectius institucionals	90
4.3. Una valoració dirigida a intuir el currículum real	99
5. Tendències d'innovació en didàctica de la literatura	103
5.1. El paper central del text literari	103
5.2. Desenvolupar la competència literària a partir de la lectura de textos literaris	108
5.3. El comentari de text	115
5.4. La literatura infantil i juvenil i el cànon	121
5.5. L'escriptura literària, els tallers literaris	126
5.6. La literatura comparada	131
5.7. L'observació de manuals i la planificació didàctica	138
5.8. El paper del professor	143
5.9. Conclusions parcials: Bases del nostre model de seqüència didàctica	149
SEGONA PART: Part experimental	155
6. Les concepcions professionals dels professors de literatura:	
Anàlisi de 7 entrevistes a professors	157
6.1. Qüestions generals	157
6.2. Planificació de l'acció	158
6.3. Recollida de la informació	159
6.4. Objectius concrets de la recerca	160
6.5. Metodologia d'anàlisi de la informació	160
6.6. Interpretació de les dades	177
6.6.1. BLOC 1: Objectius didàctics citats pels docents	179
6.6.2. BLOC 2: Característiques dels bons alumnes	180
6.6.3. BLOC 3: Actituds que el professor ha de mantenir en la seva pràctica professional	182
6.6.4. BLOC 4: Criteris exposats per a la selecció de continguts	183
6.6.5. BLOC 5: Criteris exposats per a la selecció de textos	185
6.6.6. BLOC 6: Textos i autors citats pels entrevistats sense ser induïts per l'entrevistador	186

6.6.7. BLOC 7: Concepció al voltant del comentari de textos	187
6.6.8. BLOC 8: Estratègies organitzatives de l'aula	189
6.6.9. BLOC 9: Formació del professorat	190
6.7. Conclusions parcials	192

CAPÍTOL 7. Intertext genèric referit als textos teatrals

propri dels lectors experts	197
7.1. L'especificitat de l'escriptura dramàtica	197
7.2. Components definitoris dels principals gèneres teatrals: elements generals	202
7.2.1. Anclatge institucional	202
7.2.2. Mode enunciatiu	204
7.2.3. La funció	204
7.2.4. Organització formal	205
7.2.5. Contingut temàtic	206
7.3. Els gèneres històrics: la comèdia, la tragèdia i el drama com a vertebradors de la literatura dramàtica	207
7.3.1. La comèdia	208
7.3.2. La tragèdia	210
7.3.3. El drama	213

Capítol 8: Seqüència didàctica: acostament a la definició

de gèneres teatrals a partir del paratext. Aplicació, resultats i valoració	217
8.1. Objectius centrals de la seqüència didàctica	217
8.2. Descripció general de la seqüència	218
8.3. Descripció del context d'aplicació de l'experiència	219
8.4. BLOC A: Activitat d'escalfament	222
8.4.1. Presentació de l'activitat	222
8.4.2. Anàlisi dels resultats	223
8.5. BLOC B: Activitat de paratextos d'obres teatrals	226
8.5.1. Presentació de l'activitat	226
8.5.2. Resultats i valoracions	227
8.6. BLOC C: Els començaments de les obres	230
8.6.1. Descripció de l'activitat	230

8.6.2. Resultats i valoracions	231
8.7. BLOC D: Un cas especial: l'assistència a un espectacle	240
8.7.1. Presentació de l'activitat	240
8.7.2. Resultats i valoracions	241
8.8. BLOC E: L'avaluació	243
8.8.1. Presentació de l'activitat	243
8.8.2. Resultats obtinguts	246
8.8.3. Valoracions	256
8.9. La comparació entre dues obres: <i>La filla del mar</i> i <i>Terra Baixa</i>	263
8.9.1. Presentació de l'activitat	263
8.9.2. Resultats	263
8.9.3. Algunes consideracions	266
8.10. Conclusions parcials	267

Capítol 9: Intertext genèric referit als textos narratius

i el cinema propi dels lectors experts	271
9.1. Gèneres narratius i cinema, una línia de comparació	271
9.2. Caracterització genèrica del tòpic de Dràcula: l'intertext de l'expert	278
9.3. Proposta base de seqüència didàctica	288
9.3.1. Avaluació inicial	289
9.3.2. Anàlisi dels primers capítols de la novel·la	290
9.3.3. Visualització guiada de les pel·lícules	290
9.3.4. Anàlisi intensiva d'una escena	292
9.3.5. Pauta de comentari de film	293
9.3.6. Comparació descripció literària / descripció fílmica	293
9.3.7. Avaluació: Escripció d'un guió o d'una narració de terror a partir dels coneixements adquirits	295

Capítol 10: Seqüència didàctica: Visualització de l'intertext

narratiu de l'aprenent. Aplicació, resultats i valoració	297
10. 1. Avaluació inicial: El quadre intertextual	300
10.1.1. Presentació de l'activitat	300
10.1.2. Descripció dels resultats	300
10.1.3. Valoració	301

10.2. Lectura d'una novel·la	302
10.2.1. Presentació de l'activitat	302
10.2.2. Descripció dels resultats	302
10.2.3. Valoració	305
10.3. Visualització guiada dels inicis de les tres pel·lícules	308
10.3.1. Presentació de l'activitat	308
10.3.2. Presentació dels resultats	308
10.3.3. Valoració	320
10.4. Descripció literària del personatge i contrast amb les caracteritzacions cinematogràfiques	324
10.4.1. Descripció de l'activitat	324
10.4.2. Descripció dels resultats	325
10.4.3. Valoració dels resultats	326
10.5. Exercici creatiu	326
10.5.1. Presentació de l'activitat	326
10.5.2. Descripció dels resultats	327
10.5.3. Valoració de les redaccions	347
10.6. Descripció d'un espai... com a contrapunt	357
10.6.1. Presentació de l'activitat	357
10.6.2. Descripció dels resultats	358
10.6.3. Valoracions dels resultats	364
10.7. Conclusions parcials	368
11. Conclusions	375
12 Bibliografia	387
Annexos	397
Annex 1: Selecció dels continguts referits a la literatura dels currículums per al curs 2004-2005, extrets de la pàgina web del <i>Departament d'Educació</i> de la Generalitat de Catalunya.	401
Annex 2: Ampliació dels quadres emprats	415
Annex 3: L'avaluació als materials curriculars	439
Annex 4: Model d'entrevista a professors	459

Annex 5: Transcripcions de les entrevistes	463
Annex 6: Protocol d'observació informant 1	521
Annex 7: Perfils professionals dels professors	525
Annex 8: Diari de classe, seguiment dels exercicis relatius als textos dramàtics.	549
Annex 9: Fitxa "Els gèneres teatrals"	559
Annex 10: Fitxa "Paratextos d'obres teatrals"	561
Annex 11: Transcripció i Buidatge de les redaccions de terror	565
Annex 12: Transcripció de les descripcions	591

ÍNDIX DE TAULES, FIGURES I LÀMINES

Al llarg del redactat de la tesi es podran trobar un seguit de taules i figures de què ens hem servit per presentar els resultats de la recerca i les conclusions que s'anaven obtenint. Val a dir que alguns dels documents categoritzats com a taules no presenten exactament aquest format, però ens ha semblat més pràctic limitar-nos a aquests dos tipus de documents i no establir-ne de nous.

Així mateix, hem decidit fer constar el número de taula o figura i la llegenda abans de presentar el document. Com es podrà observar, algunes d'aquestes taules són relativament extenses i d'altres es concatenen en l'espai. Aquests dos factors podien induir a error, de manera que s'ha preferit unificar tots els documents de la mateixa manera.

Algunes de les figures poden presentar lleus problemes d'illegibilitat atesa la gran quantitat d'informació que s'hi ha volgut incloure. Davant d'aquesta situació hem decidit mantenir-les al seu lloc original, per facilitar el ritme de lectura, i duplicar-les de forma ampliada a l'annex 2, on es poden consultar còmodament. En aquest annex 2 també s'hi inclouen dues làmines que no apareixen al cos de la tesi però que poden resultar interessants per complementar-ne el significat.

ÍNDIX DE FIGURES:

Figura 1 : Espai de la Didàctica de la Llengua i la Literatura (extreta de Mendoza 1996)	31
Figura 2. La Didàctica de la llengua i la seva relació amb les ciències frontereres. (extreta de Camps i Milián)	33
Figura 3: Vies de reconeixement dels textos literaris en context escolar	64
Figura 4: Esquema de caracterització dels principals gèneres literaris (extret de García Berrio i Huerta Calvo, 1995)	72
Figura 5: El cànon escolar	126
Figura 6: Seqüència didàctica de formació literària	150
Figura 7: Creences fonamentals dels professors de literatura	195
Figura 8: Indicis intertextuals treballats	226
Figura 9: Components genèrics observats als començaments de les obres	233
Figura 10: Esquema argumental de La Filla del Mar (I-30)	242
Figura 11: Estratègies lectores que fomenten la interpretació	

treballades a l'activitat d'avaluació	263
Figura 12: Mapa Conceptual Avaluació Inicial	301
Figura 13: Mapa Tòpics Conceptuals Terror	344
Figura 14: Línies d'intervenció didàctica	360

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Continguts de Fets, conceptes i sistemes conceptuals relatius a la literatura a l'ESO i el Batxillerat	94
Taula 2: Models d'ensenyament de la literatura (basat en Cassany, Luna i Sanz, 1993)	105
Taula 3: La discussió i la recitació com estils de classe (basat en Alvermann i al., 1990)	145
Taula 4: Categories relatives a actituds i creences del professorat	162
Taula 5: Objectius didàctics citats pels docents	179
Taula 6: Característiques dels bons alumnes	180
Taula 7: Actituds que el professor ha de mantenir...	182
Taula 8: Criteris exposats per a la selecció de continguts	183
Taula 9: Criteris exposats per a la selecció de textos	185
Taula 10: Buidat dels textos i autors citats pels entrevistats...	186
Taula 11: Concepció al voltant del comentari de textos	187
Taula 12: Estratègies organitzatives de l'aula	189
Taula 13: Formació del professorat	190
Taula 14: Coneixements intertextuals bàsics dels alumnes	224
Taula 15: Tipus d'informació present als paratextos	228
Taula 16: Components genèrics extrets del paratext	229
Taula 17: Preguntes control	246
Taula 18. Buidat de la pregunta “ Justifica tan bé com puguis... “	256
Taula 19: Buidat a la pregunta “ Exposa els tipus d'arguments...”	258
Taula 20: Buidat a la pregunta “Descriu i compara els personatges...”	259
Taula 21: Buidat a la pregunta “Si haguessis d'interpretar...”	262
Taula 22: Anàlisi comparativa entre cine i literatura (extreta de Romea 2001)	273
Taula 23: Comparació dels principals tòpics semàntics relatius als vampirs	287
Taula 24: Pauta d'observació de les primeres seqüències de Dràcula	291
Taula 25: <i>Anàlisi dels primers capítols de Dràcula de Bram Stoker</i>	303

Taula 26: Pr. 1. Breu resum de la(es) primera(es) seqüència(es)	309
Taula 27: Pr. 2. Quin és el tema principal d'aquesta primera seqüència?	310
Taula 28: Pr. 3. Què destaca més de la caracterització de Dràcula?	311
Taula 29: Pr. 4. Què destaca més de l'actuació de Dràcula?	312
Taula 30: Pr. 5. Consideres que la narració té un ritme ràpid o lent?	313
Taula 31: Pr. 6. Quins plans t'han semblat més propis del cinema de terror?	314
Taula 32: Pr. 7. Quines dues seqüències o plans t'han quedat més gravats?...	315
Taula 33: Pr. 8. Quin conflicte principal plantegen aquestes seqüències?	316
Taula 34: Pr. 9. Quines escenes de la novel·la no apareixen...	317
Taula 35: Pr. 10. Com descriuries l'estil cinematogràfic del film?	317
Taula 36: Pr. 11. Té molta importància la banda sonora...	318
Taula 37: Pr. 12. Qui explica la història?	319
Taula 38: Pauta de buidat de les narracions	327
Taula 39: Proporció de marcadors temporals narracions	339
Taula 40: Densitat de marques semàntiques	342
Taula 41: Tipologia de marques semàntiques	342
Taula 42: Relació de Tòpics lèxics:	344
Taula 43: Pauta de Buidat de les descripcions	346
Taula 44: Observació dels enunciadors de les descripcions	348
Taula 45: Observació de la sintaxi de les descripcions	350
Taula 46: Adjectius, Comparacions i Enumeracions a les descripcions	351
Taula 47: Referències als sentits a les descripcions	351
Taula 48: Recull de títols de les descripcions	352

ÍNDIX DE LÀMINES

Làmina 1: Seqüència didàctica: els gèneres teatrals	423
Làmina 2: Seqüència didàctica: Terror al cine i la literatura	425

ABREVIATURES

Aquest treball no conté abreviatures excessivament complexes.

Ens hem limitat a abreviar el codi dels informants. Així, els professors entrevistats de qui es parla al capítol 6 s'han caracteritzat com a informants P1, P2, P3, P4, P5, P6 i P7. En alguns casos, per qüestions de redacció, poden aparèixer amb la I d'informant al davant.

Els alumnes que varen participar a la seqüència referida al capítol 8 estan numerats del 20 al 31. Aquells que varen participar a la seqüència analitzada al capítol 10 es numeren de l'1 al 15.

Finalment, hem assignat un codi en forma d'abreviatura a cadascuna de les *Categories relatives a actituds i creences del professorat*, que es recullen a la Taula 4.

0. INTRODUCCIÓ

UNA RECERCA D'UN PROFESSOR DE LITERATURA DES DE LA SEVA AULA (REFLEXIONS AL VOLTANT DE L'ASSOLIMENT DE LA COMPETÈNCIA LITERÀRIA)

1. La gènesi

Llegir és una cosa molt important i és una taula de salvació fins i tot en moments vitals on no es pot fer altra cosa que llegir o es poden fer una sèrie de coses i una d'elles és llegir i si pots gaudir llegint ja tens molt guanyat. Hem volgut començar la introducció d'aquest treball amb aquestes paraules d'una de les professores informants de la nostra recerca ja que expressen perfectament la relació que tots dos mantenim amb la literatura i el conseqüent enfocament didàctic que hi donem. Tot i que la literatura sigui present *encara* als programes educatius, no es pot dir que sigui una de les matèries que respongui més clarament a l'utilitarisme que molts cops presideix les discussions normatives: així com la llengua sembla indiscutible, la literatura podria semblar prescindible. Lluny d'aquesta idea, nosaltres no podem entendre l'una sense la presència de l'altra, i no podem imaginar-nos un món on el fet literari no existís, d'aquí que tot aquest treball s'inicia sobre **dos pilars** clarament més emotius que científics: **un gran amor per la literatura i una vocació per la docència.**

Dit això, hem d'aterrar al nostre context educatiu actual i adonar-nos que la situació idíl·lica de formar lectors literaris competents grinyola quan analitzem, ni que sigui sumàriament, què ha succeït en els darrers deu anys en el nostre país. I ho volem limitar a la darrera dècada ja que aquest ha estat aproximadament el temps de confecció de la present tesi doctoral i, per tant, el context on s'ha gestat, desenvolupat i conclòs. Per intentar defugir la infinitat de raons subjectives que es podrien esgrimir sobre la deficiència del nostre sistema educatiu, ens emparem en una dada objectiva que el fa patir estructuralment: en aquests deu anys, s'ha viscut una transformació constant del sistema sense un nord determinat, amb contínues lleis, decrets i normatives que han suposat una desorientació total tant en les famílies com en els alumnes i el professorat. Aquesta gran agitació ha anat completament lligada a la politització de l'educació on, sobretot, l'etapa de l'ESO s'ha vist sotmesa a reiterades polèmiques i continus daltabaixos. Cap d'aquests canvis no han estat percebuts pel professorat de forma

unànime com una millora clara i un camí al qual aferrar-se de forma convençuda, amb la qual cosa resulta complicat transformar una determinada realitat educativa per molt que els criteris siguin adequats. No cal oblidar, a més a més, que convertir el sistema educatiu en una eina electoral ha implicat directament o indirecta un descrèdit del paper social del professorat, la qual cosa no ha col·laborat gaire a dinamitzar les pràctiques educatives.

El nostre treball exposa una determinada concepció de la didàctica de la literatura, però no oblidada que l'acte docent és un procés de comunicació/interacció on tots els components hi influeixen; per tot això considerem que mentre s'ha discutit sobre currículums, calendari, religió, fracàs escolar, hores lectives i introducció de noves matèries, la didàctica ha quedat en segon pla, ja que els efectes de qualsevol acció didàctica són només avaluable a mig i llarg termini i, en el context de la darrera dècada només ha existit el termini immediat: el curs acadèmic.

És evident que el problema del fracàs escolar ens amoïna a tots, que amb més mitjans econòmics l'educació milloraria, però dia rere dia, curs rere curs, hi ha una realitat misteriosa que es desconeix o que, com a mínim, no es té en compte: què passa a les nostres aules? Com s'ho fan els professors per gestionar la distància que separa els objectius didàctics que els han estat encomanats i els individus que estan sota la seva tutela? Com es prepara els professionals per portar a terme aquesta tasca central per a la competitivitat d'un país?

És per respondre aquesta darrera pregunta que, abans d'entrar en la matèria estricta del nostre estudi, voldríem anunciar una de les llacunes més profundes, al nostre parer, de la situació educativa del nostre país. Encara que, per no causar malestars, la justificarem únicament amb la nostra pròpia experiència, creiem que la nostra situació el dia que signàrem el nostre primer contracte laboral com a professor no s'allunyava gaire d'un perfil existent a la Catalunya actual. Érem un professional de 23 anys, bastit sobre quatre pilars formatius.

- a) Una llicenciatura en filologia catalana centrada, efectivament, en els continguts propis dels currículums universitaris (gramàtica generativa, teatre neoclàssic, història de la llengua i similars).
- b) Uns "temaris" oficials ben definits i uns llibres de text farcits de continguts i d'exercicis. Tanmateix, tant uns com els altres han canviat cada dos o tres anys.

c) Una formació pedagògica molt deficitària dividida en dues menes d'intuïcions. Per una banda, un CAP que no va respondre a les expectatives tant per la seva brevetat com per la seva pròpia lleugeresa avaluadora. D'altra banda, l'experiència receptiva pròpia d'un alumne diligent durant gairebé 20 anys de formació.

d) El lligam afectiu amb la matèria i la professió de què parlàvem més amunt, el que tradicionalment s'anomena vocació.

Sembla honest reconèixer que aquests quatre pilars no foren suficients, com a mínim en el meu cas, per respondre a la realitat a la qual s'havia de donar resposta: no sabíem, per exemple, tractar amb adolescents, tampoc no sabíem gestionar els errors dels nostres alumnes per fomentar aprenentatges significatius, no enteníem per què no aconseguíem resultats amb tots els alumnes i, per sobre de tot, no ens fèiem a la idea que molts nois i noies no volguessin aprendre.

Vet aquí la gènesi d'una tesi doctoral: **el reconeixement d'un gran buit en la pròpia formació professional** accentuat per un **sentiment d'insatisfacció** davant la pròpia tasca i una ferma voluntat de millorar dia a dia el propi rendiment i, sobretot, la competència dels alumnes que ens havien estat encomanats.

2. L'observació

Un dels components que distancia més la teoria didàctica de l'activitat docent activa radica en el factor temps. Val a dir que aquest element és a la vegada dels més legislat: cada professor treballa un nombre d'hores determinat, cada sessió dura un temps establert, a cada àrea se li assigna un determinat nombre d'hores, el curs segueix el calendari escolar i acaba amb una avaluació en una determinada data... De fet, es podria dir que a l'escola el temps ho condiciona tot. Una de les activitats més quotidianes del professorat és relacionar "temari" amb temps, és a dir, temporitzar, i d'aquí sorgeixen les principals discussions arran de saber si hi ha prou temps per "acabar el temari". En un altre ordre de coses, volem fer notar que el control que l'administració efectua sobre els seus professionals és bàsicament temporal: ha de complir un horari establert. En canvi, el control sobre l'eficàcia o sobre la pròpia activitat és pràcticament nul. Justament de tot això és del que s'adona ràpidament un professional quan passa a formar part del gremi de l'educació: cal parar especial atenció

al temps¹. Fixem-nos que l'augment progressiu de continguts d'àrea i transversals al nostre sistema educatiu ha comportat un augment significatiu de les hores lectives a secundària, les quals, hores d'ara, ja es poden començar a qüestionar com a excessives (sobretot en un sistema on s'entén que l'alumne ha de treballar també a casa seva). Ara per ara, els alumnes de més de dotze anys estan moltes més hores als instituts que els professors i, de fet, *estudien* gairebé tantes hores com treballen els seus pares i mares. Malgrat això, **tothom reclama més hores sense acabar d'escatir quines activitats s'hi duen a terme efectivament.**

La segona observació/intuïció que percep el doctorand és que l'alumnat dels instituts, i no només el menys interessat, hi perd molt el temps. Paradoxal però ho intentarem justificar: quantes hores es dediquen a fer exercicis i correccions d'exercicis repetitius d'ortografia, de lèxic indesxifrable, d'oracions gramaticals descontextualitzades que quedaran emmagatzemades en milers de llibretes i que no serviran de res? Hem pensat quantes vegades s'han repetit els mateixos continguts, posem per exemple el tradicional tema del signe lingüístic? Hem reflexionat quants cops algun professor esgotat deixa que els alumnes "estudiïn" en hora lectiva sense ensenyar-los a estudiar? Hem meditat quantes hores perdem, com a mínim els professors, per entendre la lògica d'unes unitats didàctiques que no seria capaç de justificar ni qui les ha dissenyades? Hem valorat els cops que hem explicat magistralment un tema o l'hem fet llegir directament del manual en veu alta sense que arribés a gairebé ningú?² Quants bolígrafs hem gastat en anotacions que ningú llegirà perquè no podem perdre el temps a classe per comprovar que siguin efectivament compreses? Quants vídeos s'han passat sense un cos d'activitats complementàries?

Podríem fer una llista interminable d'activitats que es duen a terme a l'aula regularment i que, en el millor dels casos, hauríem de dir que no està demostrat que serveixin perquè els alumnes progressin, sobretot en un context real: *Hay muchas cosas que hacemos en educación sólo "porque siempre se han hecho", pero tal vez nadie se ha detenido a pensar si se resquebrajaría algo en el sólido edificio de la sociedad, si se dejaran de*

¹ No podem estar-nos de dir que aquesta estructura tancada del temps no s'adiu en absolut amb la pretesa diversitat de ritmes d'aprenentatge que gairebé tothom reconeix.

² Isabel Solé (1992:29) observa que la seqüència bàsica a l'aula quan es treballa la comprensió lectora està constituïda per la lectura en veu alta per part dels alumnes de forma rotatòria amb la correcció del professor sobre possibles errors o dubtes. Després de la lectura hi ha un seguit de preguntes formulades pel professor per acabar amb una fitxa de treball amb un alt contingut d'aspectes ortogràfics, sintàctics, lèxics... L'autora subratlla les deficiències d'aquest model, més proper a l'avaluació que no pas a la formació lectora. D'alguna manera, aquesta seqüència sembla transferible a d'altres aspectes de la pràctica educativa.

hacer y se ocupara el tiempo en cosas más útiles. (Chadwick i Rivera, 1991: 67). Per això, quan un professional es planteja la seva tasca docent i vol usar el temps de forma diferent, ha de reflexionar sobre cadascuna de les coses que passen al seu voltant i posar en dubte la validesa d'aquelles institucions escolars que des de sempre s'han considerat fonamentals: el temari, l'ordre i el silenci dels aprenents, la disciplina, el llibre de text, la nota...la selectivitat (o la revàlida). Ara bé, aquesta posada en qüestió del sistema no pot oblidar en cap moment que **el rol social de professor comporta un deure moral inexcusable**: ser professor d'uns nois i noies adolescents en formació implica ser conscient que, per definició, no saben gaires coses ni se n'hi podrà ensenyar massa. Per tant, cal plantejar-se quins dèficits presenten i dissenyar una estratègia d'actuació per reduir-los tant com sigui possible perquè hi ha dues clàusules adjuntes al contracte moral en lletra menuda. **Primera, mai s'arribarà allà on es vol arribar. Segona, sempre es pot fer alguna cosa.**

I tal com havíem fet durant tota la nostra vida quan volíem aprendre alguna cosa, calia llegir els textos adequats per sortir-se'n, i en aquest cas la direcció ens marcava la didàctica. Celso, un dels protagonistes de l'obra *El lector por horas* de Sanchis Sinisterra afirma: (...) *Pero la literatura, todas las obras de ficción, novelas, poesías, dramas...sólo tienen un propósito: crear insatisfacción, volver insoportable la realidad. Y fíjese que lo dice un gran lector como yo. Un amante de la literatura.* Una cosa semblant passa amb les lectures de didàctica, no estan pensades per crear satisfacció immediata sinó per accelerar processos de formació professional, fet que s'ha de tenir en compte en tot moment, sobretot quan es constata la gran distància que existeix entre la didàctica i la pràctica docent i el poc prestigi que té als instituts.

Aquesta paradoxal idea, repetida a les classes de doctorat amb certa freqüència, no deixa de semblar una renúncia a fer ciència, ja que tot científic que es preï vol millorar el món on viu a partir d'una petita aportació en el seu àmbit d'estudi. I és en aquest moment on la metodologia **etnogràfica** i concretament la **recerca acció** es creua en el camí de l'investigador. Atès que no podem canviar la realitat que percebem incoherent, ens hem de centrar en l'anàlisi d'un camí individual, de la tasca d'un professional, i ¿qui millor que un mateix? **La nostra tesi es converteix en una recerca sobre el terreny de la pròpia activitat, en el disseny, implementació i avaluació d'un seguit de propostes fonamentades sobre unes hipòtesis alternatives.**

3. L'acció

El primer objectiu que ens vàrem plantejar no va ser altre que conèixer la realitat des d'una sèrie de punts de vista. Per començar, documentar-nos sobre les diferents tendències que la didàctica de la literatura havia anat aportant en els darrers temps, ja sigui en un format teòric o amb propostes pràctiques. A continuació, es va entrevistar un seguit de professionals en actiu per conèixer realment la seva opinió sobre el fet d'ensenyar literatura. Finalment, es van analitzar un seguit de materials curriculars de diferents editorials per esbrinar com es proposava treballar la literatura a 3r d'ESO³. S'ha recollit la majoria d'aquesta informació en la part teòrica de la nostra tesi, és a dir, en els cinc primers capítols. El primer capítol centra **el marc d'actuació del nostre treball**, concretament l'espai de la didàctica de la llengua i la literatura i la seva relació amb els objectius que ens plantegem i **la metodologia** de recerca seleccionada: la metodologia qualitativa. A continuació, en els dos capítols següents abordem la literatura des de la seva vessant més pròpiament filològica. El capítol 2 recull les principals **línies de caracterització del fet literari** que serveixen per delimitar els continguts de la nostra àrea. A continuació, el capítol 3 se centra **en la definició del concepte de gènere literari** ja que aquest es constituirà en el pal de paller de la nostra recerca empírica. Assajarem, a la vegada, de proposar un possible sistema de caracterització dels gèneres literaris que ens sigui útil en l'activitat docent.

El capítol 4 s'introdueix pròpiament en la didàctica de la literatura ja que deixa l'àmbit estrictament epistemològic per discutir **els objectius que hauria de perseguir la formació literària**. Hem volgut dedicar-hi específicament un capítol per fer palesa la importància central dels objectius en l'activitat docent. Arribem al cinquè capítol, necessàriament més extens, on es recull **l'estat de la qüestió de la didàctica de la literatura** organitzat per diverses línies d'actuació que en si són complementàries. Repassem les noves tendències que exposen el procés lector com una eina fonamental per entendre la millora d'aquesta activitat en l'alumnat així com l'evolució del tradicional exercici de comentari de text. A continuació ens introduïm en la reflexió sobre l'adequació de les lectures per als nostres aprenents a cavall entre els cànons institucionals i l'emergència de la literatura juvenil. Fem una immersió en la línia didàctica on es focalitza l'escriptura literària com a complement necessari per a

³ La feina d'anàlisi de materials va ser concebuda com una part de l'estudi exploratori. Finalment s'ha descartat incloure'l al cos de la tesi ja que la distància temporal han convertit les conclusions en inadequades als materials curriculars actuals.

l'aprenentatge significatiu. També ens interessem per descriure les possibilitats que la literatura comparada posa en mans dels docents per millorar les capacitats dels alumnes. Finalment, dediquem un breu espai a exposar algunes idees bàsiques sobre la confecció de materials didàctics fent referència sobretot en el paper de les seqüències didàctiques i acabem descrivint quin podria ser el paper del professor davant de tota aquesta realitat.

Conscients d'aquesta realitat, la nostra recerca es concentra en dues línies d'actuació. Per una banda, es tracta de proposar unes línies d'organització del currículum relatiu a *l'assoliment de la competència literària* a l'ESO operatives però alternatives a la història de la literatura. Per altra banda, la modificació de continguts no duu enlloc si no va acompanyada d'una reflexió sobre la metodologia que el professional utilitza a l'aula. En definitiva, estem retornant a les dues claus de l'acció pedagògica: **què ensenyem i com ho ensenyem**.

Seria una fal·làcia proposar l'organització dels continguts literaris d'una manera inalterable i universal. A més a més, creiem que blindar-la d'aquesta manera atemptaria contra la pròpia essència del fet literari. Per tant, la nostra hipòtesi de treball serà simplement el resultat de valorar altres alternatives que, en molts casos, podrien servir-nos de complement. Podem avançar que optarem per una organització en gèneres literaris, però més enllà del resultat, ens interessa el procés de reflexió que ens hi ha conduït i que es resumeix en els avantatges que l'organització genèrica presenta i que passem a resumir. En primer lloc, ens trobem davant del fet que **tots els gèneres naturals i un gran nombre dels que es consideren històrics són identificats pels aprenents** ja que són capaços de lligar-los amb lectures anteriors o amb referències culturals que posseeixen en el seu intertext lector. Aquesta mínima consciència funciona d'ancoratge sobre el qual iniciar la construcció del coneixement. Una segona raó, molt relacionada amb la primera, és que **totes les obres literàries contenen en el seu paratext, el seu títol i els seus inicis unes marques de gènere que el lector competent ha de saber desxifrar**. Encara que una obra tingui una intenció paròdica, alternativa i rebutgi manifestament un model, l'emmarcament genèric funciona principalment com una referència sobre la qual iniciar el camí cap a la interpretació final de cada text concret. En tercer lloc, ens sembla important referir que **la gran quantitat de gèneres existents permet una seqüenciació al llarg de l'etapa variada i no repetitiva**. Fins i tot en una realitat com la nostra, on cal coordinar dues programacions de llengua primera, s'ofereixen prou vies d'estudi com per no insistir sistemàticament sobre els mateixos nuclis unitaris. Volem fer notar la dificultat de la

terminologia tipològica i del seu estudi per als alumnes de secundària. Quan practiquem el text narratiu, el descriptiu o l'expositiu no fem més que un exercici escolar que s'esgota en la seva pròpia existència a l'aula ja que en el món exterior ningú demana textos amb aquests paràmetres. Al món hi ha contes de terror, retrats, controls d'història, notícies, currículums vitae... i segurament seria més productiu esforçar-nos en aquesta via que no pas insistir, curs rere curs, amb les set o vuit tipologies que, a més a més, de forma natural s'entrellacen i cada cop són més difícils de trobar en estat pur. Treballar amb textos aglutinats per gèneres permet, en quart lloc, **decidir el nivell de complexitat que calgui en cada context** ja que sol presentar-se una varietat summament àmplia que el professor coneix i pot adaptar a la seva pròpia diversitat. Per contra, explicar globalment l'obra d'Ausiàs March o Ramon Llull en algunes aules d'ESO sembla missió impossible perquè el lector model d'aquests textos no es correspon exactament al dels adolescents del segle XXI. En cinquè lloc, **volem remarcar la possibilitat de connectar la competència literària amb la competència lingüística** ja que cada gènere ens facilitarà el treball d'uns determinats aspectes lingüístics de forma coordinada i significativa.

La pedra de toc, tanmateix, rau en la **manera com** presentem tota aquesta activitat, i és aquí on la dificultat i el repte que perseguim ens emociona més. La competència literària inclou una sèrie d'habilitats i d'estratègies de lectura que no poden ser desenvolupades únicament de forma teòrica, cal practicar fins a dominar-les. La primera de totes, vital, radica en **donar la paraula als alumnes**. La gran aposta és aconseguir que les classes no siguin un programa unidireccional de ràdio on els alumnes puguin trucar esporàdicament sinó un xat on tots col·laborin en el procés de confecció del sentit dels textos literaris. El procés de lectura suposa una potentíssima activitat cognitiva que s'ha de conèixer, saber explicitar i saber compartir amb els companys. Evidentment, el professor ha de saber gestionar aquesta pruija d'intervencions però ha de saber renunciar, almenys en algunes sessions, a la classe magistral o a la correcció d'exercicis de solució única, fomentant diversos patrons o estils de classe segons els objectius perseguits.

De fet, ja fa molt de temps que es ve reclamant aquest protagonisme de l'aprenent a la classe de literatura, es feia en la seva vessant escrita: els força difosos tallers literaris. Imprescindibles. Però cal fer-los bé. Abans de tot, caldria preguntar-se si la densitat de material publicat sobre aquest tema concorda amb un ús real a les aules. Això ens va conduir a **iniciar la part empírica de la nostra recerca donant la veu als**

professors de literatura. El capítol 6 es fonamenta en l'anàlisi de set entrevistes realitzades a professors de literatura en actiu. Les seves paraules ens serviran de contrapunt a l'exposició estrictament teòrica. Les conclusions extretes ens ofereixen moltes pistes relatives a la pràctica quotidiana de les aules i ens posen en situació del moment exacte del procés on som.

A partir d'aquí comença pròpiament l'anàlisi empírica/creativa de la nostra tesi amb la proposta de dues unitats didàctiques seguint els paràmetres exposats en l'apartat teòric, la seva aplicació en un context real i l'extracció de les conclusions pertinents. Cada una d'aquestes unitats està formada per dos capítols. Als primers (el 7 i el 9) es posen sobre la taula aquells coneixements imprescindibles que un lector competent ha d'activar per apreciar adequadament els continguts de la seqüència didàctica posterior: els gèneres teatrals i la narrativa de terror. Hem volgut situar aquests capítols fora de la part teòrica de la tesi principalment per facilitar la lectura del text, però també perquè en si mateixos suposen una recerca i sistematització bibliogràfica que hauria de precedir qualsevol plantejament didàctic. Tota acció didàctica renovadora ha de venir precedida per una recerca d'aquells continguts curriculars que s'hi desenvoluparan, i més quan aquests continguts no es corresponen amb una línia pedagògica llargament predominant. Tant l'estructura dels capítols com el propi contingut pretenen ser una mostra de definició de l'intertext del lector expert referit als dos gèneres que ens serviran de mostra. Els altres dos capítols, el 8 i el 10, desenvolupen a la menuda tots els detalls de les seqüències didàctiques i, per sobre de tot, dels resultats que es van anar obtenint en les successives aplicacions.

4. L'interès

Si algú arriba al final del text serà potser perquè l'interès de la nostra tasca supera el procés de recerca personal endegat fa uns anys i aporta a d'altres companys eines de reflexió que els poden ésser útils en el seu tarannà diari.

La pitjor frustració que es pot viure com a docent és, sense cap mena de dubtes, **la sensació de soledat,** la dificultat per compartir experiències i reflexions col·lectivament i la gran dificultat per protagonitzar una recerca amb cara i ulls sense abandonar les pròpies obligacions laborals; potser d'aquí sorgeix la necessitat d'obrir l'aula, d'iniciar una comunicació des de dins, amb el desig real de ser contestat i criticat si escau.

Amb el nostre estudi, a banda d'aportar el nostre granet de sorra en l'àmbit de la didàctica de la literatura, volem reivindicar un model de desenvolupament professional del professor més d'acord amb els temps que corren. Un model on la formació inicial adequada i la recerca contínua no siguin una decisió facultativa de cada individu, lluitant contra tots els elements contextuals, sinó que des d'una infraestructura institucional moderna conformi el camí de creixement natural i irrefutable de qualsevol professional.

Segurament, quan concloquem el procés de recerca, no haurem canviat gaire coses, continuarem exercint de forma similar, tanmateix haurem millorat en un aspecte crucial, **sabrem per què actuem d'una manera determinada**: *Aquest és, fins allà on sóc capaç de veure-ho, el valor específic de la literatura considerada com a Logos: ens permet accedir a experiències diferents de la nostra.* (Lewis, 1961:207)

**EL GÈNERE LITERARI COM A EIX VERTEBRADOR
DEL DESENVOLUPAMENT DE LA FORMACIÓ
LITERÀRIA DELS ALUMNES DE SECUNDÀRIA**

PRIMERA PART: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

CAPÍTOL 1: MARC D'ACTUACIÓ

Aquest primer capítol de la nostra tesi cerca situar les coordenades al voltant de les quals pren cos tot el desenvolupament de la recerca posterior. Per ordre d'aparició, la primera coordenada està constituïda per l'àmbit científic en el qual ens emmarquem, la didàctica de la literatura. Un cop presentat el marc d'actuació, justificarem l'interès de la nostra línia de recerca i els objectius principals que pretenem assolir amb el nostre treball. La segona coordenada la constitueix el context educatiu en el qual la recerca s'ha desenvolupat, tot i que en aquest capítol ens centrarem en els aspectes més generals i comuns a totes les experiències que després s'aniran confegint. La tercera i última coordenada se centra en la metodologia qualitativa que ens permetrà organitzar i interpretar tot el procés.

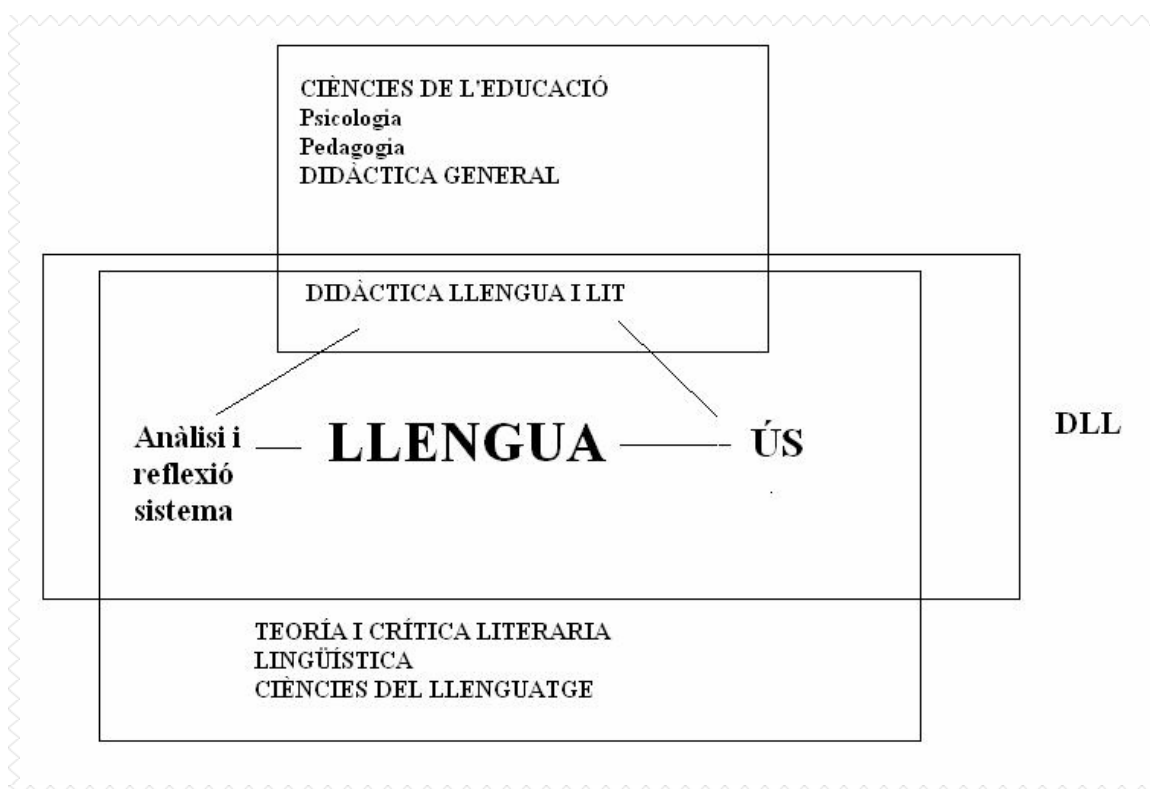
1.1. La nostra tesi en l'espai de la DLL

La intenció principal que ens va conduir a engegar aquest projecte i la voluntat latent que en tot moment ha reconduït les digressions de la feina ha estat que la nostra tesi fos realment una tesi de didàctica de la literatura. El resultat, així com la qualitat de tot el procés, haurà de ser jutjat pels possibles lectors del treball, però voldríem que aquesta obsessió de cenyir-nos a l'àrea estrictament didàctica fos un dels criteris presents a l'avaluació dels resultats. La formació filològica de l'autor s'ha posat al servei d'aquest objectiu aplicat, de manera que no s'ha de pretendre trobar en aquest estudi una aportació revolucionària a la ciència literària. El manifest d'aquesta voluntat ens obliga a començar centrant l'espai d'intervenció de la didàctica de la llengua i de la literatura. Molts autors han reflexionat sobre el tema, però sense dubte les aportacions d'Anna Camps són àmpliament valorades. Voldríem recuperar unes paraules seves d'una obra prou recent (Camps 2001) per descobrir què ha de fer la Didàctica de la Llengua i de la Literatura: *ha de conduir a la elaboración de conocimientos teóricos que permitan comprender e interpretar la actividad de enseñar y aprender lengua, es decir, a una teorización que permita comprender cómo un tipo de actividad, la discursiva, se interrelaciona con otro tipo de actividad, la de aprendizaje y enseñanza(...); teorización que, a su vez, se orienta hacia un nuevo nivel de comprensión de la práctica para fundamentarla y transformarla.*

Volem remarcar d'aquesta definició una sèrie d'idees fonamentals. En primer lloc la reivindicació d'un espai científic, amb el seu marc teòric desenvolupat, que basteixi qualsevol dels estudis que s'hi insereixin. El caràcter eminentment aplicat de la didàctica no ens ha de fer defugir les seves arrels científiques i la voluntat d'arribar a avenços que millorin la pràctica quotidiana. Dins d'aquesta línia de pensament, no podem concebre les diferents propostes com una mostra d'experiències interessants, sinó que a partir d'aquestes experiències s'ha d'assolir un nivell de reflexió que permeti arribar a conclusions transferibles.

Així doncs, la didàctica no té com a objectiu últim la prescripció universal, ni la simple descripció de realitats, el que cerca és la transformació positiva i efectiva de la pràctica d'ensenyament i aprenentatge. Això sí, aquesta transformació no es pot basar en teories abstractes i externes al món de l'aprenentatge sinó que ha de fonamentar-se en la comprensió i en la interpretació de la realitat, defugint creences apriorístiques. La intervenció sobre la realitat de les aules és constant en tot el procés de recerca, des del ressort de curiositat i/o necessitat que inicia el procés, passant per les diferents fases d'observació i d'experimentació fins arribar a la voluntat final de fer evolucionar en un sentit concret les pràctiques educatives. A la figura 1 d'Antonio Mendoza (1996, citat per Ballester 1999:31) es constata l'espai central de la didàctica de la llengua en general, interaccionant entre les ciències de l'educació i les ciències lingüístiques i literàries. Es percep, alhora, la necessitat de concebre la llengua des de la seva doble dimensió, la pròpiament teòrica i la pragmàtica o d'ús natural del sistema. La situació és perfectament transferible a la didàctica de la literatura, la qual també es troba en un espai intermedi i, sobretot, s'entén des d'una doble òptica: la teòrica i la pràctica. Cal destacar que la vessant pràctica haurà d'ocupar en les recerques un paper rellevant des del doble punt de vista: el de la recepció i el de la producció de textos.

Figura 1 : Espai de la Didàctica de la Llengua i la Literatura



Es conforma, per tant, una àrea intermèdia on existeix una interacció constant entre *l'objecte de coneixement* (la llengua i la literatura) i *la manera com aquest coneixement científic es veu manipulats per ser situats en un context d'aprenentatge determinat*, podem parlar en aquest moment que una de les funcions principals de la didàctica rau justament en la transposició didàctica dels aprenentatges:

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. Para el didacta es una herramienta que le permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica. (Chevallard 1991)

En conseqüència, el docent ha de ser conscient que tota activitat didàctica implica com a mínim la copresència de tres lògiques: la de la disciplina, la de l'ensenyant i la de l'aprenent (Nunziati 1990). Prendre consciència d'aquesta realitat en un estudi didàctic implica conèixer la matèria o disciplina objecte d'estudi (en aquest cas la literatura i les

teories que la fonamenten) però també la manera com aquesta “assignatura” és entesa pels professionals que s’hi dediquen i pels aprenents que la intenten “aprendre”.

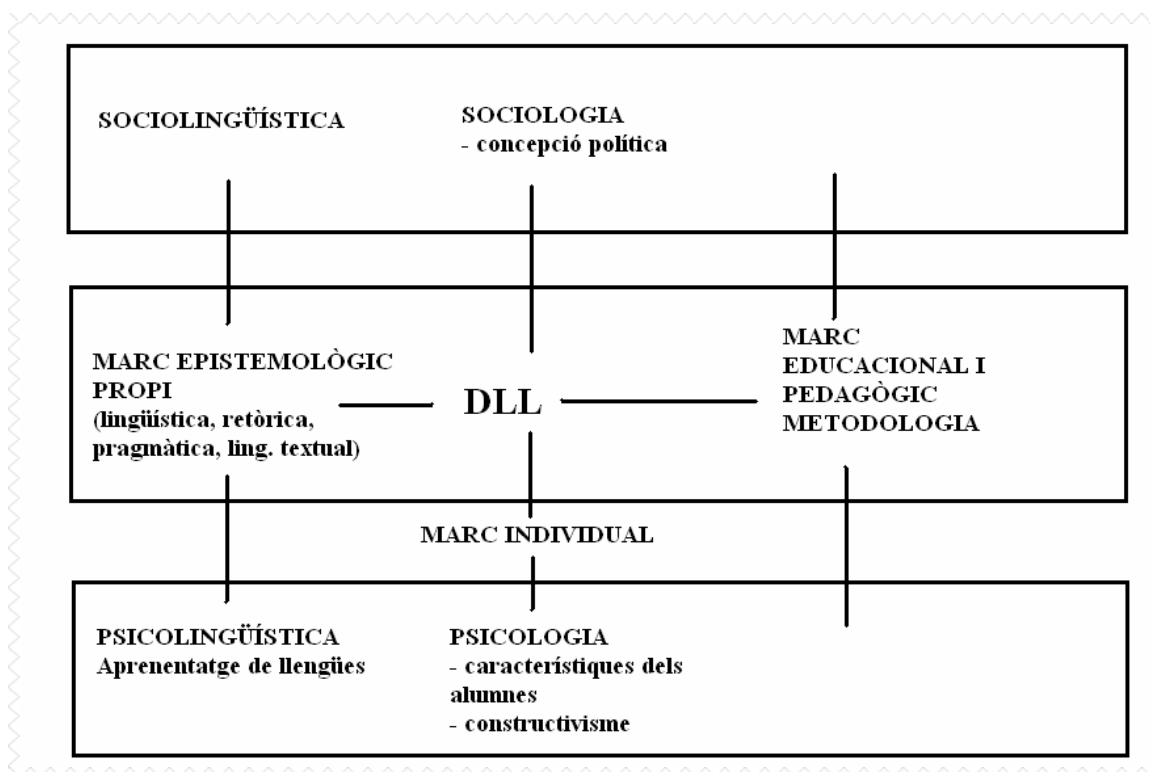
Aquesta distinció, que resulta perfectament transferible a qualsevol especialitat didàctica, resulta molt més difícil de delimitar en el cas de la llengua i de la literatura ja que no la podem considerar simplement un saber científic més, sinó una capacitat central en el desenvolupament de l’individu en totes les seves facetes com a persona, que no s’adquireix de forma principal -pel que fa als fonaments teòrics- en els centres d’ensenyaments reglats: la majoria de les habilitats i coneixements lingüístics i literaris que els aprenents presenten els han après, des de petits, a través dels seus cercles familiars i ambientals. L’escola ve després. El primer conte, la primera cançó, la primera comèdia (o representació) ...i la segona i la tercera... són pròpies de l’àmbit familiar. I tots aquests aprenentatges, de ben segur, no s’han bastit segons una lògica de la disciplina. Això no vol dir que n’hàgim de prescindir, vol dir que n’hem de ser conscients. I tal com passa amb els inicis, els referents que els adolescents incorporen de forma més significativa són els dels seus entorns, diguem-ne culturals, grups musicals, films, telenovel·les, ... Tot això afecta, de forma vital, les pràctiques pedagògiques i ens ha de fer reflexionar si pensem que cal transformar la realitat educativa.

Dins d’aquesta concepció en la qual ens sentim força identificats, voldríem afegir un matís que ens sembla inherent a la paraula transformació però que massa sovint es bandeja per raons estètiques. Entenem que transformació ha d’implicar millora, una millora en el rendiment dels aprenents i llurs competències. Reconeixem la dificultat d’avaluar aquest progrés atesa la transformació paral·lela i constant del context, però és justament aquesta contínua adequació al context la que ha de generar una valoració positiva. A més a més, l’objectiu de millorar ha de ser coherent amb el context immediat d’aplicació i no pot apel·lar a situacions utòpiques.

A partir d’aquí, presentem un petit esquema (Figura 2) per il·lustrar on es troba la Didàctica de la llengua dins de les ciències que li són frontereres i que, d’una manera més o menys directa li influeixen. La joventut de l’àmbit de recerca i el fet que la formació inicial de molts dels que ens hi dediquem sigui una de les que apareixen com a perifèriques són raons que expliquen que sovint resulti complicat cenyir-s’hi pròpiament i no presentar treballs que potser serien més propers, per exemple, a la filologia.

Figura 2. La Didàctica de la llengua i la seva relació amb les ciències frontereres

M. Camps i Milián (1990, citat per Ballester p. 39 i següents)



Volem acabar aquest apartat amb unes paraules de Jean Louis Dufays (2001: 9) que posen de manifest la singularitat dels treballs en didàctica a partir d'una intel·ligent reflexió sobre els possibles destinataris dels treballs: « Les recherches en didactique se distinguent en outre des autres recherches en sciences humaines par leur *double destinataire* : les pairs d'un côté, c'est-à-dire les membres de la communauté scientifique qu'il s'agit de satisfaire en respectant certains paradigmes et certains critères et qui sont en quelque sorte les garants de leur *rigueur*, et les enseignants de l'autre, que ces recherches visent à influencer ou à outiller, et qui sont en quelque sorte les garants de leur *pertinence*. » En aquest sentit, expressem la voluntat de dirigir el nostre treball a tots dos destinataris, conscients dels possibles problemes puntuals que aquesta decisió impliqui.

1.2. Justificació del tema de recerca

Dins d'aquest marc de recerca de la Didàctica de la Llengua i de la Literatura, en aquest treball ens interessarem pel concepte de **formació literària dels lectors** per sobre d'altres que li són propers com serien el d'ensenyament de la literatura o el de competència literària. Ensenyar literatura posa excessivament l'èmfasi en la lògica de

matèria, la literatura, i en l'acció d'un professor que ensenya. D'altra banda, el concepte de competència literària⁴ l'entendem pròpiament com la capacitat d'un determinat individu per fer front a un seguit de lectures. Aquesta capacitat estaria conformada tant per coneixements enciclopèdics com per múltiples recursos lectors, tanmateix, la pròpia idea de capacitat connota un estatisme, un producte acabat. Tot i que compartim plenament l'objectiu d'assolir una competència literària d'un grau raonable en els nostres alumnes, **preferim posar el focus del nostre interès en la formació**, ja que aquesta expressa un procés on intervé tant el formador, com el format com la matèria sobre la qual es treballa. El dinamisme de la idea de *formació* entronca molt millor amb el nostre concepte de didàctica, a més d'acoblar-se perfectament amb les aportacions dels principals didactes actuals.

Amb ***formació literària*** volem incidir de forma central en el procés de **l'aprenent i en la gestió del seu propi progrés** (lògica de l'aprenent), deixant en una segona posició, que no oblidats, la pròpia matèria o en la tasca de l'ensenyant. Per tant, entendríem com a característiques de la formació literària les següents:

- Està vinculada intrínsecament a l'individu **des de les seves primeres experiències** lingüístiques en l'àmbit familiar i ***l'afectarà indefectiblement durant tota la seva existència***.

- Suposa **un camí original per a cada individu**. Tots els humans tenim experiències literàries diferents ateses les nostres lectures, referents, cançons... i a la importància que hagin desenvolupat en moments concrets de la nostra vida. No hi ha, per entendre'ns, dos lectors amb bagatges idèntics i sembla que, cada cop més, aquesta diversitat s'accentuarà sigui per l'efecte de la multiculturalitat, sigui per la pròpia diversificació de la nostra cultura.

- Aquesta formació literària **col·labora de forma significativa en la interpretació del món** i de les coses que construeixen les nostres escales de valors. En aquest sentit, l'essència moral dels contes infantils, amb les seves clares dicotomies entre bons i dolents conformen una realitat que perviu durant bona part de la nostra vida. Les relacions causa-efecte

⁴ Josep Ballester (1999:99) selecciona la definició d'Aguiar e Silva, segons la qual, la competència literària és "un saber posseït pel lector i subjacent en la seva lectura de textos literaris (un saber adquirit per via cultural, un saber complex que abasta sistemes descriptius, temes, codis mitològics que actuen en una comunitat social i, principalment, fets d'intertextualitat"

esdevenen perfectament comprensibles en aquests esquemes de món i assequibles a les criaturetes en formació.

- **És indissoluble de la formació lingüística.** Des del fenomen de literatura oral més senzill fins a l'obra literària més complexa, es transmet mitjançant la llengua (inicialment materna). De fet, la comprensió oral i lectora com a capacitats humanes es desenvolupen simultàniament a la incipient formació literària. Comprendre un text literari és, essencialment, el mateix procés que entendre un altre tipus de text, això sí, posa en funcionament un conjunt de referents i estratègies concrets dels quals parlarem més endavant⁵.

- Com la majoria de les formacions, **resulta inassolible al 100%**. No existeix una competència literària absoluta, sempre es poden tenir nous referents, noves lectures, noves fites de plaer literari. Hi ha qui ha plantejat un cànon occidental, nacional, temàtic, però contínuament es poden explorar noves vies de plaer. D'altra banda, i atesa l'extensió de qualsevol cànon que es proposi, sembla més efectiu dotar l'alumne de les eines per dinamitzar el seu procés de formació que no pas obsessionar-se pel llistat de productes concrets. Un dels inconvenients que té el formador i l'aprenent és que cada text activa l'intertext i la competència literària de forma diferent. Per tant, no existeix resposta a la pregunta "¿Què ha de saber el lector?", ja que haurien de ser una infinitat de sabers.(Mendoza, 2001) La qüestió traslladada a la vida didàctica és encertar a focalitzar el conjunt de sabers més pertinent per al conjunt de textos que s'estiguin presentant en aquell moment. La forma d'agrupar aquests coneixements facilitarà l'acció pedagògica i augmentarà la seva rendibilitat. No cal dir que totes aquestes decisions afecten de forma directa la temporització i la programació que es proposi.

- Des de la nostra òptica, **tots els individus estan capacitats per millorar la seva formació en tots els moments de la seva vida**, i l'etapa de l'adolescència en la qual ens centrem no n'és pas una excepció. Aquesta hipòtesi, apriorística si es vol, conforma la universalitat de destinataris ja que tots els alumnes del món mereixen i tenen el dret que se'ls formi en aquesta

⁵ Una altra funció important de la literatura és la que es desenvolupa en el camp de l'ensenyament de la llengua on aquella matèria constitueix una base per a l'aprenentatge a través de lectures d'obres literàries". Ballester (1999:104)

direcció i, en el mateix sentit, tenen el dret que s'avaluïn els seus progressos des d'un punt de vista formatiu.

- La formació literària no apareix com un bolet isolat en la realitat. No és una assignatura. Com a fenomen cultural, **la literatura s'interrelaciona amb totes les altres formes de cultura existents en una societat**, des de les més canòniques (música, pensament, cinema...) fins a les més populars (publicitat, gastronomia, turisme, esport...)

Tenint en compte tot això assajarem una proposta de definició del que entenem per formació literària:

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.

Des de la perspectiva de la didàctica, s'entén que els pilars fonamentals per potenciar aquesta formació són la lectura de textos literaris- i la seva producció- i la seva discussió i/o explicació. Seguim així la idea fonamental que l'aprenent ha de dominar l'ús del sistema però també ha de ser conscient dels constituents del sistema, com es podia desprendre de la figura 1. Ara bé, com a plantejament didàctic, s'entén que hi ha d'haver una acció planificada i sistematitzada dirigida a aconseguir que aquesta formació no sigui fruit de l'atzar sinó, per dir-ho en termes mercantilistes, que l'acció docent assoleixi el màxim rendiment, tant en quantitat com en qualitat. Tot això ens porta al tema central de la nostra tesi:

“El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de secundària”

Aquest tema és pròpiament didàctic ja que comprèn de forma coordinada els tres àmbits que incideixen en la didàctica de la literatura: les ciències literàries, les ciències de l'educació i el context d'aplicació. A més a més, pot adoptar fàcilment el format de

pregunta principal de recerca avaluable al final del procés: ¿El gènere literari pot constituir-se com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de secundària? De totes maneres, se'ns podrà dir, calia buscar alternatives al sistema tradicional d'ensenyament de la literatura? Era realment necessari? Creiem fermament que sí i el detonant d'aquesta creença és bàsicament intuïtiu però hi ha una sèrie de raons objectives que reclamen la recerca en aquesta direcció. La més evident de totes rau en l'ampli capítol que dedicarem a l'anàlisi de les publicacions i estudis sorgits en les últimes dècades al nostre país: els estudis sobre LIJ, sobre escriptura literària, sobre literatura comparada, sobre desenvolupament de l'intertext lector...denoten una inquietud innegable (Ballester 1999). Fins i tot una obra tan actual com la d'Antonio Mendoza (2004) treballa en la línia de buscar un plantejament global de la formació literària alternatiu al model historicista.

En segon lloc, el propi desenvolupament curricular de la LOGSE per a l'àrea de llengua i literatura ja avançava aquest sentiment, tot i que, realment, no donava una alternativa decidida al tema. Aquest desconcert es transmetia als propis materials curriculars editats, com veurem al capítol 5.

En tercer lloc, el nostre propi estudi posarà de manifest, a través de les entrevistes a diferents professors, aquesta inseguretats a l'hora de plantejar la formació literària a l'ESO.

Per tot això, ens sembla justificat embarcar-nos en aquesta aventura, i hem volgut organitzar el marc teòric al voltant de tots els eixos que influeixen en la temàtica que debatem i la proposta d'intervenció que presentem a continuació. **Els capítols 2 i 3 centren la lògica de la matèria.** Analitzen el fet literari des de la ciència de la literatura tot fent especial atenció al concepte de gènere literari i procuren delimitar com ha de plantejar-se la seva transposició didàctica. Conèixer la matèria és la primera i més fonamental exigència que se li pot fer a qualsevol professor, d'aquí que ens veiem amb l'obligació de reincidir i resituar el fet literari. A continuació, **el capítol 4 observa la lògica de l'ensenyant des del punt de vista dels objectius didàctics.** Analitzem quins han de ser els objectius fonamentals de la formació literària des de l'òptica de la didàctica i des de l'òptica dels últims dissenys curriculars ja que, ja ho hem afirmat més amunt, les normatives influeixen de forma directa en la realitat de l'aula. Finalment, **el capítol 5 exposa àmpliament les línies bàsiques que ha de seguir una formació didàctica adequada als nostres temps,** i ho fa des de la lectura crítica de les diferents

modalitats d'intervenció didàctica que s'estan portant a terme en l'actualitat. Tot aquest bagatge sobre el tema ens servirà de coixí per armar el nostre treball empíric.

1.3. Objectius de la recerca:

En un moment on el treball per objectius s'està potenciant cada cop més a les aules, hem decidit adoptar aquesta forma d'estructuració de la nostra recerca per davant de l'alternativa de formular hipòtesis o preguntes d'investigació. La introducció d'hipòtesis ens obligaria a la utilització d'una metodologia molt diferent a la que pensem emprar i, a més, creiem que constrenyeria massa tot el procés. Per contra, el treball per objectius guia el camí a seguir tot fent possible l'obtenció de conclusions no previstes en el moment inicial de la recerca i, simultàniament, facilita la valoració contínua dels resultats parcials que es van obtenint. Tenint en compte els principis esbossats més amunt i el tema presentat, la nostra tesi cerca la consecució dels següents objectius, l'organització dels quals conforma bàsicament el nostre procés de recerca i la seqüenciació de la tesi.

- 1. Situar l'estat de la qüestió respecte els objectius que hauria de perseguir la formació literària a l'educació secundària en l'actualitat.**
- 2. Situar l'estat de la qüestió de les últimes aportacions de la didàctica de la literatura.**
- 3. Justificar i desenvolupar les possibilitats didàctiques i d'organització a partir dels gèneres literaris, d'una forma coherent i factible en el nostre marc sociocultural i educatiu, tot tenint present els resultats dels objectius anteriors.**
- 4. Analitzar les concepcions que tenen els professors de literatura de secundària sobre la seva pràctica docent i contrastar-les amb el marc teòric.**
- 5. Dissenyar seqüències didàctiques basades en una organització per gèneres.**
- 6. Implementar una versió contextualitzada d'aquestes seqüències didàctiques i avaluar-ne els resultats.**

1.4. Context de la recerca

Quant al context de la recerca, no podia ser d'una altra manera, és el context immediat de l'investigador. En el nostre cas, aprofitem per avançar-ho, el context de la recerca va exigir adoptar la metodologia de la recerca acció. Hem d'entendre per context de la recerca tot allò que hi ha al voltant dels fets que s'han analitzat i que afecta de forma significativa a la realitat objecte d'estudi. Exposarem a continuació les grans línies que afecten tot el treball i deixarem per la presentació d'experiències aquells aspectes de detall més relacionats amb cada aplicació específica.

Un primer element que s'ha de tenir en compte és el context de l'investigador. L'investigador, com a ens activador de la recerca, ha d'actuar seguint uns principis i processos marcats, compondre totes les dades escampades d'una realitat i donar-ne una explicació satisfactòria. En el cas que presentem, tot això es fa com a tasca no professional i no se'n rep cap remuneració, amb la qual cosa tota la vida personal condiona extremadament el procés. Bàsicament, l'individu que fa una tesi de DLL ho fa, com diu el poeta, per amor a l'art, amb els mitjans propis i, deixant de banda l'ajut inestimable dels tutors i amics, traient el temps d'on pot ja que, paral·lelament, ha de treballar de veritat mentre fa recerca com a afició. No volem estirar aquest fil perquè en la introducció ja hem abordat aquest tema però volem deixar constància de la seva influència efectiva. Tenint en compte aquest context, l'única via pràctica resulta una **optimització de recursos** i una reducció dràstica de despeses: **la tasca professional del professor/investigador assorteix de material per a la investigació i converteix l'investigador en informant, protagonista i principal beneficiari de tot el procés:** recerca acció.

Pel que fa a l'altre context, voldríem de moment situar-lo en el temps i en l'espai. Entendríem com a significatives les dates entre 1995 i 2003 i l'espai pedagògic del Principat de Catalunya. Com a element central hi ha la implantació de la LOGSE amb l'escolarització obligatòria fins als 16 anys i la mítica etapa de l'ESO que ha provocat tant de rebombori. Sense ànims d'exhaurir el tema, alguns dels trets que expliquen aquesta època serien:

- Confrontació política entre els dos grans partits estatals (PSOE i PP) que va provocar la implantació per part del PP d'un sistema educatiu aprovat pel PSOE pensant que s'havia de reformar, com finalment es va fer recolzant-se amb una àmplia campanya mediàtica i estudis de tots colors.

- Inestabilitat curricular contínua. Gairebé cada any van canviar o les assignacions horàries al currículum o els continguts de les àrees. Això va afectar de manera directa les programacions del professorat i les propostes editorials, en contínua reorganització⁶.
- Crispació entre el poder autonòmic i el poder central que no ha beneficiat precisament l'ensenyament.
- Crispació entre el professorat català per mil i una raons però principalment per les discrepàncies sobre la LOGSE i la seva forma d'aplicació.
- Manteniment del problema del fracàs escolar en uns nivells inacceptables per una societat que es vulgui considerar desenvolupada. En aquest sentit, els informes comparatius interestatals no han deixat en gaire bon lloc el nostre país.
- Impossibilitat de canviar globalment inèrcies pedagògiques que ha desembocat en una llei com la LOCE que és tan reactiva que no exigeix dels professors ni el curs de 30 hores de reciclatge professional que va fomentar la LOGSE.
- Gran dificultat a molts centres per treballar en grup per tot tipus de raons.

Tot això convidava encara més a la recerca acció. Tal com estava el panorama, era poc probable trobar voluntaris per ser informants d'una recerca ja que, en el fons, el sentiment generalitzat era el d'un examen continuat i el d'una provisionalitat desconcertant. La nostra idea inicial passava per realitzar diversos estudis de casos de professors de secundària. Aquesta dèria ens va fer perdre diversos anys en temptatives inútils. Amb la distància cal admetre que si haguéssim entès de bon començament aquest context, ja ni se'ns hagués passat pel cap una utopia d'aquest cal·libre.

Curiosament, mentre s'intentava una cosa, se n'estava forjant una altra, que passem a desenvolupar a continuació.

⁶ Quan es va començar aquesta tesi, per exemple, el model curricular català es basava en la diversificació curricular centrada en els crèdits variables; actualment estan pràcticament extingits. La història de la literatura era un element marginal dels continguts conceptuals de l'ESO, actualment és obligatòria a 3r i a 4t d'ESO. Finalment, i per no estendre's, tot el treball sobre objectius elaborat pel projecte de tesi ha quedat desfasat diverses vegades, com veurem al capítol 4.

1.5. Metodologia

1.5.1. L'interès de la recerca acció

La decisió d'emmarcar la nostra metodologia de treball dins de la recerca acció deriva de diversos criteris de pertinència i d'adequació que passem a detallar a continuació.

En primer lloc, entenem que la concepció bàsica d'aquesta metodologia situa el professor com a protagonista de la recerca i l'autor, en tant que professor en actiu, s'ajusta perfectament a aquest esquema. Dins d'aquesta perspectiva, es concep l'ensenyament com un procés de recerca continu i una de les funcions principals del docent consisteix en la investigació per tal d'aconseguir una transformació efectiva de la pràctica educativa. En un moment on en aquest país la paraula *qualitat* ha pres una aureola màgica, la recerca acció vincula aquesta millora en la qualitat de l'ensenyament al fet que els professionals presentin les següents característiques (Latorre, 2003: 12):

- Capacitat de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica.
- Capacitat d'adaptació a les noves circumstàncies que se li presenten a cada moment. Actualment no existeix cap feina que es pugui desenvolupar amb les mateixes eines durant tota la vida professional.
- Una personalitat crítica i innovadora, amb curiositat i capacitat per sorprendre's d'allò que li va esdevenint.
- Un professional que entengui que una de les vies de formació contínua rau justament en la seva recerca permanent.

En segon lloc, ens sembla especialment interessant la interrelació entre teoria i pràctica que sorgeix d'aquesta orientació: "teoría y práctica, investigación y enseñanza, mantienen una estrecha relación, pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar los resultados" (Latorre,2003:13)

Aquesta concepció cíclica de teoria i pràctica s'adapta perfectament a les nostres possibilitats i necessitats com a professor i com a investigador perquè ens permet compaginar la vida professional amb la recerca que estem portant a terme, concebudes com a facetes complementàries. És evident que aquesta espiral de cicles de pràctica i reflexió és tan llarga i inacabable que cal acotar-la per donar un sentit a la lectura del nostre treball, d'aquí que només presentarem aquells cicles de recerca que es van idear i implementar amb el màxim rigor científic, sobretot en l'apartat de recollida de dades.

Això no significa que entremig o paral·lelament, com a devenir de l'activitat diària, s'intentessin experiències que, per manca de temps, no podien ser analitzades al 100%, però que permetien deduir hipòtesis i conclusions provisionals que després s'incorporaven a futurs cicles. Així doncs, i agafant les paraules de Latorre (2003:24), en el nostre treball trobareu una "Indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión"

Els cicles són retroactius, no és una tesi escrita de forma lineal sinó que els salts endavant i endarrere, les reorganitzacions de material, les reinterpretacions han estat una constant en la nostra tasca, fins al punt que en molts moments teníem tots els capítols a mitges i la decisió de triar per on seguir era traumàtica ja que als molts fronts oberts s'interposava la manca de temps per donar-hi resposta. L'ésser, per dir-ho d'alguna manera, volia créixer integralment i no per parts, i les nostres dimensions humanes no s'adequaven a aquesta exigència.

En tercer lloc, la recerca acció s'insereix en un model de recerca qualitativa en el qual ens sentim prou còmodes. Ja des del nostre projecte, la voluntat de situar-nos en l'àmbit qualitatiu era ferma. Tot i que no bandegem les recerques quantitatives i que entenem que aporten dades que ens il·lustren sobre molts dels fets que succeeixen a les nostres aules, creiem que tant el tema com els objectius que ens hem proposat d'abastar reclamen un tarannà qualitatiu. De fet, la pròpia essència de la literatura s'adiu molt més amb una idea explicativa que no pas amb una reducció a categories estrictes. D'aquí que vulguem desenvolupar una mica més la filosofia etnogràfica ja que, de fet, la recerca acció forma part dels estudis etnogràfics i ha de respectar-ne els principis fonamentals.

Com a professors d'una àrea humanística, no podem oblidar que els principals agents de l'acció educativa són persones, alumnes i professors, particulars que viuen en un context determinat i que actuen seguint unes normes més o menys explícites. Per tant, el funcionament de les nostres classes de literatura, el rol que hi desenvolupi el professor i els alumnes, el tipus de conversa que s'hi doni dependrà de múltiples factors contextuals a part del text literari que hi intervé. Ens resulta imprescindible, per poder raonar hol·lísticament, conèixer el context on s'ha donat aquella classe de literatura, conèixer les creences del professor, conèixer el nivell dels alumnes, conèixer la situació del grup classe,...

1.5.2. Característiques de la metodologia qualitativa ⁷.

La metodologia qualitativa segueix de forma fidel els següents axiomes, que presentem de forma ajustada al nostre projecte d'investigació.

a) Si acceptem que cada situació comunicativa és diferent, hem d'admetre que totes les sessions on es treballa la formació literària tenen unes característiques individuals que l'estan condicionant. Només si som capaços d'entendre i explicar tots els factors pertinents podrem acostar-nos al **principi hol·lístic**, segons el qual els fets només es poden explicar dins d'un conjunt de situacions, mai aïlladament. D'aquí la impossibilitat d'assolir els nostres objectius a través d'un procediment experimental, ja que si variem les condicions autèntiques de la classe de literatura mai podrem arribar a fer-nos una idea de com és.

b) El principal objectiu científic de la recerca qualitativa és la comprensió dels fenòmens. En el nostre cas, hem procurat, abans de tot, descriure com es porten a terme aquestes sessions de la forma més detallada possible. És a partir de la comprensió que es genera un espai de reflexió capaç de fer evolucionar l'activitat educativa.

c) L'investigador i l'objecte d'investigació han d'estar interrelacionats, interaccionant mútuament. Aquest requisit implica un compromís directe amb la recerca, un apropament i un diàleg màxim amb els nostres informants. En aquest sentit, hi ha el compromís d'adoptar la **perspectiva èmica**, que consisteix a considerar en la comprensió de fenòmens la perspectiva dels participants i no només la de l'investigador, que en el nostre cas sol coincidir amb la mateixa persona, fet que redimensiona la figura central de la directora de tesi com a reorganitzadora del material.

d) La investigació etnogràfica no pretén formular lleis universals, sinó que és favorable de crear un corpus de coneixement basat en la descripció de casos individuals. Les generalitzacions només sorgiran de la comparació entre diferents grups de dades. La nostra tasca, per tant, es basa en l'apropament a diferents situacions concretes de forma consecutiva, per crear aquest corpus de dades, tot esperant altres treballs amb els quals puguem contrastar el nostre.

⁷ L'estructura i el contingut de la resta de l'apartat metodològic segueix les indicacions i l'ordre del capítol 8 del llibre de COLÁS BRAVO (1994).

e) La realitat és concebuda com un sistema de fets molt complexos que es donen de forma simultània, això impedeix distingir clarament les causes dels efectes. En les explicacions, no podem relacionar els fets amb un seguit de causes de forma automàtica, ja que sempre el context particular pot modificar aquesta circumstància.

f) La metodologia escollida depèn completament de les idees que hem exposat i ens obliga a considerar les següents característiques:

1. la font d'informació ha sorgit de situacions naturals i, per tant, contextualitzades de forma autèntica.

2. L'investigador s'ha constituït en el principal responsable de la recollida de dades, ja que aquest acostament li ha multiplicat la capacitat de comprensió de fenòmens.

3. Hem incorporat a la recerca alguns d'aquells coneixements intuïtius o sentimentals, difícils de demostrar empíricament, però vàlids per explicar moltes circumstàncies.

4. Hem optat clarament per tècniques de recollida de dades obertes, que admetessin la interacció amb els informants i les dades.

5. Les mostres que s'aporten no tenen per objectiu assolir resultats universals, sinó simplement aportar unes dades concretes.

6. L'anàlisi de les dades s'ha de portar a terme de forma inductiva, i en les conclusions es procurarà posar de manifest quines condicions s'han de generar per què siguin transferibles.

7. El disseny de la investigació emergeix a mida que aquesta avança, en una interacció contínua entre dades i formulació d'hipòtesis.

g) Finalment, caldria remarcar el compromís ètic que comporta enfrontar-se a una recerca d'aquest tipus. El mètode qualitatiu *“requereix un contacte i una dimensió implicació humana molt considerables”* i, per tant, *“exigeix una responsabilitat i un compromís ètic que no podem eludir”* (Arnaus & Contreras, 1995: 34). Hem fet l'esforç en tot moment de considerar els informants com a persones, no com a simples objectes d'investigació. La implicació personal en la recerca ha pogut comportar factors sentimentals i afectius que l'investigador ha procurat respectar per sobre de qualsevol altra situació. Aquest compromís ètic ha implicat una gran capacitat de negociació de l'investigador amb el context on pretén

entrar, tenint sempre clar que ell era la persona aliena i la que havia de responsabilitzar-se de la bona marxa de tot el procés. Fernández i Santos (1992, citat per Arnaus & Contreras (1995: 45) exposen els aspectes ètics que tot investigador hauria de contemplar en iniciar el procés de recerca qualitativa als quals nosaltres hem procurat remetre'ns per a la bona marxa del nostre treball.

1.5.3. El procés d'investigació en la metodologia qualitativa

La característica bàsica del procés d'investigació qualitatiu és que no es constitueix en diverses etapes lineals i independents entre si, sinó que totes les fases del procés estan en interacció contínua. En aquest sentit, en tot moment hi ha hagut una relació entre la recollida de dades, les hipòtesis, el mostreig i l'elaboració de teories. En el moment inicial, l'investigador es va plantejar uns objectius de recerca; i després de documentar-se, va començar la recollida de dades. A través de l'anàlisi de diverses dades es van anar formulant unes hipòtesis provisionals que es van procurar comprovar amb noves dades. Aquesta dialèctica es va repetir fins que els resultats es podien considerar definitius. Ens hem inscrit en el mètode de **l'estudi de casos**, es tracta d'un examen detallat d'una situació, d'un individu o d'un esdeveniment, de forma completa i exhaustiva. Hem de remarcar que partíem d'una situació de manca de casos previs significatius; això ens porta a pensar que els nostres resultats han generat una base documental i explicativa suficient per elaborar una teoria consistent.

Teòricament, no podíem donar el procés de mostreig per acabat fins que fóssim incapaços d'obtenir noves informacions de casos següents. De fet, és poc probable que amb un treball individual es pugui esgotar tota la informació d'un camp d'estudi tan ampli, per tant, vàrem donar per acabada la recerca quan aquesta va aportar uns resultats defensables que respectaven els criteris de validesa que exposarem més endavant.

Tant Camps (2002) com Latorre (2003) o Dufays (2001) fan referència a tots els esquemes que els teòrics de la recerca acció han proposat del procés. La majoria parteixen de la mateixa essència, però ens sumem al que segueix Cristina Escobar (2001)- basant-se en Strickland (1988)- ja que per una banda és simple i per l'altra s'adiu perfectament amb el nostre procés d'exposició. Planteja la investigació en set passos:

- 1. Identificar un tema, interès o problema.**
- 2. Fer una recerca del saber i teories relacionades amb aquest tema.**

3. **Planificar l'acció.** En el nostre cas, elaboració d'un model d'entrevista i de dues seqüències didàctiques.
4. **Posar en pràctica l'acció,** és a dir, implementar les entrevistes i les seqüències didàctiques.
5. **Observar l'acció.** En el nostre cas la va portar a terme el propi professor/investigador emprant diaris d'aula i d'altres instruments.
6. **Reflexionar sobre les observacions.** Anàlisi de tots els documents, atenent especialment a les seqüències potencialment adquisitives (SPA).
7. **Revisar el pla d'acció.** Justificar les modificacions finals a les conclusions. De totes maneres, la redacció de la pròpia tesi actua com a informe global de valoració dels resultats.

1.5.4. Mètodes qualitius de recollida de dades

Com a conseqüència de tot el que hem exposat anteriorment, hem de dividir les tècniques de recollir les dades en dos blocs. Per una banda hem emprat *l'entrevista qualitativa* a professor al capítol 6. D'altra banda per a la valoració de les seqüències didàctiques, ens hem fonamentat en les tècniques directes de *l'observació participant*, el *diari d'aula* que fes referència a diferents actuacions i, per sobre de tot, *l'examen de documents personals dels alumnes*.

L'entrevista qualitativa és el primer gran mètode d'anàlisi de què ens hem servit, especialment, per a fer-nos càrrec de les creences i plantejaments dels professors que han col·laborat en la definició del perfil professional actual. Atès que la seva utilització només afecta directament la redacció del capítol 6, deixem la seva fonamentació per aquell capítol, fet que creiem que facilitarà la lectura.

L'observació participant és la tècnica principal de recollida de dades, i és la que adoptarem com a nucli del nostre procés d'investigació. Joan Rué (1989: 63) ha definit "*l'observació és aquell mètode d'anàlisi de la realitat que es val de la contemplació atenta dels fenòmens, accions, processos, situacions,...i el seu dinamisme, en el seu marc habitual de desenrotllament*". En el procés de recollida de dades resulta central decidir quina informació necessitem i com l'enregistrarem. Respecte a quina informació, hem tingut en compte el guió que proposen Goetz i Lecompte (1988), els quals suggereixen una sèrie de preguntes, relatives a diverses àrees d'interès:

1. Quines persones formen part del grup, quina identitat i quines característiques rellevants tenen?
2. Què succeeix a l'escenari? Què fan i diuen? Quin comportament desenvolupen? Com es relacionen entre si? Quin contingut té la seva conversació?
3. On està situat el grup? Quin entorn físic el configura?
4. Quan es reuneix i interactua el grup?
5. Com s'interrelacionen els elements identificats i com ho fan amb altres grups i institucions?
6. Per què funciona el grup així? Quins valors i concepcions del món el regeixen?

Pel que respecta a la manera de prendre les dades, hem utilitzat bàsicament el diari del professor. Aquesta tècnica presenta alguns problemes que s'ha procurat tenir en compte abans d'iniciar les observacions. En primer lloc, sovint s'ha criticat el risc que l'observador sigui excessivament subjectiu. Per bé que no creiem que la subjectivitat sigui un element negatiu s'han procurat establir diferents sistemes de precisió i de triangulació de dades⁸ que ens serviran per contrarestar-la. L'altra gran crítica és la tradicional paradoxa de l'observador, que tot i que mai pot ser superada totalment, sí que és veritat que pot veure molt reduïts els seus efectes si el període d'observador s'eixampla en el temps, com pretenem fer. En el nostre cas, a més a més, els alumnes no eren plenament conscients que participaven en una recerca ja que el context era perfectament autèntic. El professor i els companys eren els habituals, els documents que es treballaven tenien una finalitat acadèmica concreta que es reflectia en una nota concreta. Es va optar per no enregistrar les sessions per tres raons fonamentals. En primer lloc, la presència de la càmera distorsionava completament l'actuació dels grups (ho havíem comprovat en una seqüència didàctica anterior, no present a la tesi). En segon lloc, la validesa de transcripcions en grups de 20 alumnes creiem que és més que discutible i ens suposava unes dificultats tècniques que no compensaven la informació que n'extrauríem. Finalment, hi ha una decisió personal de cercar documents autèntics d'aula per sobre d'instruments de recollida artificials i no presents habitualment a les aules. En el nostre treball hi ha una voluntat de transferència del mètode de recerca que implica que els documents analitzables siguin aquells que habitualment funcionen a les

⁸ Una mica més endavant desenvolupem les tècniques de validesa que tenim previstes.

aules i, en aquest sentit, la transcripció, per la seva dificultat de realització, resultaria el menys autèntic de tots.

En conseqüència, el cos de les nostres anàlisis i reflexions sorgirà d'exercicis dels alumnes. Si, habitualment, els alumnes realitzen activitats, fan controls i altres tasques, hauria de ser aquesta la principal font d'informació, ja que és aquella de què disposarà el professor en tot moment i aquella en la qual l'alumne es mostra més autènticament. A més a més, són precisament aquests documents els que admeten una contrastació més clara per part d'altres interessats en la recerca. Alguns d'aquests documents tindran un origen individual, d'altres col·lectiu i alguns del total de la classe.

1.5.5. L'anàlisi de les dades

En el marc de la investigació etnogràfica, l'anàlisi té per objectiu extreure i interpretar el sentit de les dades recollides per l'investigador, i intentar, amb això de reconstruir la cultura, d'aproximar-nos al significat que els mateixos subjectes que participen en els contextos estudiats atribueixen a les realitats o fenòmens. (GIL i al. 1995:61)

Hem volgut començar aquest apartat amb les paraules de Xavier Gil, Eduardo Garcia i Gregorio Rodríguez ja que entrem en la part decisiva de la nostra investigació. Hi ha una gran quantitat de factors que condicionen l'anàlisi de dades qualitatives. Tanmateix, els que més destaquen d'entre tots són la gran quantitat d'informació de què es disposa i la immensa varietat de matisos que ens ofereix, ja que, en la seva majoria, ens arriba a través de material lingüístic. Les entrevistes, les observacions a les aules i els documents dels alumnes suposen milers de signes lingüístics amb un grau d'elaboració científica certament reduït, que necessiten un llarg procés d'elaboració. Voldríem remarcar per un moment una idea de la frase que hem transcrit: **reconstruir una cultura**. Si el que volem descobrir és com funciona la cultura pròpia que es desenvolupa a classe de literatura no podem renunciar a la gran quantitat d'informació que ens ofereixen els potents mètodes de recollida de dades que, sense cap mena de vacil·lació, hem engegat. Això no obstant, no ens pot fer perdre de vista que no existeix la possibilitat d'oferir cap proposta científica sense un component sistemàtic que doni suport a totes les reflexions que la constitueixen. Per tant, en la nostra anàlisi hem seguit un procés de sistematització progressiva fins a arribar a una teoria que hagi sortit de les dades, que les expliqui i, també, que sigui capaç de donar una explicació del que ha succeït a les classes transferible a d'altres casos. Seguint l'esquema de GIL i al. (1995)

podem sintetitzar el procés d'anàlisi en cinc etapes que, això sí, no s'entenen com a successives sinó com a interactives entre si.

1. Lectura inicial de les dades

Com que la majoria de les dades que hem analitzat se'ns presenten en forma lingüística, el primer que hem fet és una lectura de totes les entrevistes, transcripcions, anotacions,... per començar a intuir les lògiques internes que s'amagaven en totes les dades⁹. De totes maneres, aquesta primera lectura no era en cap moment ingènua ja que tot el coneixement que teníem acumulat del desenvolupament del marc teòric ens condicionava i començava a ajudar-nos a organitzar les dades que teníem al davant. En el nostre cas, coneixíem la realitat que anomenen literatura, els objectius que es busquen en el seu ensenyament, els elements que constitueixen el llenguatge literari, les categories que podem usar per analitzar les converses, el model d'interacció típic a l'aula,... Tot aquest *intertext* cultural ens feia llegir d'una determinada manera les dades, però no amb la intenció d'anar identificant per força les categories que teníem pensades sinó intentant descobrir les que funcionaven efectivament en el text. Es tracta d'un procés inductiu, en el qual anotàvem al marge del material etnogràfic totes aquelles idees que ens semblaven pertinents per a explicar-lo de forma racional.

2. Codificació

Un cop llegides i assumides totes les dades, podíem entrar en el nucli de la nostra feina: la **reducció de les dades**. És impossible treballar amb tota la informació i, per tant, hem hagut de decidir –ajudant-nos de les anotacions que hem fet- les categories que ens serviran per explicar aquella realitat. En aquesta fase de codificació hem dividit les dades en unitats significatives i hem triat les més pertinents, deixant-ne de banda moltes d'altres que, tot i que havíem intuït en la primera lectura, finalment no consideràvem prou rellevants per a incloure-les a l'estudi. En la selecció de les categories adequades rau, en gran mesura, l'èxit de la recerca, d'aquí que estem obligats a actuar amb el màxim de rigor. És per això que no vàrem optar per un procés de codificació oberta sinó per un sistema mixt. Això implica que nosaltres, a partir dels nostres coneixements previs, creïem que en les dades hi trobaríem unes determinades categories, però no s'ha tancat en cap moment la possibilitat de descobrir-ne algunes que no havíem previst.

⁹ De fet, hauríem de considerar que que la pròpia transcripció suposa en si un primer estadi d'anàlisi, ja que comporta una selecció de les variables més significatives d'aquell fet comunicatiu.

3. Disposició de les dades

En el moment de què disposàvem de les respostes a totes les preguntes d'investigació pertinents en aquell moment de la recerca, s'han cercat un o diversos instruments que ens han servit per presentar de manera ordenada les dades que hem anat categoritzant. El primer instrument que s'ha utilitzat ha estat la pròpia successió de preguntes, que ens han anat descrivint de forma molt detallada tot el que s'ha anat produint en el context comunicatiu analitzat. A partir d'aquí, depenent de la qualitat d'informacions amb què ens trobàvem, hem decidit amb quin sistema podíem presentar de forma més visible l'anàlisi de les categories: quadres, esquemes, llistats, pautes de buidatge...

4. Obtenció de conclusions

Amb totes les dades presentades, s'ha treballat en el sentit de donar una coherència interna, un sentit, a tot aquest ventall de fets que hem comprovat. *L'obtenció de conclusions implica arribar a una sèrie de decisions sobre el significat de les coses, a la constatació de regularitats, models, explicacions, configuracions possibles, fluxos causals i proposicions* (GIL i al. 1995:72) . Totes aquestes operacions integrades ens han servit per explicar el que realment ha succeït a l'aula estudiada, respectant el principi hol·lístic i la perspectiva èmica. Voldríem aprofitar per recordar que l'extracció de conclusions en la recerca qualitativa no es produeix només en un moment donat sinó que es fa al llarg de tot el procés, per bé que en el moment final es produeix un salt qualitatiu en la construcció teòrica ja que ens trobem en el moment culminant de l'anàlisi. Val a dir que en el nostre estudi cal distingir clarament dues fases d'anàlisi i, per tant, dues fases per treure conclusions. La primera es troba en acabar la investigació de cada cas i en la segona fase, i basant-nos en la comparació dels diferents casos de què disposem, arriba a les conclusions finals.

5. Verificació de conclusions

Un cop elaborada la nostra teoria, entrem en el seu procés de verificació. No podem acabar l'exposició metodològica sense especificar com preveiem garantir la validesa i la **credibilitat** de les nostres dades i de les nostres conclusions. El fet que des de la perspectiva quantitativa s'ataqui sovint aquest tipus de recerca per la manca de fiabilitat que es pot derivar de la subjectivitat de l'investigador ens obliga a justificar els mitjans que hem posat en marxa per defensar la condició científica de la nostra recerca.

- 1) Hem portat a terme les nostres observacions, transcripcions, extracció de conclusions amb el màxim **rigor** que ha estat possible, seguint les

convencions que ens han semblat més adequades però de forma totalment uniforme durant tota la investigació.

2) Per tal que les nostres conclusions siguin verificables, hem treballat només amb aquelles dades que siguin **confirmables**, i deixem a la disposició de qualsevol altra persona interessada els enregistraments, quaderns d'anotacions, entrevistes, documents d'alumnes... que les fonamenten.

3) Seguint el criteri de la **naturalitat**, ens hem abstingut d'interpretar qualsevol fenomen fora del seu context natural.

4) Hem fonamentat l'extracció de conclusions a partir de la triangulació contínua de les dades. Per una banda, hem confrontat les observacions, els enregistraments i transcripcions, les entrevistes i les perspectives dels propis participants. D'altra banda, l'anàlisi de diverses activitats ens ha permès la triangulació sistemàtica entre elles per tal de detectar totes les semblances i diferències que ens resultessin significatives. El paper de la tutora de la tesi ha estat fonamental per aconseguir-ho(Latorre, 2003)

5) Finalment, assumim de bon començament que els resultats de les nostres investigacions no podran generar lleis universals ni teories definitives. Tanmateix, hem procurat defensar la transferibilitat dels resultats a partir de la descripció exhaustiva de les condicions en què les nostres conclusions resulten aplicables.

CAPÍTOL 2: EL FET LITERARI

2.1. Consideracions de les ciències de la literatura

Un dels problemes de tots els estudis amb perspectives científiques que giren entorn de la literatura o de la didàctica de la literatura rau en la definició de l'objecte d'estudi. De fet, aquesta acció no resulta en absolut extraordinària: en tots els àmbits científics, la concreció dels components de la línia de recerca ocupa un espai privilegiat. Tanmateix, en el nostre cas, resulta impossible arribar a conclusions definitives ja que fins els teòrics de la literatura xoquen sistemàticament amb els mateixos problemes de delimitació. És per això que repassarem breument les idees que s'han anat aportant, no per arribar a una solució del problema, sinó per establir quina opció ens sembla més adequada al camp de la didàctica de la literatura.

Genette a *Figures III* delimita el camp d'acció de la poètica per tal que esdevingui una teoria general de les formes literàries: La poètica és “una exploració de les diverses possibilitats del discurs, del qual les obres ja escrites i les formes ja completades resulten simplement casos particulars més enllà dels quals es perfilen altres combinacions previsibles o deduïbles. Vet aquí un dels sentits que podem donar a les famoses fórmules de Roman Jakobson que proposen, com a objecte dels estudis literaris, no pas la literatura sinó la literaritat, no pas la poesia sinó la funció poètica: de manera més general, l'objecte de la teoria literària no seria solament el *real*, sinó la totalitat del *virtual* literari.”

És evident que la gran majoria dels estudis literaris de l'últim segle, i possiblement des dels temps d'Aristòtil s'han centrat en aquesta voluntat de definir un universal literari que pogués adequar-se a totes les formes literàries existents ara i sempre. Això ha donat múltiples teories interessantíssimes que han ofert noves vies interpretatives dels textos literaris: formalisme rus, estructuralisme, marxisme, estètica de la recepció, deconstrucció,... Tanmateix, les teories suposen una forma d'especulació difícilment verificable (Culler, 2000). El mateix Culler defensa fermament la validesa de la teoria sempre que se sigui conscient dels quatre trets que la caracteritzen:

- a) la teoria és interdisciplinària i, per tant, afecta a diverses disciplines del saber humà.
- b) La teoria és analítica i especulativa.
- c) La teoria critica les nocions del sentit comú i els conceptes naturals.

d) La teoria és reflexió, pensament sobre el pensament.

Tot això fa que sigui impossible arribar al final de la teoria, mai tindrem una versió definitiva. Aquesta afirmació ens dóna una certa tranquil·litat a l'hora de traslladar la definició de literatura a l'alumnat ja que, en cada moment, podrem adaptar-la al context comunicatiu que ens trobem i a les referències útils dels receptors.

Qué es la literatura? De qué tipo de pregunta se trata, sin embargo? Si fuera un chavalín de cinco años el que se acercara a preguntármelo, lo tendría fácil: la literatura son los cuentos, los poemas y el teatro. (Culler, 2000:31)

Tot és relatiu i el que resulta obvi és que si per als teòrics no hi ha una manera unívoca de delimitar els textos literaris dels no literaris, difícilment es podrà exigir un rigor estricte als professors de secundària.

La literatura es un conjunto de producciones artísticas, que se definen por los convencionalismos y arbitrarios usos de los diversos usos expresivos-basados mayormente en la sugerencia y la connotación, más que en la univocidad, literariedad y denotación-proprios del sistema lingüístico (Mendoza, 94:40)

Aquesta és una definició de les infinites que hauríem pogut citar i que segurament s'acostaria molt al que els adolescents poden entendre i al que ells mateixos pensen al voltant del fet literari. L'estructura típica de tots els articles que hem llegit al voltant de l'essència de la literatura és recurrent. Després de la constatació de la dificultat de definició, hi ha una enumeració dels trets que històricament s'han considerat discriminatoris per ser bandejats un per un a base de la presentació de contraexemples. Al final hi ha dues solucions, o la negació de la possibilitat de definició o una sortida endavant amb una definició que introdueix un matís també prou discutible. Repassarem només quatre casos per no cansar el lector.

Tzvetan Todorov (1975)- per exemple- feia un acurat repàs a allò que la tradició havia considerat com a literari i intentava extreure'n els elements comuns. Ressegua les dues línies més prolífiques: les definicions **funcionals** i **estructurals**. Després de discutir totes aquestes possibilitats conclouia: *El resultat del nostre recorregut pot semblar negatiu; consisteix a negar la legitimitat d'una noció estructural de "literatura", a contestar l'existència d'un "discurs literari" homogeni. La noció funcional pot ser legítima o no; la noció estructural no ho és pas. Però el resultat només és negatiu en aparença, perquè en el lloc que la literatura ocupava sola*

apareixen ara nombrosos tipus de discurs que mereixen amb tota justícia la nostra atenció (Todorov, 1975: 35) . L'article acabava amb la proclamació de la incapacitat de dibuixar uns límits clars: *El que no hem aconseguit de fer, tanmateix, és indicar la "diferència específica" que caracteritza la literatura en el si d'aquest "gènere pròxim". ¿No deu ser això perquè la literatura no és una, dit altrament, perquè no existeix?* (Todorov, 1975:36). Aquest tipus de reflexions ha conduït a eixamplar el quòrum de textos que es treballen a l'aula ja que cançons, publicitat, còmics, guions cinematogràfics i d'altres tenen la seva quota de literarietat.

Aquesta impossibilitat de saber què converteix un discurs en literari es mantenia vint anys després. Vicent Salvador(1994:20) després de fer un esforç de síntesi de la tradició, subratlla les dues característiques bàsiques que la majoria d'estudiosos han esmentat: la **ficcionalitat** i l'**elaboració formal**. Afegeix seguint Genette un tercer element interessant en la discussió: *Són els mecanismes que regulen en la nostra societat- o en la que sigui- el fet literari els que defineixen què és literatura i què no ho és*. Per tant, *la literarietat no és una essència ideal ni universalitzable, sinó una **construcció social** ben sensible al context*. Amb aquesta afirmació queda clar que la clau no emergeix de les característiques del text sinó que prové de les circumstàncies que envolten el seu naixement o la seva difusió, en definitiva, en el seu ús social. Aquesta aportació de la pragmàtica¹⁰ pretén acabar amb totes les discussions dirigides a trobar l'especificitat formal de l'objecte literari, la qual cosa afavoreix la concepció que ha portat a potenciar el concepte de gènere¹¹ i ha provocat l'augment del seu estudi en els últims anys, ja que els gèneres tenen un component contextual molt més clar i faciliten la discriminació de textos. Afortunadament, aquesta línia d'investigació ha donat força fruits últimament i ha proliferat en l'àmbit educatiu ja que la seva capacitat d'explicitació fomenta que sigui acceptat per tota la comunitat educativa.

Richard Ohmann (1971) estableix sis criteris que els teòrics de la literatura han destacat i que ell considera insuficients per si mateixos, encara que reconeix que s'hi acosten en el seu conjunt:

- a) les paraules no refereixen de forma habitual
- b) la literatura és ficció, no es basa en criteris assertius,

¹⁰ Escandell (1996: 210), redueix les característiques necessàries per parlar de literatura a una, que sigui considerada i usada com a tal tant per l'emissor(o autor) com pels receptors(o lectors)

¹¹ Bordons(1994) explica: *El seu caràcter[dels gèneres literaris] de models textuais els converteixen en una bona eina didàctica, ja que a partir de la comprensió del funcionament d'un nombre escàs de models és possible entendre tots els textos i comprendre així millor l'especificitat de la literatura i la seva evolució.*

- c) la literatura porta un significat especial, implícit per suggerència o connotació
- d) el llenguatge s'hi usa per assolir una gran quantitat d'efectes (per exemple emocions)
- e) Jakobson sosté que la funció poètica centra l'atenció en el missatge.
- f) L'estructura de l'obra és tan significativa com el contingut.

La seva proposta definitiva intenta explorar la vessant il·locutiva del missatge literari¹². Per Ohmann (1971: 28) *una obra literaria es un discurso cuyas oraciones carecen de las fuerzas ilocutivas que les correspondería en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética*. De fet només hi hauria un acte de parla que seria el mimètic i la resta serien imitacions de preguntes, afirmacions,... el lector entendria aquesta manera particular de presentar els actes de parla. Hi ha una suspensió efectiva de les regles il·locutives habituals, ja que no impliquen les conseqüències personals i socials pròpies de la resta d'usos.

Culler (2000) també apunta cinc consideracions de la teoria que, segons ell, no resulten determinants:

- a) La literatura posa en un primer pla el llenguatge i la seva organització.
- b) La literatura integra el llenguatge, de manera que els dos components bàsics del text (forma i contingut) s'interrelacionen.
- c) La literatura és ficció, l'enunciat manté una relació ficcional amb el món, d'aquí es desprèn, per exemple un ús completament diferent dels deíctics.
- d) La literatura és un objecte estètic.
- e) La literatura es una construcció intertextual o autoreflexiva. Les obres existeixen entre altres textos i els autors cerquen fer evolucionar el fet literari. A més a més, al receptor li serveixen per reflexionar sobre si mateix.

Culler es pregunta si aquestes propietats són intrínseques de les obres o si els lectors els les atorguem quan considerem que un text ha de ser literari. Finalment esbossa una definició: “La *literariedad* de la literatura podria residir en la tensió que genera la interacció entre el material lingüístico y lo que el lector, convencionalmente, espera que sea literatura” (p. 48)

¹² Seguint Austin, entenem que hi ha tres tipus d'actes de parla, els locutius (la producció de sons gramaticals), els il·locutius (aquells que l'emissor realitza en funció d'una sèrie de convencions pragmàtiques, afirmar, preguntar, sol·licitar...) i els perlocutius (aquells que tenen conseqüències en el receptor: casar, jutjar...però per extensió la majoria en podrien assolir)

Seguint aquesta tendència, Bertochi(1995) recull totes aquestes visions en un article a través del qual volia donar resposta a les inquietuds que nosaltres mateixos plantejem en aquest treball i detalla al màxim allò que podríem entendre per text literari. La citació és una mica llarga però mereix ésser transcrita donat el seu esforç de precisió:

Podemos ahora intentar una definición más comprensible, si bien sigue siendo problemática, del texto literario como texto:

a. Para el que no sirve la convención de “congruencia respecto a los hechos”.

b. Donde la relación lengua -habla se substituye por la relación lengua natural-lengua literaria-habla del autor(el texto como ejecución a la cual se supedita la competencia no sólo en la lengua natural, sino también en la literaria).

c. Altamente planificado y en el cual los diferentes niveles textuales deben estar relacionados. Por esta razón, el texto no admite paráfrasis, so pena de pérdida de información. Los aspectos formales, de hecho, no constituyen una simple “cubierta lingüística” de la información, sino que están dotados de “significado” por sí mismos.

d. Y que, por todos los elementos descritos en los tres apartados anteriores ha sido construido intencionalmente por el autor como texto “literario”, y es reconocido como tal por el lector. (Bertochi, 1995: 27)

Amb tots aquests criteris queda perfectament resumit el que resulta més objectiu respecte el discurs literari. De totes maneres, la pròpia autora planteja els seus dubtes i, a més a més, la definició no resulta gaire operativa en la pràctica educativa. Realment, *literatura* forma part d'aquell reduït cercle de conceptes abstractes que la majoria d'éssers humans sap què són però li resulten de difícil definició: Amor, Felicitat, Art, Literatura,... I és que per alguna raó o una altra sabem intuïtivament quan un text forma part d'aquesta realitat. Tenint en compte tot això, ens veiem legitimats per triar la noció de discurs literari que més s'ajusti a les nostres necessitats ja que, com totes presentarà avantatges i inconvenients que assumim de bon començament.

No podríem acabar aquesta recopilació d'informació sense fer una breu referència a la multiplicitat de funcions que tradicionalment s'han atorgat a la literatura, conscients que qualsevol llistat seria ampliable fàcilment atesa la grandesa del fenomen que ens ocupa. Josep Ballester (1999) proposa les següents: la literatura és una font de coneixement; desenvolupa una funció pedagògica a través de la transmissió de valors i

normes; col·labora en la transmissió de la cultura d'un poble; pot potenciar la capacitat d'evasió, d'alliberament, de gratificació dels individus; també pot afavorir el compromís amb determinades causes i, finalment, pot aportar experiències vitals alternatives i complementàries a les dels lectors. O, si es vol una miqueta més original: "disons que la littérature permet à chacun de se sentir plus proche de sa propre histoire, d'accéder à une identité tout en acceptant l'altérité, de socialiser des différences et de renforcer le sentiment d'appartenir à une communauté. La lecture constitue un lien entre les hommes, quel que soit leur âge ou leur communauté culturelle d'origine."(Langlade, 2001b)

2.2. Una apreciació per traslladar als alumnes

Tot i la importància de la teoria, cal analitzar quina dosi de coneixements teòrics són necessaris en cada moment per afavorir la formació lectora d'un aprenent. Cal tenir present, alhora, que la formació lectora s'insereix dins del sistema educatiu a la formació integral de l'individu. Tot i que desenvoluparem el tema més endavant, no podem obviar que qualsevol didàctica ha de preocupar-se sobretot dels beneficiaris de la seva acció (els aprenents) i disposar la disciplina en una posició de servei. Ja existeixen, en el nostre cas, les facultats de filologia dirigides a vetllar pel fet literari en si. Des de l'òptica de la formació integral de l'individu, ens sembla més adequat contemplar totes les accions empreses al voltant dels textos literaris com a un mitjà per formar l'alumne, com a lector i com a persona, més que obsessionar-se en la discriminació de textos: *Pero en última instancia, que como se sabe es por lo general la primera, la literatura debiera enseñarse para que el ser humano sea capaz de desarrollar sus potencialidades y capacidades espirituales, para alcanzar su plenitud como representante de nuestra especie.* (Viñalet, 2004:15)

Al nivell on ens trobem, **no es tracta d'establir fronteres**, que ja s'han mostrat insuficients per delimitar els textos literaris, **es tracta més aviat que els alumnes entenguin totes les característiques de què pot participar el fet literari encara que parcialment també puguin explicar d'altres textos considerats no literaris**. I, de fet, la utilitat i la potencialitat dels textos literaris, la seva raó de ser en els programes d'estudi rau en el gran ventall de possibilitats formatives que ofereix, en possibilitats que sorgeixen de la seva especificitat, es defineixi com es defineixi. Optem conscientment per una visió generosa i oberta del fet literari, en la qual s'inseriria qualsevol producte textual fronterer sempre que ofereixi la seva qualitat, paraula

màgica, i la seva potencialitat als docents. Si socialment s'accepta un concepte com literatura infantil i juvenil no veiem perquè l'hem de foragitar del nostre estudi. N'hi ha de millor i de pitjor, com en tot tipus de literatura. Els editors, els crítics, els professors i el públic ja faran la seva selecció. Dels múltiples casos discutibles, la literatura catalana actual presenta un exemple paradigmàtic: Josep Maria Espinàs. Els seus llibres de viatges no són literatura? Ho són els seus articles d'opinió? Ho són perquè ell és escriptor? Al nivell de l'educació secundària la resposta no hauria de ser significativa si els textos serveixen a la formació literària de l'individu.

Vist tot això, volem aportar una última concepció del fet literari que planteja un lleu però interessant gir a la manera d'enfrontar-s'hi:

Yo entiendo por obra literaria la resultante de un proceso creativo, de intencionalidades estéticas y resultados artísticos, originado en la realidad, o en el universo espiritual de su autor, o en ambos, y reelaborado subjetivamente, gracias a la particularidad sensibilidad con que es capaz de modelar y utilizar el lenguaje. Comprendo que parece una definición, pero no lo es. Se trata de una apreciación, lo cual es esencial. Porque mi tarea es enseñar a apreciar, si voy a decir seriamente que soy un profesor de literatura. (Viñalet, 2004:13)

De forma solidària amb aquesta manera de veure les coses, no pretenem definir el fet literari sinó mostrar-ne la nostra apreciació, com el rebem i com creiem que l'haurien d'anar rebent els nostres alumnes. Per tal de desmitificar-ne les seves dificultats ho farem acompanyats de les paraules d'un nen petit a qui li agraden molt contes, poemes i anar al teatre.

a. Tanquem els ulls, imaginem!

Hi ha un moment del conte de *La Castanyera* que al meu fill de dos anys i mig li agrada especialment, és quan la castanyera explica contes als nens i aquests tanquen els ulls per imaginar millor la història. Llavors juguem a imaginar coses amb els ulls tancats. Bona part de la literatura és fruit de la imaginació dels autors que l'han creada i tots els crítics coincideixen a considerar el text literari com propi de la **ficció**: no està sotmès als criteris de verificabilitat dels quals, per exemple, són deutors els textos científics o periodístics (almenys teòricament). Quan obrim un llibre o anem al teatre tanquem els ulls i suspenem tots les lleis que regeixen el nostre camí vital:

“L’especificitat de la lectura estrictament literària, oposada a la lectura científica o en general informativa, és que no ens cal creure o aprovar el seu Logos” (Lewis 1966:202)

b. La meva casa és de totxos?/Si escombro l’escaleta em trobaré un dineret?

Pobres porquets, una mica més i se’ls menja el llop! I sort que nosaltres tenim una casa de totxos i el llop no podrà entrar. Per molt que imaginem, la literatura sempre s’ha fonamentat en la imitació més o menys deformada de la realitat. La **mimesi** ja sigui dels fets, ja sigui entès com a acte de parla característic, està en el fonament del fet literari ja que només sota els nostres paràmetres mentals del món ens podem acostar a entendre els móns imaginats. Aquí entra un dels conceptes bàsics que cal desenvolupar en la formació literària: la versemblança. Sigui per aconseguir-la, com en la novel·la realista, ja sigui per suspendre-la parcialment, com en la literatura fantàstica. Aquesta mimesi resulta fonamental per assolir un dels efectes que destaca Culler per enganxar-se a la lectura, la identificació del subjecte amb el text.

c. Jo no parlaré amb el llop!

No fill meu, no facis com la Caputxeta. Tonta! I és que la grandesa de la literatura és que parla de nosaltres mateixos. No sempre és un adoctrinament tan directe, però sempre hi ha una voluntat més o menys constatable d’influència. En tant que **expressió de la condició humana**, el text provoca una reflexió en el receptor com a colofó del procés comunicatiu. Van Dijk (1977) explica d’una forma genial les propietats pragmàtiques d’aquest acte de parla que ell anomena indirecte mitjançant dues condicions:

- a) El hablante no desea, necesariamente, que el oyente crea que P es verdadero. El hablante desea que el oyente crea que P implica Q i que Q es verdadero.
- b) El hablante desea que al lector le guste Ei (enunciado implicado, texto literario). El hablante cree y desea que el oyente crea que (la indicación) Ei es buena para el oyente.

d. Posa’m l’Shrek en català

EL DVD és fantàstic! L’obsessió malaltissa dels infants per veure sistemàticament el mateix fragment d’un film troba en aquest disc un alleujament pels familiars: com a mínim pots anar canviant l’idioma i fas pràctiques d’anglès. Però ell el vol en català (quan el doblatge en castellà és molt millor, per cert). I és que la literatura- com a expressió artística- també té una funció de fomentar una **consciència nacional**, de

formar part d'un col·lectiu a través de la seva matèria bàsica: la llengua. No cal insistir en aquest aspecte perquè és el que més s'ha difós en els plans d'estudi.

e. M'expliques un conte? Me'l tornes a explicar?

És clar que sí! Jo no sé si el plançó llegirà de gran, però ara està fascinat. Li encanta, s'ho passa bomba. La literatura és un **objecte estètic** i, com a tal, cerca allò que s'ha vingut a dir "plaer estètic" a la bibliografia i "passar-s'ho bé" a les aules de secundària. Hi ha tot el que s'ha dit anteriorment, però si no hi ha entreteniment la cosa no funciona perquè per a molts la literatura és prescindible, així que ha de venir de gust. Cada edat i cada persona ha de cercar la millor via per assolir aquest plaer i una de les funcions de l'ensenyant i dels plans d'estudi rau a facilitar el camí [o com a mínim no posar pals a les rodes].

f. Bufaré i bufaré i la teva casa ensorraré

La literatura atorga un rang diferent a les paraules, **el llenguatge arriba a la seva màxima potencialitat**. Ja no només es tracta de transmetre un missatge sinó que la **forma** com s'expressa és fonamental i significativa. Tot ha d'estar al seu lloc, ja siguin les paraules exactes del llop o les formes més elaborades dels poetes. Una paraula mal col·locada provoca un "no és així!" inquisidor.

Creiem que la millor manera d'explicar-ho continua residint en la funció poètica definida per R. Jakobson. Dolors Oller (1990) dedica un capítol a delimitar la particularitat del discurs literari i remarca la importància de tenir en compte la definició de funció poètica del llenguatge: *"la funció poètica projecta el principi d'equivalència de l'eix de la selecció sobre l'eix de la combinació". En el sentit que qualsevol dels nivells i elements lingüístics que atrauen l'atenció del lector configuren en aquest lector una àrea de relacions que ell, a la vegada, torna a veure projectades en el text. (...) Quan el lector, a partir de les dades que, a tots els nivells lingüístics, el text li ofereix, configura aquestes dades donant forma al material intern de la seva experiència, arriba a construir el sentit de l'obra.*

Aquesta visió suposa una reivindicació del text literari en totes les seves dimensions. Per una banda, la combinació de signes lingüístics en forma d'estructura ens recull conceptes com el d'elaboració formal tan recurrents en la definició de literatura. D'altra banda, la selecció de signes- interpretada pel lector com una tria entre tots els que eren possibles en aquell moment- el remet a tot allò que no s'ha dit i, per tant, el text simplement té la potencialitat de significar, tota la seva capacitat connotativa, els signes no refereixen de forma normal. I, paral·lelament, la importància

atorgada al lector com a reorganitzador necessari dels signes lingüístics per donar sentit a l'existència del text. El lector és un subjecte actiu que no es dedica a decodificar un text i unes intencions, sinó a interpretar el sentit de la selecció i la combinació d'uns determinats signes lingüístics d'acord amb les seves experiències vitals. Aquesta concepció prové de l'estètica de la recepció, Iser (1979) ens remarca la importància de la **indeterminació** com a característica central dels textos literaris, en el moment en què el text entra en connexió amb les experiències pròpies del lector i les seves representacions del món, la indeterminació desapareix i es concreta en una lectura, es recontextualitza. El text literari, a diferència de la resta de textos, conté uns espais buits, una informació no explicitada (entre la qual es troba la intenció de l'autor) que obliga el lector a mantenir-se actiu en tot moment. De totes maneres, el lector no és completament lliure per omplir arbitràriament aquests espais en blanc que es troben en el text literari:

La iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la intentio operis. Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y solo una conjetura interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobado algunas conjeturas aventuradas. (Eco, 1992: 41)

Aquest límit en la interpretació, que és el propi text, ens acosta novament a la funció poètica de Jakobson, basada en les potencialitats del discurs literari. De fet, aconseguir entendre que cal situar el text com a límit de les pròpies intervencions ja resulta, en si, un objectiu força satisfactori si tenim en compte l'observació de Linda Flower(1995), indicant la distància que hi ha entre les representacions d'un text i les representacions internes del lector: *Llegir és un acte tan profundament inferencial que, tal com revelen les investigacions de Bransford(1979) d'una manera tan elegant, les representacions que els lectors construeixen poden tenir més semblança amb les seves expectatives, o amb les convencions que coneixen, o els esquemes que posseeixen, que no pas amb el "text"(sense comptar les intencions de l'autor).* Estem d'acord que la subjectivitat del receptor condiona en gran mesura la lectura que es fa d'un text però la tasca del lector literari competent i del professor de literatura competent és saber fins on pot arribar una lectura individual satisfactòria. De fet, la competència literària es basaria en això. Creiem que *el receptor lector és un subjecte actiu que construeix un sentit a partir dels elements dispersos i arbitraris del text*; d'aquí que es pugui afirmar

que la paraula poètica és el producte d'aquest tipus de text de discurs especial que el text literari genera capaç de rebre l'organització d'un lector. (Oller, 1990)

Posner (1976) explica l'especificitat de la comunicació poètica a partir del concepte de desautomatització de l'acció comunicativa. La forma especial que presenten els actes literaris obliga a fixar-se en sistemes de signes, com el fònic per exemple, que normalment passen desapercebuts, això fa que de les obres d'art tots els detalls siguin importants, aquesta és una de les idees fonamentals que cal transmetre a l'alumnat del fet literari, que ha estat pensat i planificat perquè tot concordi.

g. Aquest caçador és bo?

Quin maldecap! No proveu d'explicar el conte de *l'Aneguet Lleig* després del de la *Caputxeta Vermella*. Com pot ser que el caçador que ha salvat la caputxeta de les urpes del llop ara es dediqui a matar els ànecs? Impossible d'explicar. I és que els textos no són bolets, tots estan relacionats d'una forma **intertextual**, de manera que els discursos sempre refereixen- de forma conscient o inconscient- a d'altres discursos, i això s'aprèn de ben petit, i això col·labora al fet que els aprenentatges esdevinguin significatius. De la mateixa manera que un text sempre remet a un context, sempre remet a un intertext i el lector sempre l'entendrà a partir dels sistemes de regles, convencions o codis que domini en aquell moment (Van Dijk, 1977: 190).

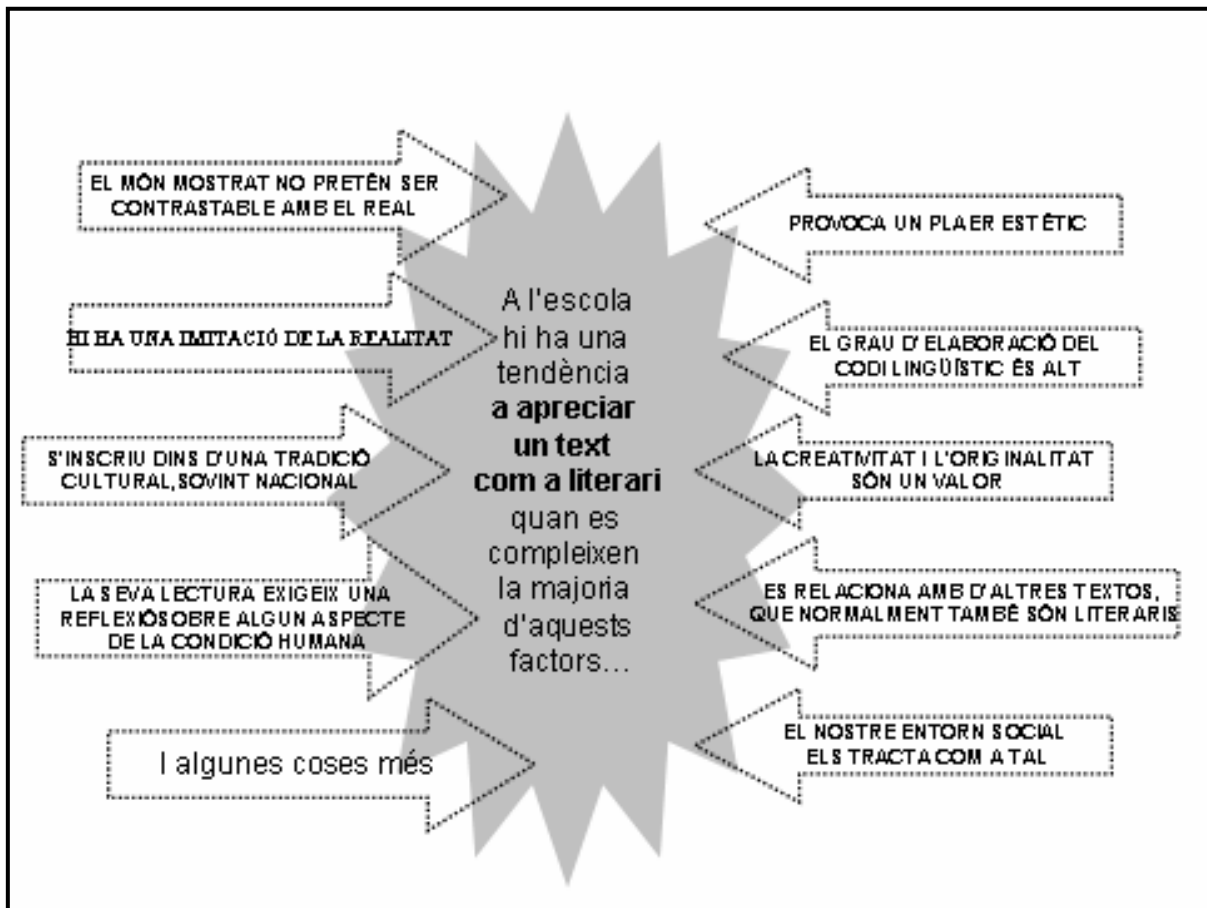
h. El gegant de Barcelona balla amb una mona, El gegant de Sabadell, ara balla amb el clatell

La literatura és, en definitiva, allò que hom espera que sigui. És una **construcció social**, i com a tal l'aprenem des de petits i aprenem a identificar l'acte intencional d'un autor, per fer una obra dirigida a un lector múltiple, no present i potencialment universal, situat fora de les coordenades espaciotemporals (Carreter, 1980). Podem jugar a fer literatura, podem fer noves cançons, nous contes i seran literatura, en el nostre cas un pèl fluixeta, però ho seran si la comunitat les adopta com a tals. Podem ensenyar els nostres alumnes a identificar els textos literaris i també els podem engrescar a crear-ne, a afegir-se a la festa. Després de la identificació i del coneixement profund d'una forma arriba la paròdia, la subversió, perquè la literatura és un experiment continu.

En definitiva, tot i la dificultat de definició, sembla que la literatura és prou viva i prou útil per entrar a les aules de secundària, per la qual cosa creiem que, per sobre de tot, cal remarcar entre l'alumnat els factors més consensuats i afavorir un acostament a tots aquests textos el més significatiu possible per a la formació de l'alumnat. Hem

gosat presentar el figura 3, on es recollirien les principals vies de reconeixement dels textos literaris però també la idea de relativitat de la definició, la multiplicitat de factors que hi intervenen i la complexitat de concebre-la com una idea acabada.

Figura 3: Vies de reconeixement dels textos literaris en context escolar¹³



¹³ Versió ampliada a l'annex 2.

CAPÍTOL 3: LA NOCIÓ DE GÈNERE LITERARI I LA SEVA UTILITZACIÓ DIDÀCTICA

Després de situar la nostra matèria en majúscules, la literatura, passem a concretar un dels conceptes que més sovint s'hi ha relacionat en la ciència literària, el de gènere. En aquest capítol pretenem demostrar la validesa del concepte de gènere literari en la formació literària dels alumnes a qui va adreçada la recerca, és per això que resseguirem sumàriament les accepcions més properes als nostres objectius i acabarem destacant el sistema de definició de gèneres que emprarem en la resta de la tesi.

3.1. Validesa i actualitat dels gèneres

Hi ha un bon grapat de conceptes relacionats amb la ciència que pateixen del mateix mal: a força de ser utilitzats al llarg de la història sota diverses ideologies i amb diferents intencionalitats, han esdevingut idees polisèmiques que poden ser trobades en la bibliografia amb significats que, com a mínim, podríem catalogar de divergents. El concepte de gènere literari estaria afectat per aquesta patologia, ja que arrenca dels textos aristotèlics i arriba fins als nostres dies després d'haver estat definit, defensat, qüestionat, arraconat, reinstaurat i deformat un i altre cop. És ben cert que existeixen manta investigacions dirigides a clarificar i treure l'entrellat de la qüestió dels gèneres literaris: totes les que coneixem han estat citades pertinentment a la bibliografia ja que, evidentment, una proposta didàctica basada en el concepte de gènere no pot obviar tot allò que la crítica literària ha posat a la seva disposició. En les pàgines següents seran recurrents els fragments extrets d'aquestes aportacions que ens han semblat més adequades als nostres objectius. De totes maneres, les idees i decisions que prendrem d'ara en endavant no cerquen només la definició teòrica del concepte de gènere literari- prou debatut ja pels experts en la matèria- sinó que s'adrecen a delimitar l'interès que aquest concepte té per a la intervenció didàctica i la formació del lector literari, o per dir-ho més clarament: quins aspectes relatius als gèneres literaris resulten més pertinents per ser treballats a les aules, principalment de secundària, i desenvolupar així la competència literària dels adolescents.

Un dels molts interessos didàctics de la definició dels components dels diversos gèneres rau en les enormes potencialitats que presenta dins d'un enfocament comparatista, ja que permet definir des de quins paràmetres es poden plantejar les tasques de comparació i interpretació entre diferents obres i gèneres literaris.

Com ha posat de manifest Jean Marie Schaeffer (1989) tota classificació es basa en criteris de semblança i no és més que un fenomen lògic de classificació d'objectes. En l'àmbit humanístic, l'arbitrarietat en els criteris de classificació és molt més gran que en d'altres àmbits, per tant podem entendre que qualsevol organització (genèrica, històrica, autorial, temàtica, nacional...) no és més que una construcció metatextual d'entre totes les possibles, suposa una tria que no pot obviar tota la resta d'organitzacions que hi interactuen. Creiem convenient començar per una de les moltes definicions que trobaríem a la bibliografia:

Géneros literarios: expresión con la que se denomina un modelo estructural que sirve como criterio de clasificación y agrupación de textos (atendiendo a las semejanzas de construcción, temática y modalidad de discurso literario) y como marco de referencias y expectativas para escritores y público. El término género (del latín *genus*: familia, naturaleza, modo; o del griego *genos*: origen, especie, clase) se utiliza, desde la cultura clásica, como categoría gramatical (referencia al sexo) y lógica.

Diccionario de términos literarios de Demetrio Estébanez Calderón (1996). Madrid. Alianza Diccionarios.

La majoria d'estudis relatius als gèneres literaris [Schaeffer 1989, Garrido Gallardo 1988, García Berrio i Huerta Calvo 1995, Canvat 1999] parteixen d'una anàlisi històrica de l'ús i la influència del concepte i de les diferents realitzacions que en podrien servir d'exemple. En línies generals, els experts coincideixen en els plantejaments fonamentals i en les conclusions que ens afecten directament.

Com en tantes coses més en el món de la cultura, l'època romàntica va marcar un abans i un després en la incidència de les teories dels gèneres literaris sobre les produccions dels escriptors. Més enllà de les diferents vessants descriptives, des de la *Poètica* d'Aristòtil, el seguiment d'unes determinades normes creatives basades en la imitació van dominar gairebé sense oposició en el món de la literatura fins a l'aparició del geni romàntic. Escriure implicava conèixer uns models, unes maneres de fer, tenir assumides unes lectures i recrear-les segons les noves intencionalitats. Podríem citar la defensa de les tres unitats en teatre neoclàssic com una de les mostres més formidables

de la tirania de la norma. És ben cert que existeixen genis *avant la lettre* capaços d'operar de forma original i independent com Shakespeare o Cervantes, però el prestigi i el predomini de la preceptiva s'ha d'entendre com a generalitzat.

El romanticisme, sota la bandera de l'originalitat i de la individualitat, fa entrar en crisi el concepte de gènere com a escenari predeterminat i opera sobretot en la barreja, l'hibridisme entre formes de fer; la tragicomèdia en seria un clar exemple.

El segle XX es va fonamentar en el rebuig dels gèneres clàssics, en l'experimentació i en la voluntat de bona part dels autors d'estirar i de deformar la preceptiva fins a les màximes conseqüències en tots els gèneres, des de la poesia visual, fins al Teatro Fronterizo o les infinites propostes novel·lístiques que s'han anat succeint. Tots aquests canvis en el gust responen en gran mesura al conjunt de gèneres disponibles que s'han anat recreant al llarg de la història, en el cànon de lectures de cada moment hi ha hagut uns gèneres predominants i d'altres que han ocupat posicions secundàries i fins gairebé han desaparegut. Els canvis continus de tots els gèneres han contribuït a perfilar el cànon literari i el gust de cada època. [Fowler, 1979: 116 i 122]

Ara bé, totes aquestes actituds, han fet perdre l'interès o la necessitat de conèixer les referències genèriques en l'intertext del lector¹⁴? Una primera resposta a aquesta pregunta vital podria sortir de les paraules de Karl Canvat (1999:285): “Le premier objectif poursuivi par cet ouvrage était de tenter une synthèse et un dépaïsment des problèmes théoriques que soulève la problématique des genres littéraires. L'examen de l'évolution des conceptions de la notion de genre a permis d'observer un glissement d'une conception “classique” fondée sur l'évidence, le respect de la norme et de la hiérarchie, à une conception “moderne”, “soupçonneuse”, prônant l'originalité, la différence.”

De les paraules de Canvat se'n deriva una concepció segons la qual el que ha canviat els últims segles respecte el seguiment de la norma no ha estat pròpiament la seva validesa sinó l'actitud que alguns autors han mantingut en relació al seu seguiment. Mentre que fins al segle XVIII hi havia una actitud conservadora, del segle XIX ençà predomina l'esforç per la dissensió i la transformació. De totes maneres, sembla clar que qualsevol innovació es percep en el moment en què es compara amb un exemplar

¹⁴ Tot i que aprofundirem en el concepte d'intertext al capítol 5, reprenem la definició de Ballester (1999:100): “l'intertext, tal i com el defineix Rifaterre, és la percepció del lector de relacions entre una obra i les altres que l'han precedida, s'encarrega d'integrar i contextualitzar pragmàticament els reconeixements, evocacions, referències i associacions que un text és capaç de despertar al lector.”

(text) anterior que seguia uns determinats paràmetres¹⁵. Per tant, només si podem assegurar-nos que els lectors identifiquen una determinada manera de fer, diguem-ne establerta, podran copsar la intencionalitat de la nova formulació. Per posar un exemple concret, l'existència d'un fenomen com la paròdia, sovint infravalorat, implica que s'està deformant un model que, segurament, ha estat un gènere literari dominant durant una època. Aquest joc intertextual es desenvolupa a totes les etapes formatives i a tots els nivells literaris, fet que corroboraria la capacitat humana per classificar els textos seguint una sèrie de paràmetres més o menys prefixats.

D'altra banda, és un fet del tot demostrable que, al costat de les obres innovadores i trencadores, una bona part de la creació i producció de la indústria editorial suposen l'afermament continu de gèneres, autors i maneres de fer consolidats amb anterioritat¹⁶. Sovint quan s'estudia literatura i quan es programen els continguts, sobretot des d'una perspectiva històrica, es posa l'accent en l'evolució del fet literari al llarg dels temps i, en conseqüència, en les innovacions contínues. No tenim cap dubte que aquesta prioritització sigui interessantíssima en una facultat de filologia o en uns ensenyaments mitjanament avançats. Ara bé, poques vegades aconseguim lectors competents- o simplement lectors- que hagin concentrat la seva formació de forma exclusiva en aquestes lectures més revolucionàries. En la majoria dels casos, el camí que efectua el lector sol partir dels textos més convencionals i més marcats genèricament del seu temps (contes infantils, literatura per a joves...) per anar obrint-se a lectures més complexes. Fins i tot podríem argumentar, tot i que des d'una perspectiva merament intuïtiva, que els llibres més llegits, els *best sellers*, se solen trobar entre aquells que tenen un ancoratge genèric i unes estructures textuales que afavoreixen la identificació dels trets fonamentals per part del lector a fi efecte que es pugui seguir la lectura. Tan sols una minoria sol assolir una competència literària prou profunda per acostar-se a un ventall de textos més obert. Aquestes reflexions ens duen indefectiblement a parlar del

¹⁵ Garrido Gallardo (1988:20) ho expressa així: “el género se nos presenta como un **horizonte de expectativas para el autor**, que siempre escribe en los moldes de esta institución literaria aunque sea para negarla; **es una marca para el lector** que obtiene así una idea previa de lo que va a encontrar cuando abre lo que llama una novela o un poema; y **una señal para la sociedad** que caracteriza como literario un texto que tal vez podría ser circulado sin prestar atención a su condición de artístico.” El subratllat és nostre.

¹⁶ En un interessant estudi, Rosier i altres (2000:18) analitzen el camp literari i el divideixen a grans trets en dues formes força divergents que tot i compartir el títol de literatura, no s'han d'entendre sota els mateixos paràmetres. La literatura de **producció restringida** i la literatura de **gran producció**. En fa una gran dissecció atenent a deu criteris, però pel que ens interessa en aquest moment, la producció restringida no respon a la demanda, contesta i destrueix les normes en vigor i fa una recerca formal. En canvi, la gran producció s'ajusta a una demanda preexistent, se sotmet a les normes dominants: temes, estereotips, modes d'escriptura...

cànon formatiu que hauria de fonamentar l'actuació a classe. No volem abordar de moment aquest debat, ja s'hi entrarà al capítol 5, però volem avançar uns fets que resulten incontrovertibles.

1. L'enfocament d'aquest treball va dirigit a la didàctica de la formació literària en l'àmbit de l'educació secundària obligatòria.
2. Pretenem aconseguir que el màxim nombre d'aprenents desenvolupin de forma acceptable la seva competència literària.
3. La gran majoria de lectors (o d'espectadors cinematogràfics) es mouen en les lectures, que podríem catalogar de gènere, més comercials de la seva època.
4. És lícit plantejar-se que des de les autoritats educatives se centrin els esforços a consolidar aquests coneixements que s'haurien de considerar bàsics i imprescindibles en un intertext per crear lectors competents.
5. S'haurien d'arbitrar mesures per no frustrar en les generacions futures el desenvolupament d'aquella minoria que sí s'interessarà per un més ampli ventall de lectures, sense que això impliqui obviar que la majoria de lectors -en el millor dels casos- ho seran de literatura de gènere de gran producció.

En un altre ordre de coses, molt més pragmàtic si es vol, trobem el fet que la terminologia genèrica continua funcionant de forma recurrent i efectiva en tot el panorama cultural actual. La crítica comenta les darreres novetats utilitzant-ne els conceptes; les llibreries, biblioteques, videoteques... organitzen els seus materials a partir d'aquests paràmetres; i fins i tot els lectors s'hi entenen força bé. *Basta nombrar qualquier gran género y hasta el espectador más ocasional demostrará tener una imagen mental de éste, mitad visual mitad conceptual* (R. T. Jameson 1994 a Altman 2000). El gust de les persones es mou en aquesta categorització com demostraria per exemple la profusió de literatura de viatges dels últims temps al nostre país o la llista de directives que l'editorial Harlequin passa als seus autors. Tot i l'extensió de la cita, creiem interessant incorporar-la al cos del treball ja que demostra definitivament l'existència empírica de trets genèrics predefinits en alguns textos. A més a més, també ens ha semblat prou curiosa:

Rosier i al. (2000: 31) extreuen un fragment meravellós de la revista *Marie Claire*, núm 334, jun 1980:

Collection de romans féminins en format poche (caractéristiques des textes).

Décor: exotique, ce qui signifie: aventures.

Convennent aussi bien: villas somptueuses, châteaux.

Personages. Lui: riche aventurier idéaliste et généreux. Dur pour lui-même et pour les autres. Inabordable en dépit de sa séduction. Il est beau mais viril (ce qui le dispense de se raser dans le feu de l'action).

Elle: belle, volontaire, elle travaille souvent: peintre, grand reporter, romancière. Elle est fière et entière.

Un ou deux personnages secondaires servent de faire-valoir et de confidents (oncle, père). Des figurants en petit nombre, ce sont, généralement des serveurs.

Intrigue. Elle se déroule sur deux plans, dont le premier est primordial. L'intrigue amoureuse suit le schéma suivant:

- 1) la rencontre Elle et Lui;
- 2) le conflit entre eux
- 3) la révolte pour Elle, qui sent qu'elle tombe amoureuse de Lui (elle le hait encore);
- 4) abattement pour Elle (elle ne le hait plus, mais elle ignore ses sentiments à Lui);
- 5) dénouement: il se déclare, promesse de mariage à la dernière du roman. Un roman d'aventures se déroule en contrepoint.

Généralment, vers le milieu de l'ouvrage. Elle est en danger, et elle est sauvée par Lui. Ce roman peut-être une aventure sentimentale: la lutte victorieuse contre une rivale.

Composition: On entre de plein fouet dans le récit. Suit un retour au passé qui expose la situation et les personnages. La suite est plus scrupuleusement chronologique. Une règle d'or: un coup de théâtre prépare le dénouement du roman d'amour et d'aventures. Finir chaque chapitre sur une interrogation (découpage feuilleton). Autre règle d'or. La narration est faite du point de vue de la jeune fille.

Style: phrases assez courtes, de préférence au passé. 75% de dialogues rapides (important: les deux héros se vouvoient). Les 25% restants se partagent entre les descriptions, l'action et la psychologie.

Scènes érotiques: À éviter à tout prix. Cependant, les deux héros doivent coucher dans la même pièce ou dans le même lit; ils doivent échanger des baisers à leur insu –en dormant, par exemple- mais ces scènes doivent se produire contre sa volonté. Ces situations sont toujours imposées par l'aventure qu'ils vivent et qui les oblige à endosser un rôle, celui d'époux, de préférence. À la fin du roman, lorsqu'ils se sont déclaré leur amour, un long baiser s'impose, mais il ne doit pas suggérer trop de choses. Le lecteur doit rester persuadé que tout se passera lors de la nuit de noces.

Per totes aquestes raons i d'altres que podríem posar sobre la taula, sembla molt clar que cal continuar introduint la formació literària al voltant dels gèneres. De totes maneres, abans cal avançar una mica més en la definició.

3.2. La nostra concepció de gènere literari

Diverses obres han contribuït a recopilar les aportacions més importants realitzades pels estudiosos de les tipologies de gèneres. García Berrio, Canvat o Spang presenten obres que ens ajuden a clarificar com s'ha anat movent la crítica al llarg dels segles. Voldríem començar aquest apartat amb unes paraules de Canvat (1999): "L'analyse critique de différents modèles a permis de montrer leur relative redondance, leur autonomie par rapport aux pratiques et leur faible pertinence didactique".

És per aquest raó que remetem a aquestes obres per a un anàlisi en profunditat de tots aquests sistemes. Pel que a nosaltres respecta, creiem que podem parlar de dos eixos de coincidència que afecten a l'acció didàctica. En primer lloc la distinció entre

gèneres naturals o teòrics i gèneres històrics¹⁷, seguint la terminologia de Todorov. En segon lloc, l'ampli consens en considerar que hi ha tres grans grups dins els que anomenem teòrics: la poesia, la narrativa i el teatre, al marge dels textos didàctics que presenten més discussió. Abordem, per tant, aquestes dues qüestions:

Prenent en consideració les paraules d'Spang (1996) relatives a les accepcions del terme *gènere* ens remarca: “Una ya tradicional y muy obstinada confusión terminológica (...) es la causante de la utilización del marbete *género* tanto para los fenómenos que se observan en el nivel de abstracción que llamamos formas de presentación literaria o géneros teóricos, es decir, la narrativa, la dramática y la lírica, como también a las posibles subdivisiones de estas formas en el nivel de los grupos – *de obras*-, por ejemplo, la novela, la comedia, la elegía, etc.” D'aquest fet, compartit per qualsevol persona que s'hagi mirat amb un mínim d'atenció el tema, se'n deriva una confusió que pot ser perfectament resolta per un crític però que pot generar dubtes en un aprenent amb els conceptes molt poc clars. Spang opta per anomenar gèneres a “los grupos de obras, atendiéndonos así al uso y al concepto, más frecuentes y más convencionales”.

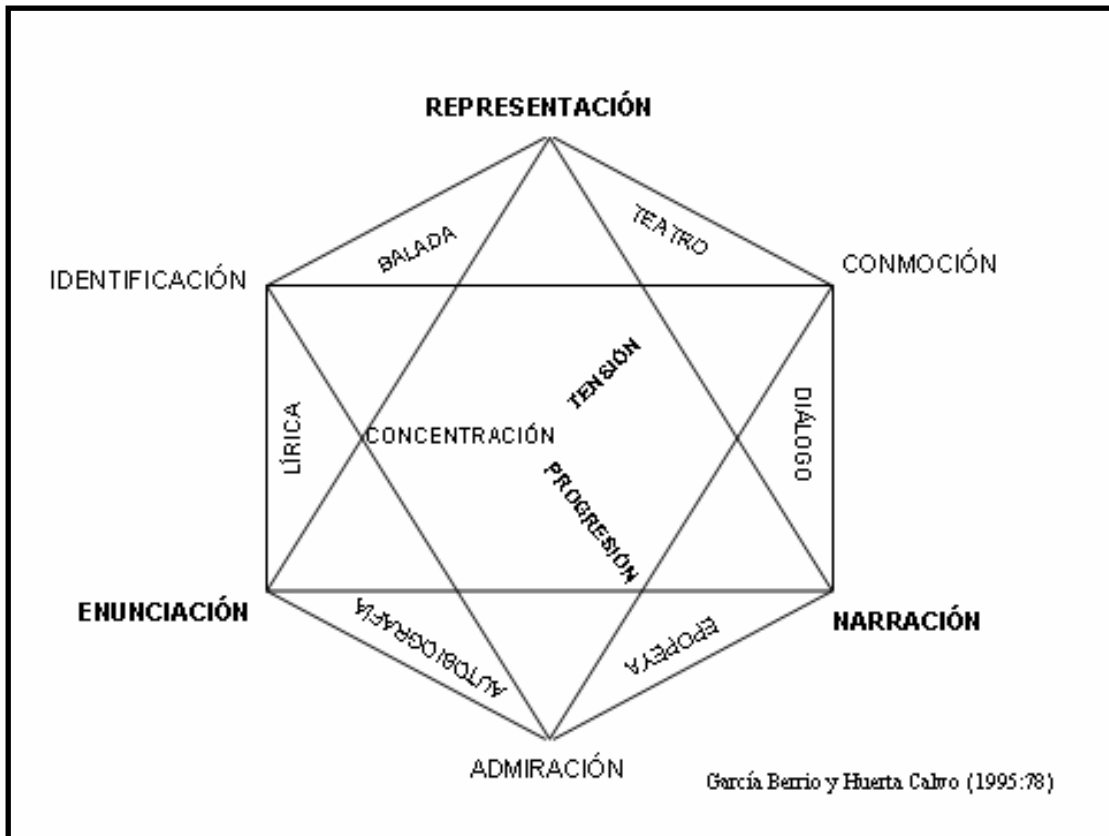
Una de les diferències fonamentals entre aquests dos nivells del mateix concepte radica en el seu àmbit d'ús. Els gèneres teòrics es dedueixen de la teoria de la literatura i són definits pels crítics, mentre que els històrics neixen de l'observació empírica de textos literaris i s'accepten més fàcilment per la majoria cultural. De totes maneres, aquesta dualitat porta Genette a parlar d'una coparticipació del component natural i del component històric en qualsevol mostra concreta, fet que explica la dificultat de clarificació terminològica.

Dins dels gèneres naturals o teòrics, sembla que des que Aristòtil fixà els fonaments de la ciència literària a la seva *Poètica* hi ha hagut una clara tendència a contemplar que s'havia de fer una divisió en tres grups, independentment dels elements que es prenguessin en consideració. García Berrio i Huerta Calvo (1995) ressegueixen l'evolució d'aquesta triada i la multiplicitat de variants que ha suscitat al llarg de la història de la crítica. Tot i mostrar una gran cautela a l'hora de proposar un model propi,

¹⁷ “Todorov (1970) distingue entre **géneros naturales o teóricos** (estructuras configurativas - universales- mayores y generalizables) y **géneros históricos**, empíricos o reales afectados por mecanismos de la diferenciación individualizante” [García Berrio, 1995: 18]. El mateix autor fixa una doble via per estudiar les categories de cada concepció de gènere. Mentre l'observació empírica condueix a l'evidència dels gèneres històrics, l'anàlisi abstracta permet considerar els naturals o teòrics. Todorov considera arbitrari excloure qualsevol de les dues sèries de dades.

intentem recollir en un esquema els continguts que els semblen fonamentals. El traslladem a continuació (figura 4) per adonar-nos de la gran dificultat de fixar patrons d'anàlisi completament tancats basats en relacions i oposicions i alhora recapitular les idees centrals que s'han anat tenint en compte.

Figura 4: Esquema de caracterització dels principals gèneres literaris



La figura es basaria en el triangle equilàter que presenta la base en posició horitzontal, en la qual es recollien les tres actituds enunciatives bàsiques: l'enunciació lírica, la representació pròpia del teatre i la narració. De forma complementària, s'observaria les tres actituds bàsiques del receptor. La identificació que predomina en la recepció de la lírica; la commoció teatral, ja sigui en forma de catarsi clàssica o en excitació còmica; i l'admiració o emoció amb què es percep la narració i que els autors relacionen amb l'origen de la meravella, que provocava enlluernament i/o estupefacció. Finalment, des del centre de l'hexàgon apareixen tres tons textuais: la concentració pròpia de la lírica, la tensió comunicativa amb què treballa el teatre i la progressió de la narració, modulada en diferents ritmes.

L'esquema ofereix la possibilitat de situar els tres gèneres teòrics bàsics en els espais centrals entre els vèrtexs dels triangles de l'enunciació i de la recepció (lírica,

teatre i epopeia/ novel·la) i contemplar la possibilitat de gèneres mixtos intercalats. Com la majoria de presentacions, admetria ésser discutida, però creiem que els continguts que posa sobre la taula són prou útils per mantenir-la com a il·lustració de la clàssica presentació dels gèneres en els tres grans blocs teòrics.

Tanmateix, hi ha una cosa que sembla incontrovertible, i és que gairebé la totalitat de la població de la nostra cultura és capaç de distingir sense problemes entre aquestes tres formes d'expressió, més enllà dels coneixements literaris. Naturals i no, aquestes tres formes són presents al món escolar i són assumits amb relativa facilitat. Tothom sap el que és una poesia, el que és una obra de teatre i com es llegeix una obra narrativa, principalment un conte. Fins i tot aventuràriem la hipòtesi que simplement amb les lectures que es fan en el marc escolar, la majoria d'alumnes saben encarar aquests textos amb una competència relativa pel que fa a les seves estructures i a les seves temàtiques bàsiques. Per tant, sovint ens preguntem per la insistència de repetir una sèrie de continguts en els llibres de text que no van més enllà dels quatre tòpics entesos per la majoria dels alumnes. Ara bé, ben diferent és el que passa amb el que hem anomenat gèneres històrics, molt més confosos en els intertextos dels aprenents ja que, en definitiva, i si fem cas a la seva definició, exigeixen del lector una sèrie de coneixements contextuais que necessàriament s'han de desenvolupar a classe de literatura- i possiblement a alguna altra-.

Remetem als llibres de García Berrio (1995) o al d'Spang (1996) per a una caracterització detallada dels que hem anomenat gèneres històrics. Pel que fa al nostre treball, introduïrem aquells continguts imprescindibles per fixar el marc intertextual bàsic de les nostres seqüències didàctiques, concretament als capítols 7 (els gèneres teatrals principals) i 9 (narrativa de terror)

3.3. Els gèneres literaris i la seva evolució històrica

En línies generals, no resulta excessivament complicat descriure una sèrie de característiques que serveixin per definir un gènere literari en concret. Podríem trobar centenars de treballs dedicats a estudiar una determinada forma literària, amb els seus elements fonamentals i les diferents varietats que s'han anat donant al llarg de la seva història. De totes maneres, hi ha algunes veus escèptiques de la possibilitat d'assolir aquest objectiu: *Croce señaló que los intentos de prescribir el código de un género son sistemáticamente vencidos por los esfuerzos de los poetas por exceder o subvertir ese mismo* (Altman, 2000). En aquest sentit, ens trobem sovint amb el problema de

l'evolució, del canvi continu, tot i que ja hem explicat anteriorment que aquests canvis són molt més accentuats en les obres trencadores que no pas en les que aspiren a arribar al que podríem anomenar gran públic. Canvat (1999:285) és conscient d'aquesta contínua metamorfosi però encerta a donar un punt de llum sòlid sobre el qual bastir l'edifici dels gèneres:

Les genres littéraires, quant à eux, sont les produits de concrétions historiques, disponibles dans l'intertexte, qui peuvent toujours être réinvestis ou travestis en fonction d'enjeux socio-culturels nouveaux.

Si l'hétérogénéité de la notion de genre littéraire rend sa description complexe, on a montré que celle-ci n'était toutefois pas impossible. Telle qu'on a essayé de la formaliser, la notion de genre renvoie à la fois à

- Une classe de textes construite à partir de composants discursifs (socio-institutionnels, énonciatifs, réceptifs, fonctionnels) et textuels (formels et thématiques), qui lui servent de conventions constituantes ou régulatrices.
- Un espace intertextuel, avec des conventions traditionnelles de reproduction appelant, en réaction, des écarts, des oppositions, des dépassements.

Volem remarcar la segona referència de la noció de gènere ja que afecta directament l'acció didàctica i l'experiència lectora. No es limita a les característiques d'un conjunt de textos sinó que suposa un espai en l'intertext de cada lector que li permet situar les obres dins d'una determinada línia d'obres, amb les seves semblances i a pesar de les diferències.

Aquesta situació és compartida per la creació cinematogràfica, com exposa en el seu estudi Altman, el qual fins i tot justifica l'espectador de gènere: *Las películas de género comparten ciertos atributos básicos. El placer del espectador de género deriva en mayor medida de la reafirmación que de la novedad. Prefieren disfrutar de las emociones de un entorno controlado.*

Ara bé, fins i tot l'espectador més fidel s'arriba a cansar de les contínues recurrències i reclama algunes petites novetats que, sense trencar la seva seguretat, li ofereixi nous alicients: *no basta con repetir los mismos esquemas para que un film tenga éxito.* Culler (2000) posa de manifest la paradoxa que la literatura viu essent sinònim de plenament convencional (que serveix d'ancoratge) i del que és més rupturista.

La crítica literària ha observat i descrit de moltes maneres aquesta proliferació de variants (hibridacions, contaminacions, substitucions, implantacions..) en relació amb les estructures preestablertes i ho ha vist com un fenomen inherent a la pròpia essència literària -i també cinematogràfica-. Fixem-nos que la clau interpretativa d'una pel·lícula com *Obert fins a la matinada* rau justament en la transgressió de les expectatives de l'espectador que partint d'una estructura de lladres i serenos es troba de cop en un món fantàstic i terrorífic.

Les variants, per tant, són part constitutiva del gènere. En principi s'ha d'entendre que hi ha un petit corpus d'obres que podem anomenar prototípiques i que basteixen la definició d'un determinat gènere. Al costat d'aquests prototips coexisteixen altres obres típiques, atípiques, marginals i fins i tot inclassificables. Canvat remarca la importància de fer arribar als aprenents mostres de tots aquests tipus per assolir un més alt nivell de formació.

Todorov i Schaeffer també coincideixen en aquesta visió dinàmica de la noció de gènere literari, sobre la qual treballen contínuament autors i lectors de manera que fan de mal establir definicions generals (com les que es troben als llibres de text, per exemple) ja que la grandesa del fet literari i dels gèneres com a estructura classificadora rau justament en la regeneració dels elements. D'aquesta manera, el sistema de gèneres, la seva vigència en un moment donat, els seus elements característics...s'aniran transformant in eterno en una recerca indefinida. En cada moment històric es podran definir trets dominants en aquella època, que un cop exhaurits, seran superats.

Rosier i al. (2000: 99) il·lustren aquesta mutació a través del poder simbòlic que poden anar prenent diferents grups al llarg de la seva trajectòria. Aquesta evolució s'estructuraria en quatre etapes i seria molt transferible a la que han patit molts gèneres literaris, amb diverses alternatives de components dominants al llarg de la història:

- *Fase d'aprenentatge* on el grup aprèn les regles del camp literari i prova de trobar una identitat.
- *Fase profètica* on s'estableixen una sèrie de principis, tot oposant-se als grups dominants, per exemple a través de manifestos. Els membres del grup treballen per establir entre ells nexes d'unió.
- *Fase de consagració* on es reconeix la legitimitat estètica del grup, que funda un gust dominant. Reben premis o d'altres recompenses.

- *Academicisme i fase de davallada* on l'originalitat primitiva esdevé ortodòxia, la qual es veu contestada per altres pràctiques d'avantguarda que volen trencar l'ordre establert.

3.4. Components definitoris dels diferents gèneres

Ara bé, si definir un gènere en concret no entranya una dificultat excessiva, guardant totes les distàncies; el que sí que suposa un esforç més gran és definir uns criteris o components que ens puguin servir de referència per catalogar sinó tots, la gran majoria de gèneres literaris que s'han donat al llarg de la història.

Al marge dels avantatges significatius que aquesta taxonomia comportaria a la ciència literària, des del punt de vista de l'ensenyament, permet establir més clarament patrons d'organització dels textos, pautes de comparació i sobretot, contribuir que els aprenentatges siguin significatius, ja que si treballem una sèrie d'aspectes interconnectats, serà més fàcil que tothom en vegi la relació i entengui el seu funcionament.

De totes maneres, abans d'entrar en aquesta categorització, cal entendre que el gènere no ens interessa com a conjunt de propietats textuais en si mateix. El seu sentit en un pla d'estudis no és un objectiu en si mateix com a coneixement conceptual sinó, per dir-ho en llenguatge LOGSE, com a contingut procedimental facilitador del procés de lectura literària. Estem amb Langlade (2001) quan afirma que “pour l'enseignant de lettres, l'efficacité d'un savoir se mesure avant tout à l'incidence qu'il peut avoir sur l'amélioration des compétences de ses élèves.”

Per al lector, **els gèneres són conjunts de convencions i expectatives que focalitzen l'atenció sobre diferents aspectes del text i que guien el procés de formulació d'hipòtesis i, per tant, el procés de lectures.**[Culler 2000, García Gallardo 1988, Todorov 1987,]. Des del punt de vista de l'estètica de la recepció, el gènere és un catalitzador de l'horitzó d'expectatives del lector que permet portar a bon port una lectura, independentment que aquestes expectatives es resolguin positivament o negativa.

El domini dels trets propis de cada gènere per part del lector li permetria, com hem dit, orientar la lectura i fixar la seva atenció a tot un seguit de signes que se li aniran presentant paulatinament. Començaria per la primera lectura del paratext: col·lecció, il·lustració de la portada, resums de la contraportada, títols... A continuació es trobaria amb una disposició espacial dels enunciats que remetien a estructures

diferents. Més endavant abordaria el començament de l'obra on s'enganxa el lector a un esquema que li és conegut, encara que després es modifiqui en major o menor mesura. En alguns casos, el metatext (tot el que s'ha dit sobre el text) col·labora en l'enquadrament genèric. A continuació reproduïm una adaptació de les possibilitats didàctiques que Canvat explora sobre l'enquadrament genèric de les obres. Tot i les dimensions del fragment, atesa la importància que tindran en la confecció de les nostres seqüències didàctiques, ens sembla imprescindible introduir-lo en el cos de la tesi. La lectura amb detall de totes aquestes indicacions permet copsar les enormes potencialitats didàctiques que aporten i la seva fantàstica adequació a la formació genèrica.

L'enquadrament genèric del text constitueix una operació essencial per a l'establiment del contracte de lectura. Es tracta d'una activitat semiòtica que consisteix a inferir una sèrie d'informacions a partir d'indicis de la perifèria del text:

1. **Les entrades del text:** es basa sobretot en la lectura del paratext:
 - Les col·leccions
 - Les il·lustracions de la portada
 - Els resums de la contraportada
 - Els títols (temàtics i remàtics)
2. **La disposició espacial:** progressivament i de forma intuïtiva es van adquirir.
3. **Els principis (incipit):** centren completament l'acció i l'enganxen a un esquema conegut. Desperden l'horitzó d'expectatives.
4. **Las superestructures textuais i les estructures temàtico-narratives:**

El lector construeix el sentit global del text a partir dels elements paratextuals que percep i també a partir de les superestructures textuais i temàtico-narratives.

Les superestructures textuais constitueixen l'articulació interna global, són independents del contingut i, per tant, poden aparèixer en gèneres textuais diferents (per exemple la superestructura narrativa).

El procés de lectura d'un text es basa sobre aquests models prototípics (patterns), la identificació de les superestructures permet la construcció, a la vegada, retroactiva i anticipativa, del sentit. Aquest treball de construcció semàntica s'opera a partir del tòpic ((hipòtesis de lectura que guien el procés)

- a) **gèneres i personatges:** el personatge constitueix una estructura temàtico-narrativa de primer ordre (el seu nom, qualificació...normalment està motivat i indueix a una sèrie d'inferències) Un gènere es pot reconèixer pel tipus de personatges.
- b) **Gèneres i escenes:** l'operació d'enquadrament passa també per adonar-se de la presència de determinades escenes (esquema convencional d'accions, vinculada a situacions conegudes)
- c) **Gèneres i coneixements del món** (enciclopèdia del lector).

Hem d'entendre que les classificacions genèriques no poden respondre únicament a un sol criteri sinó que la multidiversitat del fet literari ens obliga a pensar en

combinacions de criteris prou àmplies que ens permetin fixar línies d'acostament a la concreció d'un determinat gènere i la possibilitat de veure el seu funcionament (Altman 2000). Hem d'abandonar, per tant, els intents d'establir categoritzacions sistemàtiques i treballar en explicacions més complexes. Seguirem el punt de vista que exposa Schaeffer (1989) i que desenvolupa didàcticament Canvat deu anys després, el qual afegeix el component de l'ancoratge institucional. Schaeffer constata que els gèneres (literaris o no literaris) són actes conversacionals establerts tal com ho fan els altres fenòmens de comunicació. Per tant, cal analitzar les particularitats d'aquestes formes de discurs en acció. En aquest sentit, redueix les categories de definició a les cinc qüestions que intervenen en l'acte comunicacional. Tres es refereixen al propi acte (QUI parla, A QUI parla, AMB QUIN EFECTE) i dues es refereixen al missatge realitzat, és a dir al sentit del text (QUÈ ES DIU i COM ES DIU).

Schaeffer desenvolupa la seva dissertació a través de les referències que els noms de gèneres fan a cadascun d'aquests aspectes ja que del que no podem dubtar és de l'existència d'aquests noms i de la seva utilitat social. A més a més, deixa ben clar que cada nom de gènere posa l'èmfasi en una part d'aquests components, els quals actuen com a dominants.

L'acte comunicacional

3.4.1. El primer element a tenir en compte es troba en el *nivell de l'enunciació*, entès com el conjunt de fenòmens que sorgeixen del fet que un acte discursiu ha de ser enunciat per un ésser humà, en definitiva, quines condicions presenta el QUI emet l'acte.

Hi ha tres fenòmens essencials que intervenen en la classificació genèrica.

a) **L'estatut de l'enunciador** pot ser de tres maneres. **Real** si l'enunciador existeix, **fictici** si ha estat inventat per l'autor, i **fingit** si remet a una persona que existeix o ha existit realment.

b) L'estatut de l'acte d'enunciació

Hauríem de distingir per una banda aquells casos en els quals hi ha una enunciació **seriosa** i en els quals aquesta és dins l'àmbit de la **ficció**.

D'altra banda el fet que l'acte estigui concebut en una base **oral** o **escrita** també resulta fonamental. En aquest punt cal tenir en compte que l'oralitat pot ser circumstancial (per exemple si no hi ha sistema d'escriptura) o pot ser principal si es considera que la seva especificitat genèrica és indissociable de l'actuació oral.

c) Modalitat d'enunciació

Bàsicament ens trobaríem amb dues formes: la narració i la representació. Molts noms genèrics hi remetent directament, la representació dramàtica imita, mentre que la narració raporta o explica. Poden existir en aquest punt modalitats mixtes com la cançó, l'himne... També hem de tenir en compte la dualitat del fet teatral, depenent que sigui llegit o representat.

El responsable d'aquesta enunciació serà gairebé sempre un o més **personatges i/o un o més narradors**. En aquests casos cal detectar la motivació de l'enunciador i també resulten importants el temps i els espais de l'enunciació, condicions en què aquesta es dóna o les que planteja l'autor.

3.4.2. De forma complementària, el segon element se situa en *el nivell de la destinació*, és a dir, quines condicions presenta el receptor a A QUI s'adreça el missatge.

a) Cal tenir en compte que hi ha missatges amb destinatari determinat i d'altres amb destinatari indeterminat. Tot sovint aquest factor pot resultar ambigu.

b) D'altra banda, també existeixen el que s'anomena destinació reflexiva i destinació transitiva. La primera suposa aquells casos en els quals l'enunciador s'adreça a si mateix), com seria el cas del diari íntim, de les autobiografies... La segona, que de fet és la més normal, es dóna quan un narrador s'adreça a un tercer.

c) També cal considerar que el destinatari pot ser real, amb lector determinat o no, o fictici. Les novel·les epistolars, com per exemple *Dràcula*, treballen amb destinataris d'aquest tipus.

3.4.3. La *funció* explicaria l'efecte intencional dels textos, és a dir les funcions il·locutives i perlocutives desenvolupades. AMB QUIN EFECTE es produeix l'acte comunicacional. Analitzar la funció d'una obra resulta sempre vital, va lligat a la intenció i la finalitat del text, en allò que busca i en allò que aconsegueix suscitar en el públic o lector.

Hi ha molts noms genèrics que semblen lligats íntimament a aquesta funció il·locutiva, la descripció, la promesa... Alguns gèneres com el relat o el testimoni remetrien a actes assertius (dir com són les coses). D'altres com la lamentació o el poema d'amor, l'oda, el panegíric.. referirien a actes expressius (mostren sentiments i actituds de l'emissor). Cal tenir en compte, com hem explicat al capítol anterior, que

molts d'aquests actes, en el fons, no són més que la mimesi d'actes i que, per tant, es desrealitzen.

D'altres gèneres, com la comèdia o les obres propagandístiques van molt més vinculats a funcions perlocutives.

Existeixen d'altres maneres de categoritzar les funcions que porta a terme un gènere, parlaríem de funcions estètiques i funcions didàctiques. de funcions serioses o lúdiques... Des de la diversió fins al tractament de temes metafísics hi hauria un continuum que aniria des de descriure i/o condemnar alguna realitat socials fins a tractar els universals humans: gelosia, odi, amor, família, ambició...

Nivell de l'acte discursiu realitzat, comprendria dos elements bàsics:

3.4.4. *El nivell semàntic*. QUÈ ES DIU?

a) Els trets del contingut (tema, motiu, tòpics, món construït pels textos...)juguen un gran paper en molts noms de gèneres (per exemple la majoria d'adjectivació que acompanya la novel·la)

b) D'altres noms, que no remeten directament al contingut, estan lligats a constriccions semàntiques. Així per exemple la tragèdia implica una noblesa dels personatges i la comèdia que aquests siguin individus comuns.

c) En aquest nivell de significat, cal atendre a l'estatut *literal* o *figurat* de l'estructura semàntica. El sentit figurat pot dependre del text o de l'habilitat del lector per seguir una línia interpretativa.

3.4.5. *El nivell sintàctic*. COM ES DIU?

L'organització formal sovint comprèn les característiques més visibles externament. De totes maneres, la majoria dels aspectes es poden contemplar des d'un punt de vista descriptiu o un de prescriptiu, segons qui els utilitzi. Comprendria diferents estrats:

a) factors gramaticals

b) factors fonètics, prosòdics o mètrics

c) trets estilístics (elevat, mitjà, alt), realitats com la literatura culte o la literatura popular; la gran literatura versus la literatura de masses...

d) Ens interessa molt entendre també els trets d'organització macrodiscursiva (organització de les accions, unitat d'acció...), presència o no del cor, trets narratològics, la construcció d'un argument, que sovint actua als gèneres narratius com a

desenvolupament del contingut temàtic... Qualsevol obra narrativa o teatral es pot considerar un guió que especifica i ordena els incidents dins d'un argument. Es basa en dos principis, el de probabilitat i el de l'efecte emocional.

Tenim un últim element, que sol ser el primer a copsar, a prendre en consideració: l'estructura externa marcada per la divisió en actes, escenes, quadres, i altres divisions.

3.4.6. *Ancoratge institucional*

Karl Canvat afegeix aquest component que fa referència als dispositius simbòlics socials que constreixen la producció de textos. Per exemple si es tracta d'un gènere central o perifèric a la institució literària (teatre popular, privat, teatre públic,...), estatut del gènere, presència de mecenatges... En aquest sentit pot resultar interessant per entendre alguns gèneres la classe social que el promou (per exemple el que fa la burgesia amb el melodrama al XIX o la comèdia burgesa a principis del XX). També ens interessaria el model de societat que representa. García Berrio aprofita unes paraules de Steiman (1981) per evidenciar aquest component: "Es ante todo indiscutible la existencia de factores explícitos y coyunturales- culturales, económicos, políticos,...o simplemente casuales- entre las causas de los rasgos constitutivos de los géneros históricos"

A part de la classe social, podríem parlar també de la classe intel·lectual, per exemple amb propostes de teatre alternatiu durant el segle XX. No deixa de ser una alternativa a la realitat social predominant, però en alguns casos no ha tingut excessives intencions revolucionàries

Hem observat al llarg d'aquest capítol que el concepte de gènere literari i, per sobre de tot, el seu ús, ha perviscut fins els nostres dies i manté, dins de la nova accepció intertextual, una vitalitat que el fa útil i necessari per a la formació literària dels aprenents de l'educació secundària. A més a més, gràcies a les aportacions de Schaeffer i Canvat, disposem d'uns criteris de caracterització dels gèneres històrics que admeten una raonable transposició didàctica. És per tot això que creiem que resulten un bon eix organitzador dels continguts literaris a secundària. De totes maneres, l'argumentació exhaustiva la presentarem al final del capítol 5, quan hàgim revisat tota la informació que emana de la didàctica de la literatura.

4. OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ LITERÀRIA

Un cop plantejada la lògica de la matèria, és a dir, els coneixements literaris que es deriven de les aportacions de la crítica literària i dels estudis literaris en general, cal entrar decididament en la vessant didàctica. Actualment no es pot pensar cap acció didàctica sota la tirania dels continguts ni la de les estratègies d'aprenentatge, cal posar al capdavant del procés els objectius d'aprenentatge. En aquest capítol monogràfic exposarem els objectius que es plantegen des de la didàctica de la literatura i els contrastarem amb els que preveien els currículums per a l'Educació Secundària per al curs 2005-2006.

Una de les característiques principals de la didàctica moderna és l'organització dels currículums a partir d'**objectius**. L'evolució positiva soferta per les tècniques d'avaluació formativa els darrers anys ha comportat que tant el docent, com els investigadors, i fins els legisladors, hagin de subordinar la selecció d'uns determinats continguts i d'una determinada metodologia als objectius que hom pretén assolir en aquell període d'escolarització (Chadwick i Rivera 1990, Nunziati 1990). Aquest nou plantejament revoluciona completament el món de l'educació de manera que el tradicional temari ja no és aquell ésser indiscutible que cal acabar de qualsevol de les maneres. Ara, tant els centres com els propis docents han d'adequar els continguts de les seves disciplines als objectius que s'hagin fixat. Això vol dir que les autoritats educatives exigeixen uns objectius generals¹⁸ que, adaptats i seqüenciats pels professors, arriben a les aules materialitzats en unes determinades activitats.

En la nostra investigació resulta cabdal discutir quins són els objectius centrals que s'han d'assolir a través de l'educació literària ja que només així podrem valorar fins a quin punt les nostres propostes s'hi corresponen. Cal, per tant, recolzar fermament la postura de subordinar les accions educatives empreses a l'aula als objectius d'aprenentatge estipulats per l'agent educatiu competent, sigui el Ministerio de Educación, el Departament d'Educació, un Claustre de professors de centre, un Departament didàctic o un professor a títol individual; i a la vegada s'ha de vetllar per

¹⁸ Aquests objectius bàsics vénen especificats en el disseny curricular base, també anomenat primer nivell de concreció.

què els currículums que en sorgeixin respectin una coherència amb la finalitat educativa que es pretén assolir.

En els darrers anys, aquesta tendència a treballar per objectius s'ha posat de manifest en la concreció de les competències bàsiques que tots els aprenents haurien d'assolir per formar-se integralment i que s'han estudiat tant a àmbit europeu com a l'àmbit estrictament català (per exemple, la Conferència Nacional d'Educació). De totes maneres, des de la perspectiva educativa de les competències¹⁹, els coneixements s'interrelacionen i prenen sentit en la mesura que faciliten la resolució de reptes per part de l'alumnat. Això fa que sovint la literatura perdi el seu caràcter finalista d'èpoques no gaire llunyanes i s'incideixi sobretot en el seu caràcter facilitador d'aprenentatges; de la qual cosa deriva una dificultat evident d'especificació d'objectius²⁰.

Per tant, dividirem la nostra exposició en dos grans blocs. En el primer, resumirem el que els teòrics de la didàctica de la literatura han proposat en els darrers anys. En el segon, analitzarem com el currículum de l'educació secundària al Principat de Catalunya ha donat resposta a les noves demandes de la societat. Amb les paraules d'Anne-Marie Hubat-Blanc (2001) ja podem anar intuïnt un camí ple de dubtes i algunes incongruències: *il y a une contradiction fondamentale (et peut être fondatrice) dans notre enseignement, celle des objectifs institutionnels de transmission d'une culture et celles des valeurs de référence de la discipline: la littérature est une aventure, souvent risquée (et la recherche aussi); aucun savoir aujourd'hui, n'est stable et définitif, mais la littérature ne constitue pas un savoir, même s'il existe des savoirs sur elle.*

4.1. Objectius segons la didàctica de la literatura

El canvi més significatiu que presenta tota la teoria entorn dels objectius és la substitució de **l'ensenyament de literatura** per **l'educació literària**.(Colomer 1996).

¹⁹ Segons la secció VII de la Conferència Nacional d'Educació (2002: 211) s' "entén el fet de fer-se competent com un procés d'aprenentatges globals que integren continguts de diferents tipus (coneixements, habilitats i actituds). Aprenentatges que comprenen el desenvolupament de *capacitats* més que l'exclusiva adquisició de continguts puntuals i descontextualitzats. "

²⁰ Recordem, per exemple, les paraules de Gérard Langlade (2001) "les savoirs littéraires doivent être considérés non seulement comme des objets d'enseignement que les élèves doivent acquérir pour améliorer leurs performances lectorales et interprétatives, mais aussi et surtout des moyens didactiques grâce auxquels l'enseignant les aidera à acquérir ces savoirs. L'important, c'est moins la didactisation directe des savoirs que leur utilisation dans des situations d'apprentissage, c'est à dire dans l'élaboration de dispositifs didactiques."

Aquesta concepció és recollida per la majoria de publicacions que reflexionen sobre el tema, d'aquí que n'hàgim recollit dues a tall d'exemple:

L'objectiu fonamental de l'experiència de la lectura del text literari a l'ensenyament mitjà és el desvetllament de l'interès per llegir i la creació d'hàbits de lectura que seran més positius si es mostren capaços de crear la corresponent autonomia d'elecció i de fruïció de text, gràcies a l'adquisició d'instruments senzills de comprensió i d'interpretació bàsica. (Bertoni del Guercio, 1992)

A fin de cuentas también creo, como debe creer la sensatez de cualquiera que enseña Literatura, que hemos de perseguir con esta didáctica dos objetivos prioritarios, y casi únicos, puesto que son lo suficientemente completos y complejos como para que engloben todos los demás objetivos que los profesores podamos plantearnos en la didáctica del hecho literario hacia el alumnado:

- enriquecer la sensibilidad (dotarles de posibilidades estéticas) y*
- enriquecer los conocimientos (darles posibilidades reales de expresión de sí mismos).*

(Abril, 1993).

En aquestes referències queda clar l'interès per dotar l'alumne d'una educació literària, basada en un gust per la lectura (definit a través de la idea de "desvetllament d'interès" i "creació d'hàbit de lectura" o del concepte d' "enriquiment de la sensibilitat"). La finalitat, en darrer terme, és que l'alumnat llegeixi i gaudeixi llegint llibres admesos socialment com a literaris. Ens sembla un objectiu prou lloable que, tot i que no el discutirem, presenta dos inconvenients remarcables. En primer lloc, es tracta d'un objectiu completament abstracte si el comparem amb la majoria dels que podem trobar a l'educació en general. Com podríem definir i com podríem comunicar a un alumne què és la sensibilitat? Encara que l'analitzem al costat d'altres objectius actitudinals, continua mostrant-se intangible. Només hi ha un matís que ens sembla més o menys objectiu, la creació d'un hàbit de lectura, molt més observable que no pas l'interès o la sensibilitat, que tenen un component subjectiu molt més alt. En segon lloc, i com a conseqüència de l'explicació anterior, aquests objectius només són avaluable sota paràmetres formatius ja que seria pràcticament impossible dissenyar un instrument d'avaluació que ens donés una informació quantitativa fidedigna sobre les evolucions de l'alumnat en aquest aspecte. A més a més, i encara que només ho puguem afirmar seguint la intuïció pròpia i la d'altres professionals, sembla que és justament aquest l'objectiu de formació literària que menys s'assoleix en l'educació secundària,

possiblement, també, perquè potser no tothom té la mateixa sensibilitat o el mateix interès i, com afirma Pennac, no tothom llegirà freqüentment en la seva vida i això no li impedirà que se'n surti.

Malgrat aquesta evidència, que suposem que no escapa a ningú, la tendència a marcar aquest tipus d'objectius es manté en tota mena d'estudis i, fins i tot, en els objectius oficials.²¹ Posem de relleu aquesta circumstància ja que, de ben segur, provoca que bona part dels esforços de la majoria de programes i de docents es dirigeixin a la consecució dels altres objectius quan, en paraules de Bertoni de Guercio, aquest és *l'objectiu fonamental*.

L'alternativa més radical a la situació que plantejem es troba en la proposta de Pennac (1992), que proposa oblidar tot tipus de contingut "literari" fins que els alumnes es vegin atrets per la literatura, i destina tots els esforços del professor a l'obtenció prioritària d'aquest objectiu. Tot i l'èxit editorial assolit per *Com una novel·la*, no sabem si la repercussió real a les aules ha estat equiparable i, de moment, el que sembla clar pel que es veurà posteriorment és que les directrius oficials no han canviat.

En definitiva, podem afirmar que la definició d'aquest objectiu representa un progrés i un encert, que cal que es mantingui de cara al futur i que seria necessari que tot professor de literatura el tingui present mentre dissenya, imparteix i avalua les seves sessions; però que, de totes maneres, hi ha una altra sèrie d'objectius que no podem deixar de tenir en compte i que ens poden ajudar, de forma indirecta, a assolir el primer i principal.

Aquest altres objectius ja vénen apuntats en les citacions que hem transcrit més amunt, però és Daniela Bertochi (1995) qui afina més a l'hora d'explicitar-los. L'autora distingeix entre tres tipus d'objectius: els **afectius**, els **cognitius** i els **lingüístics i els metalingüístics**.

El objetivo afectivo final de la enseñanza obligatoria respecto al texto literario es que el alumno adquiera una actitud positiva hacia este tipo de textos y que elabore un gusto autónomo por la lectura (Bertochi, 1995:31). Ens retrobem amb l'objectiu que acabem de discutir, per bé que voldríem remarcar que l'autora el defineix com a actitudinal. L'article fa un esforç de concreció d'aquest macroobjectiu en d'altres de més concrets, però el que més ens interessa són les cinc condicions necessàries que s'han de donar per tal d'assolir-lo efectivament. En primer lloc, situa l'inici de la

²¹ Més endavant analitzarem aquesta vessant.

sensibilització al segon cicle de l'ensenyament primari. En segon lloc, cal que el professor comenci acceptant els gustos de l'alumne com a lector en la selecció de textos. En tercer lloc, remarca la necessitat de dotar l'escola de recursos suficients. En quart lloc, indica que cal alternar la lectura intensiva amb *amplios espacios de lectura extensiva* i moments de lectura opcional. Finalment, troba important que l'alumne s'iniciï en una lectura crítica basada en les seves pròpies reaccions individuals²².

Aquesta explicitació de les condicions de reeixida de l'objectiu afectiu potser caldria que es veiés complementada amb la necessitat que el professor mantingui una actitud receptiva, dialogant i amb intenció interactiva a l'aula (necessària segons les condicions segona, quarta i cinquena). Si acceptem aquestes condicions com a punt de partida, podem explicar a bastament per què sovint no s'assoleixen els objectius afectius ja que bona part dels itineraris literaris que segueixen els alumnes del nostre país no en compleixen més d'una. A més a més, queda palès que els objectius afectius només s'assoleixen a mig i a llarg termini, representen una tasca dura que, com dèiem abans, difícilment es pot avaluar a la curta i sobre la qual intervenen molts factors externs a la pròpia escola. Això no justifica que no es tinguin en compte a les aules tot i que explica la dificultat d'observar-los en les investigacions educatives.

Els objectius **cognitius** que caldria assolir mitjançant la lectura de textos literaris van relacionats amb el desenvolupament d'un determinat nombre de capacitats cognitives, entre les quals Bertochi destaca: *las de previsión, de formulación de inferencias, de comparación, de estructuración espacio-temporal, de generalización, de valoración*. (Bertochi 1995: 32) L'autora vincula el desenvolupament d'aquestes capacitats en la lectura literària amb les de qualsevol altre tipus de lectura. En aquest sentit, es podria marcar una continuïtat a partir de les estratègies de lectura que s'haurien d'emprar en cada moment. Els textos de ficció afavoreixen que l'alumne es plantegi les coses des d'un punt de vista relatiu, que formuli hipòtesis, que construeixi sistemes coherents en el seu interior,... Una de les vies més útils en aquesta direcció és la formació de l'intertext lector que ha de dotar l'aprenent de la suficient formació com per relacionar unes lectures amb les altres de manera que la qualitat de les seves interpretacions millori: "Cada tipo de texto requiere por sí mismo el empleo de estrategias lectoras parcialmente diferentes" (Mendoza,1998 :33)

²² Dins l'àmbit francès, aquesta idea s'ha desenvolupat postulant dos formes de lectura (el que anomenen lectura cursiva i lectura analítica) com a dues formes complementàries per desenvolupar la Competència literària (Viala i Rouxel 2001). En el capítol següent ens estendrem sobre aquests conceptes.

Una de les funcions que s'atorga generalment a l'ensenyament de la literatura és la de desenvolupar la intel·ligència o, altrament dit, formar persones. Aquesta funció aniria vinculada amb els objectius cognitius, que es veurien afavorits per determinades pràctiques tradicionals a la classe de literatura com l'anàlisi de les característiques o motivacions dels personatges, el reconeixement i la interpretació del punt de vista des del qual es narra una història o l'anàlisi de les relacions temàtiques internes del text.

Aquest segon grup d'objectius plantegen també una remarcable dificultat d'avaluació i de seguiment per part del professor. De fet, aquests objectius estan molt propers als objectius generals de l'educació i, per tant, s'haurien de desenvolupar de forma transversal en un treball en comú des de totes les àrees. El que sí que resulta clar són les possibilitats que la literatura ofereix als alumnes de potenciar les seves capacitats cognitives, d'aquí la importància que el professor hi cregui i tingui aquests objectius presents quan programi i efectui les seves classes.

El tercer gran grup d'objectius plantejats per l'autora són els **lingüístics** i els **metalingüístics**. Bertochi posa de relleu que tota lectura d'un text literari comença per la comprensió del sentit literal del text²³. Per tant, hi hauria un primer nivell de comprensió totalment lingüístic que s'adquiriria de forma simultània a la lectura de tot tipus de text. L'objectiu global d'aquestes lectures seria desenvolupar la comprensió lectora. Hi ha, tanmateix, un seguit de capacitats metalingüístiques que s'associen a les primeres, que l'autora centra en *les varietats lingüístiques* i en *les estructures textuais*. Seguint uns estudis de la Ohio State University, presenta les capacitats que els alumnes haurien de desenvolupar al llarg de la seva educació literària dividides en les capacitats relatives a l'estructura del text i les capacitats relatives als instruments literaris, que sintetitzem a continuació.

Entre les capacitats relatives a l'**estructura del text** distingeix cinc grans blocs:

1. Identificar i valorar la caracterització dels **personatges**
2. Identificar i valorar l'estructura de la **trama**
3. Identificar i valorar l'**ambientació** (espai i temps)
4. Identificar i valorar el **tema**
5. Reconèixer i formular hipòtesis sobre el significat de seleccions narratives específiques i determinar el **punt de vista** del narrador.

Entre les capacitats relatives als **instruments literaris** trobem:

²³ Encara que no és citat per l'autora, aquesta idea coincideix plenament amb Eco (1992:33) quan afirma "hay que empezar todo discurso sobre la libertad de la interpretación con una defensa del sentido literal"

- Reconèixer i interpretar el **llenguatge** usat amb valor **connotatiu**
- Reconèixer i interpretar les **figures semàntiques**: metàfores i comparacions
- Reconèixer i valorar l'ús d'alguns **registres lingüístics** presents en el text literari
- Identificar relacions concretes en el nivell del **significant**.
- Reconèixer la **“funció” d'elements estilístics**.

L'autora remarca que cal treballar en la seqüenciació de tots aquests objectius que seran els que convertiran els alumnes en lectors competents²⁴ i, quan s'escaigui, capacitats per a rebre una formació sistemàtica de literatura en els cursos següents a l'ensenyament obligatori.

Hem volgut transcriure totes aquestes capacitats ja que configuren l'espai on es mouria qualsevol definició d'objectius lingüístics i metalingüístics en literatura. Cal fer tres consideracions importants.

En primer lloc, estariem d'acord que els **objectius lingüístics i metalingüístics són els que resulten, des d'un punt de vista objectiu i pràctic, més avaluable**s. Si observem la redacció de les capacitats, la majoria demanen la identificació (o reconeixement) i la interpretació (o valoració). Cal subratllar el paper transcendental que molts teòrics atorguen a la interpretació i que no es pot oblidar mai en l'acció didàctica: "L'interprétation, voilà une des missions les plus ambitieuses de la didactique de la littérature, et elle nous invite à participer à tous les niveaux où elle s'élabore, dans la recherche et l'enseignement, de la maternelle à l'université." (Demougin 2001: 86)

Aquestes dues capacitats són centrals en l'anàlisi de textos i són els dos moviments bàsics que es realitzen, per exemple, en el comentari de text tradicional: identificar i interpretar (Ramos 2001)²⁵ Partint de la base que el professor tingui clar els límits de la interpretació, tots aquests objectius es poden desenvolupar amb relativa facilitat en diverses activitats d'exercitació i d'avaluació. En conseqüència, creiem que aquesta és l'explicació al fet que aquests objectius sovint esdevinguin gairebé els únics

²⁴ Cassany (1993) exposa el perfil del que seria un aprenent amb competència literària:

- Té dades suficients sobre el fet literari.
- Coneix autors, obres, èpoques, estils,...
- Sap llegir i interpretar un text literari.
- Sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics.
- Coneix els referents culturals i la tradició.
- Té criteris per seleccionar un llibre segons els seus interessos i gustos.
- Incorpora la literatura a la seva vida quotidiana.
- S'ho passa bé amb la literatura.

²⁵ Per a un desenvolupament molt més prim dels objectius literaris remetem al nostre article on detallem molts d'aquests aspectes.

que s'avaluïn a les aules, ja que són molt més tangibles i assolibles a mig termini que els primers. A més a més, responen gairebé de forma literal als conceptes que la teoria de la literatura ha desenvolupat al llarg dels temps (deixant de banda els més propis de la història de la literatura).

La segona consideració és **plantejar-nos quins dels tres tipus d'objectius que hem definit són prioritaris**. Ja hem vist el punt de vista d'Abril i de Bertoni del Guercio a favor dels afectius. Ens sembla que la realitat pràctica no els acaba de donar la raó. Sense voler acabar aquí el debat sobre aquest aspecte, ens sembla que tot treball dirigit a l'aprenentatge significatiu i, per tant, a l'assoliment de forma permanent dels objectius lingüístics i metalingüístics passa irremeiablement per l'assoliment previ o, com a mínim simultani, dels objectius afectius i cognitius. Remetem al capítol 6 per observar el punt de vista dels professors sobre tots aquests matisos.

Finalment, volem constatar que **la descripció dels objectius de D. Bertochi s'acosta significativament a la confecció d'un primer nivell de continguts a treballar a l'aula**. Com que les característiques del nostre treball no ens permeten desenvolupar aquest aspecte, aprofitem per indicar el canvi de perspectiva que provocaria l'assumpció de la línia endegada per l'autora en el sentit que mostra un camí diferent en la seqüenciació dels continguts literaris. L'eix vertebrador deixarien de ser les obres individuals – vistes de forma cronològica- per emprendre una ordenació més vinculada al llenguatge literari pròpiament dit. La majoria de les tendències d'innovació en didàctica de la literatura, que abordarem al capítol 5, es fonamenten en aquest gir radical. No voldríem acabar aquest incís sense remarcar l'enorme similitud de les indicacions de D. Bertochi amb l'interessant obra de Maingueneau (1986), la qual repassa el llenguatge propi de la literatura des d'una perspectiva lingüística però basada en la idea del text literari com a discurs. L'estudi del punt de vista, dels deíctics, del temps i de l'espai de les obres són, per exemple, els aspectes més desenvolupats per l'autor i que, a més s'adiuen perfectament amb els que hem esbossat més amunt.

4.2. Objectius institucionals

Entrem a la segona part de la nostra anàlisi sobre els objectius d'aprenentatge fixant-nos en com les directrius actuals els han establert per a l'ensenyament secundari. Abordarem en primer lloc l'ESO²⁶ ja que, en definitiva és l'etapa que ha patit

²⁶ Ens centrarem en les directrius exposades pel govern del Principat de Catalunya ja que representa el context de la nostra recerca. De totes maneres, les diferències principals entre el currículum de la

darrerament un canvi més radical en el món educatiu. Complementàriament, ens aturarem breument per observar els detalls més significatius del Batxillerat. El primer fet que cal destacar abans d'entrar en la lletra menuda de les directrius oficials és que la seva observació ha esdevingut en els darrers anys una mica estèril arran de la dinàmica revolucionària i contrarevolucionària amb què els diferents governs centrals i autonòmics han volgut donar resposta al fracàs escolar. Si simplement tenim en compte el període en el qual s'ha emmarcat aquesta tesi doctoral, el país ha viscut sota el paraigua de la LOGSE, la posterior modificació que va suposar el Decret d'Humanitats, l'aprovació de la LOCE que no s'ha arribat a desplegar completament i l'amenaça de la LOE en vies de tramitació. Totes aquestes lleis, a la vegada, s'han vist complementades per les corresponents directrius autonòmiques, les assignacions horàries, la renovació de llibres de text, la introducció dels exàmens de competències bàsiques...

Davant de totes aquestes mutacions, resulta poc pràctic estendre's desmesuradament en l'observació d'un currículum que mai se sap si tindrà la mínima continuïtat. Així doncs, a l'annex 1 hem transcrit completament els continguts relatius a l'educació literària que es marquen actualment per l'ESO i el Batxillerat, i ens proposarem simplement exposar-ne una lectura dels components que creiem fonamentals i que, en definitiva, afecten el funcionament de tots els professors en el seu tarannà diari.

Una de les informacions importants que no està continguda en el currículum és l'assignació horària: en aquest moments, tots els alumnes d'Educació Secundària Obligatòria i de Batxillerat cursen tres hores setmanals de llengua i literatura catalana i tres hores més de llengua i literatura castellana. Cal remarcar el fet que els continguts de les dues especialitats són presentats conjuntament, amb la qual cosa queda clara la voluntat desitjable d'optimitzar el recurs temporal amb una bona coordinació. Fins i tot en el detall dels continguts conceptuals, aquesta darrera proposta curricular especifica què ha d'ensenyar cada especialista, facilitant el treball dels docents i de les propostes editorials. Cal remarcar que són les dues úniques àrees del currículum que es presenten coordinadament, en conseqüència s'ha d'entendre que els alumnes assisteixen a sis hores de llengua, no a tres de català i tres de castellà.

Generalitat i el Currículum base de l'Estat es troba en el fet de difondre les dues llengües oficials enllloc d'una. A nivell general, aquesta diferència no fa més que multiplicar per dos alguns continguts, però no afecta excessivament els objectius. D'aquí sorgeix la necessitat d'un treball conjunt entre tots els membres de l'àrea de llengua d'un centre educatiu, independentment de la llengua que imparteixin.

Si entrem en el detall de les introduccions, s'hi desprèn la filosofia constructivista pel que fa a l'enfocament: *les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge amb els alumnes han de presentar un caràcter integrat, i han de ser desenvolupades a partir d'una sèrie de tasques significatives i útils per a aquells que les duen a terme.* Tant a l'ESO com al Batxillerat es remarca per sobre de tot que allò més important és la lectura, la comprensió i la interpretació de textos, molt en la línia de les diferents opinions que una mica més amunt hem anat considerant. A l'ESO es diu: *Ara, l'important és formar lectors amb un bagatge suficient per entendre les obres, assaborir-les, resumir-les i fer-ne un comentari.* I al Batxillerat *Cal remarcar que l'estudi de la literatura ha de partir prioritàriament de la comprensió del text com a missatge i la seva interpretació (descoberta del seu significat, de la seva intenció comunicativa, dels seus valors estètics), a les quals han d'anar orientats els aspectes tècnics del text.* L'únic dubte que ens queda és si aquesta ferma voluntat introductòria té el seu correlat en la selecció de continguts conceptuals que la segueixen: quins són els millors textos per formar lectors?

Vist això, val la pena aturar-se una miqueta en l'observació dels objectius, que com en totes les versions "postlogse", es componen d'objectius generals i objectius terminals, aquests últims pensats sobretot com a conductors de l'avaluació. Ens ha semblat interessant, només en aquest aspecte, comparar els vigents amb la primera versió de la LOGSE (any 92) , per tal de poder escatir si hi ha alguna tendència de correcció marcada. La primera cosa que queda clara és que a l'actual currículum no desapareix cap objectiu ni general ni terminal present a la versió del 92, però en canvi se n'afegeixen. A l'ESO s'afegeixen els objectius generals 8 i 9; al Batxillerat es reformula el 9 (compendi del 13 i el 14 de la versió anterior) i s'afegeixen el 10 i l'11. Pel que fa als objectius terminals, a l'ESO es temporitzen de manera que uns es concentren al primer cicle i la gran majoria per al segon cicle. Deixant de banda algun matís de redacció, no en desapareix cap i se n'afegeixen tres, el 13 i el 17 de primer cicle i el 43 de segon cicle. Establerts els canvis, veiem que fan referència a com a mínim tres factors. En primer lloc, la justificació de l'aparició dels continguts d'història de la literatura que es van desprendre del Decret d'Humanitats. En segon lloc, la presència d'activitats creatives com a objectius terminals donen a entendre que cal introduir i potenciar progressivament la introducció de tallers literaris o d'altres formes d'escriptura amb finalitats estètiques com una estratègia privilegiada de fomentar l'educació literària. Cal palesar agradablement aquesta innovació que reconeix moltes

de les iniciatives de docents i d'investigadors en èpoques precedents. En tercer lloc, l'exigència de llegir obres completes com a objectius terminals tant de l'ESO com del Batxillerat, etapa on vénen establertes pel DOGC.

Entrem directament en els continguts i ho farem pels procedimentals. En llegir-los, hom assisteix a una mena de revelació d'allò que les institucions esperen que es faci a l'aula, és a dir, al llistat d'activitats bàsiques: lectura expressiva, memorització, dramatització, comentari, recensió, situació de les obres en el seu context, producció de textos amb intenció literària, confecció de quadres cronològics, anàlisi de textos... Francament sembla força útil perquè obre força el ventall d'activitats clàssiques que es fonamentaven en el simple desenvolupament teòric complementat per comentaris de text. El pal de paller de tots aquests continguts procedimentals és el text, tot es planteja al voltant de textos, per tant és així com hauria d'arribar als alumnes. La legislació només es permet una llicència en aquest sentit, el procediment 15 de Batxillerat: *Confecció i interpretació de quadres cronològics i esquemes que permetin relacionar les diverses manifestacions literàries entre elles, i amb la situació política, social i cultural en què es produïren*. Aquest procediment recorda clarament les preguntes teòriques clàssiques d'història de la literatura que ara prenen un format diguem-ne modern, simplificat o, qui sap si camuflat. Ara cal limitar-se al quadre cronològic, el qual suposem que ha de ser entès com una mena d'esquema i/o mapa conceptual. Tota la part més teòrica queda, per tant, reclosa a la matèria de modalitat de literatura, a la qual només accediran aquells que ho desitgin voluntàriament. Al costat de l'omnipresència del text, cal remarcar la reaparició de la producció de textos escrits per part de l'alumnat i, de forma més modesta, la introducció del cinema com una forma narrativa que cal treballar. De totes maneres, la redacció del procediment 4.4. resulta en si lleugerament peculiar: *lectura i comentari de textos literaris i de relats cinematogràfics*.

Pel que fa als continguts actitudinals, centrals des de la majoria d'òptiques, queden esbandits en ambdós decrets amb quatre línies referides als tòpics als quals ja hem fet referència més amunt: la sensibilització, l'interès, la sensibilitat...La brevetat expositiva contrasta amb l'extensió dels altres continguts i la voluntat manifestada en les introduccions.

Arribem finalment al component que ens aportarà més indicacions concretes del que s'ha de fer a classe, es tracta dels continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals. Només l'espai que ocupen representa l'èmfasi que els legisladors han

volgut atorgar-los i, a més a més, no han deixat gaire marge de maniobra. Per a l'ESO es remarca que el tractament de la literatura a primer cicle ha de centrar-se en l'anàlisi del text en ell mateix, per passar a segon cicle a la preeminència de l'enquadrament històric, que es manté i es reforça al Batxillerat. Atesa la gran importància d'aquest apartat, no ens hem pogut estar de transformar-los en un quadre comparatiu ESO /Batxillerat:

Taula 1. Continguts de Fets, conceptes i sistemes conceptuals relatius a la literatura a l'ESO i el Batxillerat

ESO	BATXILLERAT
PRIMER CURS	PRIMER CURS
1. El registre literari. El text retòric. Recursos més importants. 2. Concepte de gènere literari. 3. El teatre: característiques i formes (tragèdia, comèdia i drama). (Llengua catalana, ítems 1, 2. Llengua castellana, ítem 3).	II. Literatura. 1. Els gèneres literaris (narrativa, poesia, teatre, assaig, dietari, memòria, periodisme literari). 2. L'obra literària com a missatge: emissor/a, receptor/a, personatges, temes, tòpics, lloc, temps, interpretació. 4. Evolució històrica de les formes literàries: (Llengua catalana, 1. Llengua castellana, 2.)
SEGON CURS	SEGON CURS
4. La narrativa. 4.1 De tradició oral: rondalla i llegenda. 4.2 Escrita: conte i novel·la. 5. La lírica: estructura formal (vers, estrofa, mètrica, rima). (Llengua catalana, ítems 4, 5. Llengua castellana, ítem 5).	II. Literatura. 3. La llengua literària aplicada a l'estudi d'una obra: recursos fònics, morfosintàctics, lèxics i semàntics. (Llengua catalana, 3.)

TERCER CURS	PRIMER CURS
<p style="text-align: center;">Literatura catalana</p> <p>1. La literatura medieval: característiques generals.</p> <p>1.1 Ramon Llull i l'origen de la llengua literària.</p> <p>1.2 Les cròniques i la prosa medieval.</p> <p>1.3 L'Humanisme.</p> <p>1.4 El segle d'or: Ausiàs March, Joanot Martorell (Tirant lo Blanc).</p> <p>2. La literatura als segles XVI, XVII i XVIII: Renaixement, barroc i Il·lustració.</p> <p>3. La literatura al segle XIX.</p> <p>3.1 El Romanticisme. Característiques generals.</p> <p>3.2 La Renaixença. Els Jocs Florals. Jacint Verdaguer. Àngel Guimerà.</p> <p>3.3 El realisme i el naturalisme: característiques generals. Narcís Oller.</p>	<p style="text-align: center;">Literatura catalana</p> <p>4.1. Edat Mitjana: marc històric i cultural.</p> <p>-La poesia trobadoresca.</p> <p>-Ramon Llull.</p> <p>-Les cròniques.</p> <p>-L'Humanisme.</p> <p>-La poesia del segle XV: Ausiàs March.</p> <p>-La novel·la cavalleresca: Curial e Güelfa i Tirant lo Blanc.</p> <p>4.2. Edat Moderna: marc històric i cultural.</p> <p>- La literatura catalana entre els segles XVI i XVIII. Renaixement, Barroc, Il·lustració. La literatura popular.</p> <p>4.3. Edat Contemporània: segle XIX.</p> <p>-El Romanticisme: marc històric i cultural.</p> <p>-La Renaixença. Jacint Verdaguer i Àngel Guimerà.</p> <p>-El Realisme i el Naturalisme. Narcís Oller.</p>
<p style="text-align: center;">Literatura castellana</p> <p>1. La literatura medieval.</p> <p>1.1 La lírica.</p> <p>1.2 L'èpica: el Cantar de Mio Cid.</p> <p>1.3 La prosa: El conde Lucanor.</p> <p>2. El Siglo de Oro: característiques generals.</p> <p>2.1 La lírica: Garcilaso de la Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo.</p> <p>2.2 La prosa: Lazarillo de Tormes. Miguel de Cervantes (Don Quijote de la Mancha).</p> <p>2.3 El teatre: Lope de Vega i Calderón de la Barca.</p> <p>3. El segle XVIII: Característiques generals. El teatre i la prosa.</p>	<p style="text-align: center;">Literatura castellana</p> <p>4.1. Edat Mitjana: marc històric i cultural.</p> <p>-Lírica tradicional i lírica culta.</p> <p>-Gonzalo de Berceo.</p> <p>-Jorge Manrique.</p> <p>-L'èpica medieval: Poema de Mío Cid.</p> <p>-La Celestina.</p> <p>4.2. Segles XVI i XVII. Renaixement i Barroc: marc històric i cultural.</p> <p>-La lírica: temes i estructures. Garcilaso de la Vega. Luis de Góngora, Francisco de Quevedo.</p> <p>-Models narratius. Tipologia de la novel·la.</p> <p>-La novel·la picaresca: Lazarillo de Tormes. El Buscón.</p> <p>-Miguel de Cervantes i la novel·la moderna: Don Quijote de la Mancha i Novelas Ejemplares.</p> <p>-El teatre. Lope de Vega i Calderón de la Barca.</p>
QUART CURS	SEGON CURS
<p style="text-align: center;">Literatura catalana</p> <p>4. El segle XX: característiques generals.</p> <p>5. El modernisme. Joan Maragall i l'escola mallorquina. Víctor Català. Santiago Rusiñol.</p>	<p style="text-align: center;">Literatura catalana</p> <p>Edat Contemporània: segle XX.</p> <p>4.2. El Modernisme.</p> <p>- La poesia: Joan Maragall. L'Escola mallorquina.</p> <p>- La narrativa: Joaquim Ruyra, Prudenci</p>

<p>6. El noucentisme. Eugeni d'Ors. Josep Carner. 7. Les avantguardes. Joan Salvat-Papasseit. J. V. Foix. 8. La literatura fins als anys quaranta. Poesia: Carles Riba. Teatre: J. M. de Sagarra. 9. La literatura de postguerra. Narrativa: Josep Pla, Llorenç Villalonga, Mercè Rodoreda, Manuel de Pedrolo, Pere Calders. Poesia: Pere Quart, Salvador Espriu. Teatre: Joan Oliver, Joan Brossa.</p> <p>10. La literatura contemporània: la narrativa, la poesia, el teatre</p>	<p>Bertrana, Víctor Català. - El teatre: Santiago Rusiñol. 4.3. El Noucentisme. Eugeni d'Ors. Josep Carner i Guerau de Liost. 4.4. Les avantguardes: Joan Salvat-Papasseit. J. V. Foix. 4.5 La literatura fins als anys quaranta: - Poesia: Carles Riba. - Teatre: J. M. de Sagarra. 4.6. La literatura de postguerra: - Narrativa: Josep Pla, Llorenç Villalonga, Mercè Rodoreda, Manuel de Pedrolo, Pere Calders. - Poesia: Pere Quart, Salvador Espriu. - Teatre: Joan Oliver, Joan Brossa. - Assaig: Joan Fuster. 4.7. La literatura contemporània: narrativa, poesia i teatre.</p>
<p>Literatura castellana</p> <p>4. La literatura romàntica: José de Espronceda i Gustavo Adolfo Bécquer.</p> <p>5. La narrativa realista: Benito Pérez Galdós i Leopoldo Alas, "Clarín". 6. El modernisme: Rubén Darío. 7. La generació del 98: Miguel de Unamuno, Antonio Machado, Pío Baroja i José Martínez Ruiz, "Azorín". 8. Juan Ramón Jiménez i la generació del 27. 9. La literatura contemporània: la poesia, la narrativa, el teatre</p>	<p>Literatura castellana</p> <p>4.1. El segle XVIII: innovació i modernitat. - L'assaig: José Cadalso i Gaspar Melchor de Jovellanos. - El teatre: Leandro Fernández de Moratín. 4.2. El segle XIX: Romanticisme i Realisme. - La lírica: José de Espronceda i Gustavo Adolfo Bécquer. - La prosa: Mariano José de Larra. - El teatre: Duque de Rivas, Antonio García Gutiérrez, José Zorrilla. - La innovació narrativa de la segona meitat del segle XIX: Benito Pérez Galdós i Leopoldo Alas "Clarín". 4.3. El segle XX. - La lírica. Antonio Machado. Juan Ramón Jiménez. - La generació del 27: Jorge Guillén, Federico García Lorca, Luis Cernuda i Rafael Alberti. - Tendències de la lírica en la segona meitat del segle. - La narrativa. Pío Baroja i Miguel de Unamuno. Nous models narratius. - La literatura hispanoamericana. Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez. - El teatre: evolució i transformació. - L'assaig.</p>

Hem volgut incloure en el text del treball aquest quadre comparatiu per tal de posar de relleu algunes observacions que afecten de ple la pràctica quotidiana. Les pàgines següents en cap moment han de ser llegides com una crítica frontal als currículums

establerts ja que és obvi que resulta molt més fàcil criticar-los que redactar-los i, per tant, seria poc ètic soterrar-los sense posar sobre la taula una alternativa completa. De totes maneres, una lectura atenta d'aquestes dues columnes no ens pot deixar indiferents. La primera cosa que ens recorda és un fragment de Perrenoud (2004:58): *Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para “integrar al tratamiento de cada capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él” Ahora bien, los programas están pensados para alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se considera que se han adquirido y son estables.* **La similitud extrema entre els llistats que acabem de transcriure i els programes de les facultats de filologia ens fan pensar que no hi ha hagut cap mena de transposició didàctica del saber i que, per poc que es prenguin seriosament, són inabordables en el context educatiu actual simplement per qüestions de temps.** Si a les introduccions dels decrets curriculars s'insistia en el caràcter significatiu de les activitats, caldria seguir les orientacions de Perrenoud, amb la qual cosa no es podria arribar gaire lluny en la consecució d'aquests continguts conceptuals, i això sense tenir en compte la manca de motivació a què fa referència l'estudiós suís.

La segona observació que volem fer notar és **el desequilibri quantitatiu entre el primer i el segon cicle de l'ESO.** Els continguts de primer cicle són molt generals, oberts i ràpids de desenvolupar amb un cert rigor, i en canvi els dissenyats per al segon cicle són feixucs, extremadament concrets i força extensos. Per qüestions de pes, es desprèn la imatge quantitativa que allò que interessa, el moll de l'os, és el que apareix per al segon cicle.

La tercera observació és **el caràcter reiteratiu d'aquests currículums.** Posats de costat, i analitzant simplement els continguts històrics, els “programes” del segon cicle d'ESO i el del Batxillerat semblen gairebé fotocopiats. Hi ha epígrafs pràcticament duplicats, per exemple tota la literatura de postguerra catalana. Hem subratllat en gris els elements nous introduïts al currículum de Batxillerat per fer notar les mínimes diferències, que en la majoria de casos són anecdòtiques i es basen en la introducció d'un nou autor, obra... dins d'un epígraf ja existent a l'ESO. Aquesta dinàmica *duplicativa* és recurrent en les dues llengües, tot i que sobresurt en llengua catalana, i fins i tot es converteix en triplicat per als alumnes que trien les matèries de literatura de modalitat, ja que tal com podem veure en l'annex 1, el llistat de continguts torna a ser pràcticament el mateix. Som conscients que aquesta reiteració emana del Decret

d'Humanitats, que l'ESO és una etapa terminal i que ha de donar una cultura bàsica a tots els individus, que eliminar noms o períodes pot ser altament conflictiu... som conscients de tot però també hem escoltat les paraules dels professors, i per exemple l'informant P-4²⁷ ho explica arrel de la seva reflexió sobre les interpretacions a la lectura: “entonces sí que puedes empezar con esto que los estructuralistas llaman la primera lectura, la segunda lectura, la tercera lectura, es verdad que todas las obras tienen varias lecturas de acuerdo, pero en literatura si quieres llegar a la posibilidad de lo que el autor quería ver, no te puedes quedar en la primera lectura porque esa entonces esa es la única que podría dar a los doce años, lo que ocurre es que si das esa a los doce años, a los trece, que ya crees que ha aumentado, tendrías que volver a leer el mismo libro con otra lectura y a los catorce tendrías que volver a leer ese libro con una tercera lectura, y llegaría un momento que esos chavales cuando les dijeras vamos a leer otra vez *Moby Dick* para ver aquí como se enfrenta el bien y el mal y todas esas cosas acabarían...” També ens planteja un fet ben comú: “cuando empiezan siempre empiezan a explicar por el *Lazarillo de Tormes* llega un momento que aburren a las ovejas” . Les posicions que acabem d'expressar són tan contraposades que haurien de conduir a una seriosa reflexió per part dels encarregats de dissenyar els currículums. Si l'objectiu bàsic és formar lectors competents, existeixen fórmules alternatives que no s'entestin en la reiteració de continguts?

La quarta observació és que **es tracta la literatura de cada llengua com un compartiment estanc**, cadascú té els seus continguts i, encara que l'època o el moviment siguin transferibles, no es facilita en absolut aquesta línia de treball, sobretot pel que fa a la història de la literatura. Sabem per experiència que allò que no està escrit no es fa, i en aquest cas sembla clar que no es cerquen transferències; i això que l'objectiu terminal número 39 del segon cicle de l'ESO fins i tot reclama contrastar la literatura pròpia amb les manifestacions literàries d'altres llengües. Si observem la feinada que hi ha en assolir els continguts referits a la pròpia llengua, qui i com ha d'introduir aquests nexes d'unió amb les literatures veïnes?

La cinquena observació és que **a la línia històrica, s'hi embranca alguns cops una subestructuració genèrica**. Això sí, tan aviat es té en compte com se'n prescindeix. Si ens fixem només en el segon cicle de l'ESO, tots els continguts de llengua catalana prescindeixen de la suborganització per gèneres fins a la postguerra. En

²⁷ Ens referim als professors que hem entrevistat, les paraules dels quals seran analitzades al capítol 6.

canvi, la literatura castellana fins el XVIII està pensada en gèneres, però a partir d'aquell moment desapareix aquesta organització (curiosament, el mateix període a segon de Batxillerat sí que hi fa referència). S'ha de dir que sobta aquesta manca de cohesió del llistat de continguts. D'altra banda, pel que fa als continguts genèrics, sempre es prioritza l'organització en els tres gèneres teòrics (narrativa, poesia, teatre) i en algun cas s'hi deixa passar l'assaig.

Una sisena observació és que **l'únic període on no se citen ni autors ni noms és a la literatura actual**. Entenem que podria resultar polèmic, però de ben segur que seria pràctic.

La setena observació és que no tenim clar que hi hagi una coherència entre aquest llistat de continguts i, per exemple, l'objectiu terminal 37 de l'ESO on es remarca que els textos han de ser apropiats a l'edat. Tot i que resulta discutible, **tots trobaríem alguns noms als quadres a qui no adoràvem als setze anys**.

4.3. Una valoració dirigida a intuir el currículum real

Si valorem globalment els currículums actuals, es pot dir que hi ha prou coincidències amb els postulats de la didàctica com per considerar-los coherents des del prisma pedagògic. Això sí, sembla com si la proximitat es trobés més a les introduccions on es declaren les intencions que no pas a la concreció de continguts, que sembla massa polititzada i influïda per agents externs al propi sistema educatiu. Els currículums volen i dolent, tot i que reiterem que som coneixedors de la font de dissensió. Resulta més fàcil escatir els objectius que serien desitjables que no pas concretar-los en un seguit de continguts coherent, unitari i assumible per la comunitat educativa. Davant d'això, mana la precaució de mantenir el que sempre s'ha fet tot tenyint-ho progressivament dels nous colors: gust per la lectura, escriptura literària, varietat de procediments, focalització en el text... *Enfin, on ne peut éluder la question de fond: les enseignants ont-ils actuellement les moyens de concevoir l'enseignement en termes de profession (stratégies autonomes fondées sur des problématisations) plutôt qu'en termes de métier (reproduction de schémas préconstruits)?*(Marie-Françoise Chanfrault-Duchet 2001a: 117)

De totes maneres, ens agradaria acabar aquest capítol obrint un debat sobre el qual no tenim prou dades per resoldre'l definitivament, però que ens pot fer reflexionar. **Formularem la hipòtesi que el paper real de la formació literària a les aules està fortament subordinat a la formació lingüística**. Per desenvolupar aquesta idea, ens

aprofitarem dels conceptes que formula Perrenoud (1994:43) distingint currículum formal del currículum real:

“Notre insistance sur les pratiques, sur le travail scolaire, entend notamment souligner que le curriculum réel, tel que nous l’entendons ici, n’est pas seulement une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel. Il en est une *transposition pragmatique*. Autrement dit, *curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature*. Le curriculum formel est une *image de la culture digne d’être transmise*, avec découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique; le curriculum réel est un *ensemble d’expériences, de tâches, d’activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages*.”

La nostra hipòtesi treballa en la direcció que tot i la gran extensió que ocupa l’interès per la formació literària en els nostres currículums formals, quan se’n fa la transposició didàctica, tot queda molt diluït. Insistim que només podem aportar indicis de reflexió, però si algun dia es confirmés, resituaria clarament tot el rol real de la formació literària.

El primer indicati el conformen totes les noves aportacions al voltant de les competències bàsiques. Segons la Conferència Nacional d’Educació, les competències bàsiques relatives a l’àmbit lingüístic són: parlar i escoltar, escriure, i llegir. **Si observem el detall d’aquestes competències, la literatura només hi juga un paper accessori**, principalment vinculat a la competència de la lectura. Recordem que actualment, per aconseguir el graduat escolar, cal assolir les competències bàsiques, amb la qual cosa la formació literària en si no hi jugaria cap paper destacat, és a dir, seria prescindible.

El segon indicati es troba en l’avaluació externa per antonomàsia dels nostres estudiants: els exercicis de les PAAU. Ens hem limitat a observar els dos controls que van ser triats per al juny del 2004: **No hi ha cap activitat, ni en llengua catalana ni en la castellana, que remeti als continguts conceptuals que hem presentat una mica més amunt, sobretot als històrics**. Una de les opcions de llengua castellana reclama el coneixement de diferents tipus de narrador i saber interpretar un text. Pel que fa a la llengua catalana, a cap de les dues opcions hi ha cap activitat formalment literària. En contraposició, el pes de la gramàtica és brutal. “Dans certaines classes le travail scolaire est présenté ouvertement comme une préparation à l’évaluation” (Perrenoud, 1994: 34). Podria semblar una frase afortunada si no fos perquè quan arribem al capítol 6 trobarem diversos professors que la sostindran. Tots els professors que imparteixen llengua i

literatura al Batxillerat saben que el pes específic dels continguts gramaticals i discursius és infinitament més alt que els que fan referència als continguts literaris (sobretot els històrics). Si a això li sumem la gran quantitat de temps que faria falta dedicar-los, és presumible pensar que es troben en la darrera de les prioritats dels docents, coneixedors del que realment compta per als alumnes, per a les famílies i per als centres.

El tercer indicatiu és potser més sibil·lí, però ajudaria a explicar la reiteració de continguts. **Programar els mateixos continguts conceptuals referits a història de la literatura de l'ESO al Batxillerat implica la consciència que no s'han assolit com calia.** És més, si aquests es repeteixen a la matèria de Modalitat, no s'està deixant entreveure que tampoc es podran treballar a la matèria comuna del Batxillerat? Ningú programa tres cops un contingut assolit si no hi ha una clara línia d'aprofundiment, i ja hem vist que no era el cas, que es calcaven continguts. Òbviament, la conjectura és rebatible, però **algú algun dia haurà d'explicar per què s'han de treballar aquests continguts si, en essència, es dóna per sobreentès que mai seran decisius en l'avaluació.**

CAPÍTOL 5: TENDÈNCIES D' INNOVACIÓ EN LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA

Si en el capítol anterior hi havia força coincidències pel que fa als objectius de la formació literària, les maneres de traslladar-los a propostes didàctiques concretes resulten variadíssimes i procuren incidir en la pràctica de l'aula des de diferents punts de vista. En primer lloc abordarem el paper preponderant del text literari en la nova didàctica i, progressivament, repassarem les formes d'incidir en el procés de lectura literària, la pràctica del comentari de text, la qüestió de la selecció de textos i el treball comparatiu. Acabarem les reflexions teòriques orientant sobre les característiques que han de presentar les seqüències didàctiques segons diversos teòrics de la didàctica i el paper del professorat en la seva implementació. El capítol es conclourà resumint els trets bàsics fonamentals sobre els quals construïrem les seqüències didàctiques que experimentarem a la part empírica de la tesi.

5.1. El paper central del text literari

La inadequació de l'ensenyament tradicional de la literatura als nous aires pedagògics i el canvi d'objectius en la formació literària han portat una renovació molt significativa de les propostes didàctiques adreçades als alumnes de l'educació secundària. Sembla clar que la paulatina revalorització dels continguts procedimentals i actitudinals no s'adeien amb una mentalitat essencialment conceptual en la qual ens vàrem formar la gran majoria de nosaltres. Si hi ha un aspecte unificador de totes aquestes tendències és la presència del **text literari** com a eix vertebrador del procés d'ensenyament-aprenentatge. Tot seguit, recopilem algunes de les afirmacions que diversos/es autors/es han aportat en aquesta direcció:

La reivindicación del contacto entre las obras literarias y las nuevas generaciones en formación parte de la idea de que la comprensión y el placer obtenido con su lectura desarrollarán la competencia literaria de los alumnos y alumnas.(Colomer, 1996)

La opción 2 (la historia de la literatura al servicio del comentario) implica necesariamente que el texto es lo primero, y que la historia de la literatura desaparece

como referencia fija e individualizada en cada alumno a través del “manual” de turno(...)(Sánchez Enciso y Rincón, 1987).

Deseo más literatura en los planes de enseñanza y que sea preceptivo enseñarla, desde el principio, no como una retahíla de nombres y fechas, sino principalmente por la lectura y comentario de las obras maestras, en ediciones acomodadas a los distintos niveles (Lázaro Carreter, a Abril 1993).

Reyzabal y Tenorio (1992:16) també defensen la idea que la millor manera d'aconseguir un aprenentatge significatiu de la literatura és fonamentant el treball a l'aula a partir de textos.

Aquesta reivindicació general sembla que ha arribat amb consistència als documents oficials, tal com hem pogut comprovar en la lectura dels objectius terminals i els continguts procedimentals realitzada en el capítol anterior. Les noves propostes didàctiques, per tant, aniran dirigides a apropar-se de diferents formes a aquests textos literaris, tenint en compte tant el nou paper actiu del lector, com les noves necessitats educatives. El dilema que s'intentarà resoldre és enfocar la didàctica de la literatura d'una manera atractiva i realista tot mantenint una sèrie de coneixements contextuais que resulten imprescindibles per adquirir una bona competència literària. Tot això ens conduirà a un nou problema: quin tipus de text cal emprar? El debat entre els que reclamen els clàssics i els que admeten qualsevol tipus de text, fins i tot els paraliteraris, roman encara obert i l'abordarem una miqueta més endavant.

Tots aquests enfocaments ens interessan per manta raons. En primer lloc, perquè ens permeten veure com els didactes i els professors actuals s'han esforçat per dissenyar metodologies alternatives molt més adequades a l'enfocament comunicatiu que s'ha postulat. En segon lloc, perquè ens puguem adonar de la gran quantitat de possibilitats de què disposa actualment un professor de literatura per portar a terme la seva tasca. En tercer lloc, perquè ens situa en el marc teòric actual de la didàctica de la literatura al qual volem contribuir amb el nostre treball. I, en quart lloc, perquè seran activitats com les que descriurem a continuació les que ens poden explicar els professors entrevistats al capítol 6 i, d'alguna manera, hi haurem de donar resposta quan confeccionem les nostres seqüències didàctiques. Finalment, caldria matisar que la majoria d'aquestes propostes no són excloents entre si, sinó que aplicades de forma coherent podrien complementar-se en el tarannà habitual o esporàdic d'un mateix professor i d'un mateix grup.

Abans d'entrar en la panoràmica de les diferents línies de recerca, ens sembla interessant transcriure dos documents que resulten molt pertinents per entendre la direcció que ha emprès la didàctica de la literatura.

El primer document és un quadre (taula 2) on Cassany, Luna i Sanz (1993:492-493) contrasten l'ensenyament tradicional de la literatura amb el nou enfocament. El quadre reproduïx posicions molt extremes i, per tant, no il·lustra dues situacions purament històriques sinó més aviat dues maneres d'actuar que, segons els autors, s'identificarien amb allò que generalment es feia i allò que caldria que es fes en el moment de presentar la seva obra. Deixant de banda la transferència a la realitat del segle XXI que en puguem extreure, sí que aquests contrastos funcionen prou bé com a pauta d'autoavaluació de la feina professional de cadascú. És en aquest sentit que la recuperem ja que la majoria d'innovacions que anirem repassant s'enquadren clarament en el nou enfocament.

Taula 2: Models d'ensenyament de la literatura

ENSENYAMENT TRADICIONAL	NOU ENFOCAMENT
Centrat en l'adquisició de coneixements de caràcter disciplinari, bàsicament de l'àrea de Literatura	Centrat en el desenvolupament de l'hàbit de la lectura i de les habilitats lingüístiques que s'hi relacionen.
Importància de la informació: autors, biografies, títols, obres, moviments, etc.	Importància de la comprensió i interpretació dels textos. Foment del gust per la lectura.
Visió historicista i diacrònica, des de l'antiguitat fins a l'actualitat.	Visió més sincrònica. Es llegeixen textos més propers als alumnes.
Visió limitada del fet literari: literatura escrita, de qualitat, elitista, culta i per a adults.	Visió més global: també és literatura la tradició oral, les obres per a infants i juvenils, la literatura popular i de consum.
No hi ha relació amb altres manifestacions artístiques. Concepció estàtica i restringida dels gèneres literaris.	Es concep com un mitjà més d'expressió artística i té en compte manifestacions com el còmic, el cinema o la cançó.
Limitada a la recepció i la comprensió. Manté una actitud passiva en l'alumne.	Incorpora les habilitats productives i promou la creativitat de l'alumne.
Selecció dels textos segons la seva importància històrica i nacional. La seva qualitat i l'interès del professor.	Selecció de textos segons els interessos dels alumnes, de més proper a més llunyà. Prioritat de la literatura infantil i juvenil, adaptacions i traduccions. El professor assessora, però no és l'únic que decideix.
Presentació dels textos literaris com a models a seguir.	Relació llengua-literatura més flexible. La literatura pot incloure models de llengua diversos.
Intenta fer un compendi exhaustiu de la literatura nacional.	Pot limitar-se a una tria representativa i incloure literatura d'altres llocs.

El segon document, que podria ser considerat el punt de partida intuïtiu del nostre treball, està format per una sèrie d'indicacions que proposa Teresa Colomer (1995) per tal d'afavorir la formació del lector literari a través de l'educació formal. En definitiva, són les directrius que s'haurien de seguir per desenvolupar la competència literària dels aprenents:

1. Cal fer experimentar la comunicació literària als alumnes, fet que implica recrear a l'aula situacions autèntiques on la literatura sigui una comunicació real. Resulta interessant incloure l'alumne en la comunitat de lectors, potenciant que comparteixi el que sap i el que ha après amb els seus companys, amb el professor, amb els autors, etc.
2. Cal utilitzar textos que ofereixin prou elements de suport per obtenir el seu significat i que ajudin, a la vegada, a augmentar les capacitats interpretatives de l'alumnat.
3. Cal suscitar la implicació i la resposta dels lectors. Si la literatura serveix per a conformar i gaudir de la realitat de forma subjectiva, el paper de l'ensenyant ha de ser el de provocar i expandir la resposta obtinguda amb el text literari més que ensenyar categories d'anàlisi.
4. Cal intentar construir el significat de manera compartida, provocant una interacció entre les interpretacions individuals i els comentaris públics.
5. Cal ajudar a progressar en la capacitat de fer interpretacions més complexes. Resulta difícil quan no es preveu el seguiment de les pistes textuais i la pluralitat de significats.
6. Si la *competència literària és la manifestació d'una competència lingüística plena i madura* (Cassany i al.1993), cal preveure activitats que afavoreixin totes les operacions implicades en la lectura.
7. Cal interrelacionar les activitats de recepció amb les d'expressió literària, tant en forma oral com en l'escrita.

Un dels problemes que apareix a l'hora de presentar les innovacions en DL és precisament l'organització del material de forma organitzada ja que moltes de les aportacions podrien ser interessants des de diferents punts de vista. Més que mai, la corrua d'epígrafs que seguiran interactuen entre ells i només per imperatiu expositiu es poden seccionar. Dos autors ens ajuden a observar tot el panorama que s'obre davant

nostre. En primer lloc, Josep Ballester(1999:95) reivindica **l'heterogeneïtat didàctica com a virtut docent** tot i que proposa vuit sortides al model tradicional per a la DLL que ell ha observat en diferents treballs:

- L'eix diacrònic de la història literària
- Els tallers de l'escriptura i el foment de la producció de textos
- L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris.
- El comentari de textos (a nivell de microtextos i d'obres completes)
- La pràctica de la literatura comparada
- La geneologia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris
- La diversitat d'estratègies d'animació a la lectura.
- Estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura.

Gérard Langlade (2001) exposa que el seu grup de recerca (CeRF) ha treballat la didàctica de la literatura sobre tres eixos:

- Els sabers que s'han d'ensenyar
- L'experiència de lectura de les obres
- La concepció/representació de la literatura i del seu ensenyament per part dels ensenyants.

Aprofitant tot això **hem decidit dividir el capítol en set apartats més**. En primer lloc abordarem la complexitat del **concepte de lectura** ja que si entenem que el text ha de presidir l'acció didàctica, cal que tinguem clars tots els seus matisos d'acostament. Això ens conduirà a dos epígrafs relacionats directament amb els textos. El primer, el **comentari de text**, com a exercici fonamental i tradicional d'exploració del text. El segon, la **Literatura juvenil**, ens permetrà reflexionar sobre l'entitat dels textos que han de circular per les aules. A continuació presentarem dos capítols més propers al que entendríem per metodologia: **l'escriptura literària** i la **literatura comparada**. Finalment, ens endinsarem breument en dos dels aspectes que Langlade citava i que en el nostre país no estan gaire desenvolupats. Per una banda **l'anàlisi i la seqüenciació de materials** i finalment **el nou paper del professor**.

5.2. Desenvolupar la competència literària a partir de la lectura de textos literaris

El text i la seva lectura han de ser el centre de la formació literària. Prenguem com a prioritari qualsevol dels objectius que s'han definit en relació amb la formació literària, la lectura de textos resulta l'acció central en tots els casos. És central per la seva complexitat, per la seva riquesa i, sobretot, per la seva naturalitat ja que, de ben segur, *llegir* deu ser de les activitats que s'aprenen a l'escola la més transferible i vinculada a la cultura i progrés escolar (Nicet, 2005) i a la societat humana contemporània.

Però aturem-nos un moment en les connotacions que té el mot lectura quan s'entén com un procés d'interacció entre el text i el lector (Iser, 1979), procés complex que, només a tall d'exposició, es pot seqüenciar en una sèrie de fases. Mendoza Fillola (1998) defineix les diferents fases del procés de lectura en el ben entès que no es tracta d'una organització lineal sinó que implica una contínua retroalimentació entre totes elles. Cal parar atenció justament a la idea d'interacció ja que en la lectura, el lector no és un ens passiu o mer receptor sinó que ha de jugar un paper actiu per acostar-se al lector model proposat pel text. Les conseqüències didàctiques d'aquest model són molt grans ja que obliguen els docents a intervenir en totes i cadascuna de les fases si es pretenen assolir els objectius marcats.

a) “*La anticipación es la actividad que desarrolla el lector inmediatamente antes de dar curso a la descodificación del texto en cuanto unidad discursiva*” (Mendoza, 1998). Es tracta d'una activitat de previsió, intuïtiva, imprecisa que en molts casos té una funció motivadora. Aquesta anticipació es produeix a partir d'unes referències generalment limitades a les possibles aportacions del lector (els coneixements que pugui tenir sobre el gènere, l'obra de l'autor, la col·lecció o l'editorial en què es publica... En alguns casos aquesta estimulació es pot completar amb el que anomenem *metatext*, és a dir, tot allò que s'ha dit sobre l'obra i que pot haver rebut el futur lector a través de converses, classes, mitjans de comunicació... L'últim element que podria contribuir a configurar aquesta anticipació, i que ja se solaparia amb la formulació d'expectatives, seria l'exploració del *paratext* de l'obra: el títol, la portada, la contraportada... generen una sèrie d'intuïcions que arrodoneixen la resposta a la pregunta: Què em pot oferir aquesta obra, segons els estímuls parcials?

b) La **descodificació** es refereix a la primera fase del procés de lectura, activitat bàsica, mecànica i de reconeixement, que permet desxifrar les unitats menors: grafies, síl·labes, paraules, elements denotatius... Hem de suposar que els lectors de secundària no presenten problemes a l'hora de portar a terme aquesta activitat ja que l'han desenvolupada i automatitzada des dels primers cicles d'escolarització²⁸. De totes maneres és el punt de partida a partir del qual s'entra de ple en les fases d'interacció lectora amb l'aplicació de valors del sistema secundari (aspectes semiòtics i connotatius).

c) **Formulació d'expectatives**. Les expectatives són hipòtesis, previsions que el lector formula a partir de les dades inicials i dels diferents indicadors que troba a mesura que avança la lectura. Tenen ja una base empírica i no simplement intuïtiva. Les **expectatives** afecten el **contingut** (tipus d'acció, desenvolupament de la trama, caracterització dels personatges, estructura general de l'obra o del text, peculiaritats estilístiques, especificitat sobre l'època...), sobre la **intencionalitat**, sobre la **forma** (trets estilístics, del gènere, de la tipologia textual...).

És evident que la capacitat de generar expectatives depèn del nivell de competència literària de cada lector i que suposa un dels principals elements d'interacció ja que col·labora a bastir el programa de lectura que cada lector intenta portar a terme. Tot i que hi ha gèneres que potencien extraordinàriament aquest joc d'expectatives (per exemple la novel·la policíaca o la de detectius), en qualsevol procés lector cal tenir una idea preconcebuda de cap a on anirà la narració, acció, poema, dissertació... Si no s'és capaç de generar aquesta dinàmica, la capacitat de relacionar els nous elements decodificats amb el que ja s'ha llegit disminueix ostensiblement.

Les **successives** expectatives es confirmen- o es desmenteixen- mitjançant les explicitacions que presenta el text, és a dir, a través de les corroboracions textuais. Les explicitacions (associades a les inferències) demostren al lector que està seguint un camí coherent i que el text li ratifica progressivament en els seus detalls. Tal com hem observat al capítol segon, l'obra literària entesa com una estructura orgànica implica que tots els seus components, el que podem anomenar detalls, són significatius.

²⁸ De totes maneres, encara que la majoria d'alumnes d'educació secundària hagin consolidat aquesta competència, cal ser conscient que hi ha un percentatge d'aprenents que poden tenir problemes en aquest estadi inicial, ja sigui per problemes d'aprenentatge, ja sigui per la seva incorporació tardana al nostre sistema educatiu.

Les expectatives són la base per a la contrucció d'inferències. D'aquí la seva diferenciació entre expectatives a) essencials, opcionals, incompatibles; b) errònies; c) de contrast.

En el cas que un lector no pugui o no sàpiga formular expectatives, serà incapaç d'establir les bases suficients per endegar les fases de comprensió i interpretació. Val a dir que algunes obres, com per exemple les del Teatre de l'Absurd, poden jugar justament a no explicitar (i per tant no confirmar) cap de les hipòtesis o expectatives diguem-ne raonables. És la demostració més palpable que el lector interactua amb el text i remarca les seves incoherències.

d) Les **inferències** ja són concrecions de coneixement, la validesa de les quals s'estableix en les activitats de síntesi i de recapitulació valorativa de les dades i estímuls captats pel lector. A partir d'aquestes corroboracions, es poden establir les conclusions d'una seqüència de text llegit. Les inferències són, per tant, actes fonamentals de comprensió arrelats en successives explicitacions, que confirmen definitivament una o diverses expectatives²⁹. En aquest mateix sentit, es pot dir que la capacitat per realitzar inferències que estiguin d'acord amb les expectatives que el lector ha anat llançant suposen un dels plaers més satisfactoris del lector competent (Mendoza, 1998)

e) La **comprensió** suposa la necessària connexió i interrelació de dades i referències que obté i elabora el lector. Implica el coneixement del que conté una producció escrita després d'haver posat en funcionament l'anticipació intuïtiva i els components de la pròpia competència lectora i literària. La comprensió constitueix l'establiment d'un significat coherent, no contradictori i justificable dins dels límits dels components textuais.

f) La **interpretació** suposa una valoració. La competència lectora no s'orienta únicament a la comprensió sinó que cerca la valoració ja que aquesta és el resultat cognitiu del procés de lectura i perquè és l'efecte resultant de la identificació de dades i referents culturals, metatextuals, metaliteraris i de la intencionalitat intel·lectual i/o estètico-lúdica.

²⁹ En una de les novel·les de Jesús Moncada, *La Galeria de les Estàtues*, l'autor es complau amb la utilització de la repetició lèxica de mots eminentment mequinensans que estranyen per força al lector forà. La curiositat estilística rau en el fet que Moncada usa el mateix mot en dues construccions de pàgines consecutives, de manera que produeix un estranyament en el lector que li fa parar atenció sobre aquest recurs que, tradicionalment es consideraria pobresa lèxica però que a força d'explicitacions (trobar el mateix fenomen diverses vegades) el lector infereix que hi ha una intencionalitat explícita i que, per tant, se'n pot extreure una interpretació.

A la interpretació culmina la interacció ja que el seu resultat és la valoració personal de les dades, informacions, intencions.. que el text li ha presentat. És justament en l'activitat interpretativa on es comprova que el lector és un receptor condicionat per múltiples factors lingüístics, culturals, socials, vivencials...

Com a efecte resultant d'una interpretació "compartida" pels individus d'un grup podem parlar d'*arxilectura*; aquesta pot entendre's com el nucli comú de síntesi dels components discursivo-textuals i de les condicionants culturals en què coincideix un grup de lectors que comparteixen supòsits i condicionants. La confrontació d'*arxilectures* és, sense dubte, l'objectiu últim de l'ensenyament de la lectura, de la formació estratègica i cognitiva del lector, i a més, contribueix a resoldre els límits de la interpretació que tant s'han debatut les últimes dècades³⁰.

En conseqüència, quan apel·lem a la lectura com acte didàctic central en la formació literària de l'alumnat, estem pensant en el desenvolupament de cadascuna d'aquestes fases i de les estratègies que li són pròpies i, per tant, en una tasca ben complexa, que rarament acabarà amb una lectura superficial i innocent del text, sinó que haurà d'anar complementada pel treball d'alguna o algunes de les fases, segons el text se'n poden potenciar unes o les altres, de manera que aquesta lectura enriqueixi els aprenents i els faci evolucionar en el seu procés de formació. Cal ser conscients, no obstant això, que els requisits d'exercitació de totes aquestes estratègies poden ser diversos i, eventualment, poc coherents amb d'altres pràctiques escolars habituals. Chanfrault-Duchet (2001b) exposa que l'activitat de la interpretació suposa moments de dubte, de silenci, d'avenços i retrocessos, de discussió a la recerca del sentit, que contrasten amb el sobreentès escolar segons el qual si no s'està actiu no s'avança. Aquesta obsessió per no perdre el temps és percebuda tant pel mestre com pels aprenents i la resta de la comunitat educativa, que rebutgen els moments pressumptament improductius.

Entenent aquest procés de lectura, queda clar que la competència lectora és la premissa imprescindible per accedir a la competència literària. Esquemàticament,

³⁰ Patrick Demougin (2001) aborda en un interessant article les dificultats que presenta ensenyar literatura, tant des del punt de vista estructural, com des del punt de vista conceptual. Un dels principals obstacles conceptuals que troba és la dificultat per arribar al sentit en molts nivells d'ensenyament. L'autor defensa el paper central que la interpretació té en l'ensenyament de la literatura en qualsevol àmbit:

"L'interprétation, voilà une des missions les plus ambitieuses de la didactique de la littérature, et elle nous invite à participer à tous les niveaux où elle s'élabore, dans la recherche et l'enseignement, de la maternelle à l'université." (p. 86)

podríem definir tres nivells de competència en forma de continuum, que ens serviran per il·lustrar el procés complex que segueix qualsevol aprenent:

Aquests tres nivells de competència es relacionarien amb l'aplicació de tres codis semiòtics diferents. La **competència estrictament lingüística**, la **competència lectora inicial** independent del context i la **competència literària**, que apareix en activar els coneixements contextuals necessaris. Il·lustrarem aquestes tres competències a partir d'una breu anàlisi d'aquesta petita obra mestra de Pere Quart:

Mosques i mosquits (Bestiari)

La natura
diligent ens procura
una bèstia
per a cada molèstia.
Si a les fosques
ja no piquen les mosques
hi ha els mosquits
que treballen de nits.

La competència lingüística ens permetria descodificar les grafies, síl·labes, paraules i frases del text, atorgar-los la pronunciació correcta i relacionar-les de forma adequada amb el codi lingüístic de la llengua catalana. Els únics problemes que podria tenir algun catalanoparlant serien de tipus lèxic, posem per cas la paraula *diligent*. Vist això, entraria en funcionament la competència lectora que atribuiria, tot seguint les seqüències del procés lector explicat més amunt, un significat al text. Es podrien suscitar diverses interpretacions però partiríem d'una inicial que ens vindria a dir que la natura està perfectament dissenyada, que mai no para de funcionar, i que mai no para de posar-nos problemes, per exemple. En un altre nivell, es podria aportar la idea que els homes sempre tenim algun problema al damunt i que mai no acabem de fer net: el pronom *ens* focalitzaria aquesta interpretació perfectament assequible per a una persona no familiaritzada amb la poesia i/o amb l'autor. Se'n podrien fer d'altres, aportant cada cop més elements literaris, però ens dirigim directament a l'activació de la competència literària. Un lector competent es fixaria de ben segur en la forma: alternança de versos trisíl·labs i hexasíl·labs amb un ritme anapèstic perfecte i una rima consonant. Aquesta preocupació per la forma és característica d'aquesta etapa de l'obra de l'autor que trenca amb els cànons temàtics (un bestiari al seu estil no és clarament el que més es portava) però segueix creient en la forma poètica. Un lector competent de seguida entendria,

coneixent o no l'autor, que un poeta capaç de fer això no ho fa per parlar de la naturalesa sinó que vol explicar-nos alguna cosa de l'ànima humana, com la majoria de poetes. Es fixaria segurament en algunes paraules clau: *diligent*, és a dir, fet a consciència, no per atzar o despreocupadament sinó amb mala bava, es molesta contínuament. Alhora veuria que aquesta paraula es pot considerar una personificació, tal com el mot *treballa*, que sol ser un acte humà. Això li faria deduir, atenent també a la voluntat de regeneració social que defensava el poeta sabadellenc, que aquells que contínuament ens fan la guitza no són les bèsties organitzades en una massa natural sinó que els emprenyadors de mena són els propis humans, que dia i nit miren de tenir-nos amb mal humor ni que sigui amb una picadeta; i, per fer-ho, cerca un animaló insignificant que pot arribar a treure'ns de polleguera una nit d'estiu tot passejant d'orella a orella de qualsevol de nosaltres que hagi oblidat el RAID.

Tal com diu A Mendoza (1998:51), la lectura en aquest nivell esdevé art. *La lectura como arte supone el dominio de estrategias y tácticas personales para establecer las conexiones conceptuales y las correlaciones entre la forma de expresión y los significados atribuidos, encaminando todo ello hacia una lectura creadora, la cual requiere que el lector reconstruya el significado y sea capaz de elaborar su personal interpretación ante las sugerencias y estímulos ofrecidos por el texto.*

Ens ho mirem com ens ho mirem, l'assoliment de les dues primeres competències resulten centrals en la formació bàsica de qualsevol individu i, tot i que el nucli de la nostra tesi observi el desenvolupament de la tercera, queda clar que sense les dues primeres no hi ha res a fer, amb la qual cosa perfectament justificada la selecció de competències bàsiques referides al final del capítol quart.

Cal acabar l'observació del procés de lectura introduint el magnífic treball de Manon Hébert (2003) en el qual es perfilen fins a quatre modes de lectura literària, cadascun dels quals es relaciona amb unes determinades estratègies de lectura que les fan possibles.

1. **Comprensió literal**, on un lector adopta un paper neutre que cerca els aspectes factuais i referencials del text, al qual considera com un objecte neutre i unidimensional, i del qual la comprensió respon a les necessitats del seu context o de la tasca de lectura immediata.
2. **Compromís estètic**, on un lector emotiu i sensible, que es compromet en un món de ficció que li serveix momentàniament de context de vida.

3. **Anàlisi textual**, on el lector ja és analític i cerebral, i demostra que vol comprendre els mecanismes de textualització del relat o de l'objecte literari fabricat per un autor.

4. **Avaluació crítica**, on un lector cultivat avalua i critica una obra d'art en totes les seves dimensions, en relació a d'altres obres i a diversos contextos culturals i també en relació a les lectures dels altres.

Tot i que l'autora considera l'avaluació crítica com el mode més complet, els entén tots quatre com cercles concèntrics que es retroalimenten. Val la pena adonar-se d'aquesta diversitat de modes i estratègies de lectura més enllà de la dificultat empírica de desenvolupar-los separatament en activitats contextualitzades.

Marie Christine Vinson (2003) construeix un projecte de lectura de novel·les fonamentant-lo en la posada en funcionament sistemàtica de les diferents estratègies que intervenen a la lectura (saltar, parar atenció, rellegir, lligam afectiu amb el text, divisió del text en blocs, cooperació lectora entre alumnes...) Més que l'anàlisi textual de les novel·les, la professora es planteja la pràctica i la reflexió sobre la pràctica intensiva d'estratègies de lectura. Segons ella, la utilització del suport escrit és fonamental en tot el procés, ja sigui creant pautes per guiar la comprensió, creant traces per visualitzar estratègies o elaborant textos per generar discussions.

En definitiva, el domini del procés de lectura per part de l'alumne es consolidarà en tant que practiqui activament la lectura el màxim de cops possible. La progressiva millora de la competència es vertebrarà en aquestes lectures i en les explicacions que es facin d'aquests textos, és a dir, totes les activitats destinades a la comprensió d'allò que s'ha llegit que permetin una millora significativa dels recursos dels alumnes, punt en el qual la participació dels professors i professores esdevé crucial. D'aquesta manera, de mica en mica, de forma teòrica però també per simple assimilació pràctica, l'aprenent ha d'anar coneixent i sabent maniobrar davant de textos de totes les tipologies i dels gèneres literaris principals. Per tant, si creiem en la formació literària dels alumnes, hem de creure en l'ús de textos literaris, tal com creiem amb els textos no literaris quan treballem la formació lingüística dels alumnes. Tots tenen les seves virtuts i tots s'han d'utilitzar per aconseguir una formació integral dels aprenents.

No podem acabar sense fer referència a un factor que cal tenir present quan s'aborden les condicions d'aplicabilitat de qualsevol proposta de lectura, aquest és el temps curricular de què es disposa, el qual ha incidit clarament en la generació de dues dinàmiques diferenciades que es complementen en la formació literària dels aprenents.

Per una banda hi ha uns textos “breus” que es treballen intensament a l’aula i dels quals s’intenta extreure el màxim d’informació. Aquesta lectura se sol concretar en els exercicis clàssics de comprensió lectora (presents a tots els manuals) o en els comentaris de text, més o menys guiats, (també clàssics als manuals de literatura). **D’altra banda hi ha les lectures d’obres completes**, generalment narrativa, que se solen programar com a lectures obligatòries que l’alumne sol fer a casa. Val a dir que aquest segon grup de textos estan menys tipificats oficialment³¹ i l’elecció de títols depèn molt més de la voluntat del professorat.

Entenem que cal saber explotar les potencialitats d’aquests dos mètodes³² i que potser seria interessant elaborar estudis i directrius oficials en aquest sentit. Sembla que l’Estat francès hi ha estat treballant, no sense problemes, i ha introduït en les programacions de llengua dos tipus de lectures que funcionen de forma complementària: **la lectura analítica**, la que nosaltres entendríem com a comentari de text o lectura aprofundida d’un fragment, i **la lectura cursiva**. Aquesta última també és programada pel professorat tot i que dóna molt més protagonisme a la tria per part de l’alumnat. El seu objectiu últim és farcir de referències intertextuals l’alumnat, és a dir, donar-li una visió vivencial i molt més àmplia del fet literari a través de la lectura d’uns textos preseleccionats. No s’ha de confondre aquesta lectura cursiva amb el que seria la lectura privada ja que en la primera es treballa en la socialització dels resultats i està sotmesa a una avaluació³³.

5.3. El comentari de text.

El comentari de text ha estat i continua essent un dels procediments bàsics per a treballar el text literari a tots els nivells de l’ensenyament. Deixant de banda el pes de la tradició, que evidentment influeix en la pervivència d’aquest mètode, hi ha raons institucionals que provoquen que sigui, encara avui, un dels exercicis més corrents a les aules de literatura. Si analitzem, per exemple, el format dels exercicis de selectivitat en l’assignatura de literatura catalana i castellana de Batxillerat, veiem que és l’únic exercici pràctic present i, per tant, cal ensenyar la tècnica als alumnes:

³¹ Sí que hi ha un llistat de lectures obligatòries per a les matèries de Batxillerat, però pel que fa a l’ESO només van aparèixer en les instruccions d’inici de curs de la Generalitat de Catalunya del curs 2002-2003 i van desaparèixer ràpidament.

³² Mendoza (2001) també es fa ressò de la importància de compaginar lectura intensiva amb lectura extensiva.

³³ Per a més informació, es pot consultar l’article d’Annie Rouxel (2001) o André Petitjean (2001).

Para desarrollar las destrezas relacionadas con la lectura comprensiva(...) continúa siendo irrenunciable la técnica del comentario de texto y, paralela a ésta, la de convertirnos (docentes i discentes) en coautores, es decir, escritores de nuestra propia propuesta, sea ésta invención, variante o refutación de la de los autores consagrados. (Reyzábal i Tenorio 1992: 24).

Sembla que actualment, ningú no gosa discutir la necessitat que té un professor de literatura de saber comentar un text, i de saber ensenyar a fer-ho. (Bargalló i al.,1987:31). Cal constatar, tanmateix, que aquesta activitat metatextual presenta una sèrie d'interrogants que no sempre es resolen satisfactòriament. Per què fem comentar textos? Quin és el procediment més adequat? Com s'ha d'avaluar la validesa d'un comentari de text? Per a quins nivells resulta més adequat? Quines són les dimensions que ha d'ocupar? Quin diferència hi ha entre els comentaris de text i els exercicis de comprensió lectora? Massa preguntes i respostes massa flexibles per als alumnes en formació. La pràctica del comentari de text es remonta en els temps i connecta extraordinàriament amb els treballs de la crítica literària, ja que com a discursos metatextuals, els dos pretenen establir les característiques d'un text literari determinat. A partir d'aquí, per això, les respostes s'emboliquen clarament. Només cal repassar amb atenció els models de comentari de text que es proposen en els volums dirigits a l'alumnat per adonar-se que no hi ha patró ni directrius clares³⁴. Hi ha moltes opinions de com ha de ser un comentari, quins elements ha de reflectir, com s'ha d'organitzar... per això simplement en deixarem constància³⁵ i remarcarem que en la pràctica quotidiana es poden trobar simultàniament sota diferents formes híbrides. De totes maneres, sembla que actualment és un exercici més dirigit als alumnes de Batxillerat que no pas als d'ESO.

La preocupació per establir un model de comentari de text no és nova. Bargalló i al. (1987) fan un bon resum dels múltiples models de comentari de text que s'han

³⁴ Aquest fet es pot constatar, per exemple, amb un simple lectura de la sèrie de comentaris dels volums *Lectures de literatura catalana de COU 1994/1995, 1996/1997, 1998/1999* que publica anualment Edicions La Magrana.

³⁵ L'article de Pere Ballart (2000) presenta una visió global dels diferents enfocaments que ha patit l'activitat de comentar textos al llarg del segle XX, i com aquesta tècnica s'ha relacionat amb els diferents corrents de crítica literària. Esquemàticament, proposa un període estètic (on es recerquen les particularitats estrictament literàries del missatge lingüístic), un període lingüístic (centrat en el desenvolupament de la funció poètica i, per tant, en les estructures significatives presents al text), i un període ideològic (on interessa molt més la relació que s'estableix entre el producte literari i la societat on s'inscriu). Acaba per defensar el comentari crític, que es basaria en extreure la màxima significació del text basant-se en aquells mètodes que vinculen *l'anàlisi textual amb la corresponent consideració sociohistòrica, l'estètica amb la ideologia, l'atenció deguda per la forma expressiva del text amb els mil perquè dels seus compromisos amb el món.*

proposat en les últimes dècades, però es podria dir que el factor clau en la renovació d'aquesta metodologia han estat les teories vinculades a l'estètica de la recepció apuntades més amunt i que situen el lector en un estatus molt més alt del que tenia fins llavors.

Per tot això, podem afirmar que encara avui el comentari és vist com l'exercici més emblemàtic de la comprensió i la interpretació de textos, tant pels professors, com pels legisladors. S'ha de remarcar, tanmateix, que es procura que el pes que tingui la història de la literatura en ell sigui menor, o, dit en paraules de Sánchez Enciso i Rincón, posar la història de la literatura al servei del comentari, justament el contrari del que es venia fent fins ara. En el seu llibre *Enseñar literatura*, Sánchez Enciso i Rincón (1987:106) proposen canviar la manera de fer aquest comentari i enfocar-lo *desde las posibilidades culturales reales de nuestros alumnos, alimentando sus preguntas, sus preocupaciones y no las nuestras*. Els autors admeten la vigència dels tres eixos bàsics de tots els comentaris de text, *localització, tema i anàlisi formal*, però creuen que aquestes operacions són complementàries a l'alternativa que ells presenten al voltant d'una sèrie de línies mestres (Sánchez Enciso i Rincón, 1987: 110 i següents):

1) En primer lloc, cal investigar el tipus de relació-personal, afectiva, temàtica-que es pot establir entre el text i la persona que procedirà a comentar-lo, com el pot afectar i com s'hi interrelacionarà. D'aquesta fase en diuen de localització vinculada al lector, no al text.

2) Un cop s'ha trobat un sentit al fet de comentar el text, cal concebre'l com una *criatura viva*, no com un *fòssil*, i acostar-s'hi des del principi del procés lector, recollint totes aquelles imatges, sentiments, impulsos,...que evoca als lectors. Els autors concebeixen aquesta fase com una lectura impressionista.

3) A continuació, s'inicia una fase pre-crítica on es comencen a plantejar preguntes, que ja poden ser de tipus inferencial, però concentrant-se en trobar les idees més rellevants del text.

4) A partir de totes aquestes idees principals, es comença a localitzar el text, no en el sentit històric-literari, sinó emmarcant-lo en aquells coneixements compartits que ajuden a entendre'l millor.

5) Caldria que els alumnes s'anessin fent a la idea de la dimensió estètica del text. Això implica que siguin capaços d'interpretar el que el text diu per veure quins valors comporta el text com a entitat connotativa, com a intensificació expressiva de l'experiència original. Reconeixen la dificultat dels alumnes per apreciar aquesta

dimensió i proposen com a alternativa, la commutació de les paraules del text per una prosificació, de la comparació de les dues enunciacions, l'alumne hauria de percebre la diferència i el valor estètic³⁶.

6) En últim terme, s'hauria de donar la possibilitat a l'alumne que donés la seva opinió personal.

Aquest model de comentari es correspondria molt més amb els objectius que es planteja l'ESO que no pas els models anteriors, sobretot pel que fa als objectius afectius, que són contemplats des del començament de l'activitat. Ens sembla remarcable, també, l'acceptació de les diverses lectures, de diverses interpretacions, fruit d'aquesta localització del text en els alumnes, molt més interessant en les primeres fases del comentari que no pas en la sisena, que potser pot portar a alguna confusió. Tot això concorda perfectament amb la importància atorgada al lector en les teories de la recepció i, a més, respecta la lectura literal de què parlava Eco i el text com a límit, ja que en les fases dues, tres, quatre i cinc s'està treballant des del text.

Vinculat a aquesta concepció, entraria en escena la defensa de la multiplicitat de lectures en els textos, sobretot els literaris, importantíssimes per formar l'alumne en la relativitat de les idees i de les interpretacions en una societat democràtica. Dufays (1997) explora àmpliament el tema de la pluralitat de lectures i classifica sota diferents paràmetres totes les possibilitats que aquesta tècnica presenta a nivell didàctic. Aquesta diversitat interpretativa participa de la idea exposada per diversos autors (Cassany 2000, Alonso Lapuente 2002, Ramos 1999) segons la qual la lectura i el comentari de text no deixen de ser dues formes d'acostar-se al fet literari, que només es diferencien pel grau d'aprofundiment o rigor. Cassany, a més a més, posa de relleu que comentar textos és una activitat comunicativa present a la vida quotidiana de les persones, encara que en aquest cas pren uns matisos diferents a la pràctica docent establerta. Reclama la tasca d'ensinistrar l'alumne en el foment de les pròpies opinions i la contrastació amb els companys. En definitiva, entén el comentari com un procés de construcció del sentit que s'articula en un discurs argumentatiu.

³⁶ Aquesta cinquena fase ens remet a una de les crítiques que més sovint es fan als comentaris de text dels alumnes: la paràfrasi. Pels autors, és lícit l'ús d'aquesta tècnica, que ells anomenen prosificació, per la comprensió i la interpretació del text literari. En aquest sentit, resulta molt interessant l'aportació de Daunay 1997, el qual analitza les connotacions negatives de la paràfrasi als comentaris de text per demostrar que ben sovint els límits entre la paràfrasi i el comentari són ben vagues, i postula una continuïtat entre aquests dos registres metatextuals. L'article resulta també interessant per les propostes didàctiques destinades a la pràctica d'aquests dos metatextos en la comprensió de textos literaris.

De totes maneres, no totes les veus estan a favor de l'escissió entre el text i el seu context històric. No ens volem estendre en aquest sentit ja que es basen en la continuïtat dels models existents. En primer lloc, les directrius oficials i els objectius del Batxillerat continuen fidels a aquesta línia. Resulta interessant, també, l'aportació de Campillo (1990) reclamant l'estudi del context en les obres literàries i proposant alguns mètodes alternatius als tradicionals. De fet, com afirma Colomer (1996), el debat sobre el paper que ha de jugar la història de la literatura en la formació literària dels alumnes no ha acabat, i potser no s'esgotarà fins que no es trobi un nexa d'unió entre les dues entitats: el text i el context.

Un dels problemes sempre que presenta enfrontar-se a un comentari de text no pautat (l'exercici més freqüent) rau en la selecció de trets textuais que cal desenvolupar i la seva vinculació amb el vocabulari metatextual específic. El ventall de possibilitats és cada cop més gran, de manera que potser caldria establir criteris clars per a cada acció didàctica, atenent a les limitacions temporals que presenta com qualsevol exercici escolar. Alonso Lapuente i al. (2002) fan una proposta centrada en les característiques genèriques. Des d'una òptica força tradicional, entenen que el comentari ha de mantenir els tres moments arquetípics (localització, classificació dins dels gèneres- el que equivaldria a l'anàlisi formal- i valoració final), tanmateix introdueixen la possibilitat d'aquesta segona fase centrada en la pertinença a gèneres que, com a principi, pot generar lectures interessants. Molt més enriquidora trobem la proposta de Bordons i al. (1998 i 2000) ja que eixamplen notòriament les possibilitats de comentari a partir de la introducció del metallenguatge de la lingüística textual i de l'anàlisi del discurs en l'activitat. Entre els molts punts d'interès que presenta l'obra trobem que permet treballar de forma similar els textos literaris i els no literaris i, sobretot, la idea que el comentari no és un exercici finalista sinó que, com a procés d'aprenentatge, no només assegura la comprensió del text sinó que esdevé un exercici de reflexió sobre *les característiques d'uns tipus de text, uns gèneres o uns registres*, de manera que retroalimenta les facultats expressives de l'alumnat. Val a dir, per això, que continua existint un dels problemes insondables d'aquest exercici ¿qué cal comentar en cada cas?

En un altre ordre de coses, no voldríem acabar sense referir-nos al treball de Daunay (2002) i a la seva incidència sobre el comentari de textos. Aquest exercici, deixant de banda les fases d'interacció oral que puguin servir d'entrenament, es concep majoritàriament en format escrit i, de ben segur, un format escrit formal i ben planificat. Daunay reflexiona sobre el tipus de metallenguatge que és acceptable en un comentari

de textos i **defensa la paràfrasi** com un exercici útil per arribar a la interpretació del sentit de les obres. La reflexió és d'una importància cabdal ja que cal considerar el comentari un exercici obert per excel·lència (sotmès al criteri de selecció de cada professor i/o alumne) i marcat històricament per la gran quantitat de comentaris que tot ensenyant ha llegit i produït. Curiosament, aquesta profusió experimental no genera unes directrius clares sobre com ha de ser l'execució de l'aprenent³⁷. Daunay estudia històricament les connotacions pejoratives de la paràfrasi i demostra que no hi ha una idea clara del que es vol definir amb el terme. Sembla que hi ha moltes coincidències en considerar la paràfrasi un discurs que defuig l'anàlisi de la forma i el caràcter intencional del text, però per l'autor això no són més que vagues impresions. Davant d'això, s'esforça a definir tres tipus de paràfrasi i remarca la seva importància com a metallenguatge d'aprenentatge dirigit a adquirir hàbits reflexius més professionals: "la lecture ordinaire n'est plus le tremplin vers la lecture savante mais son repoussoir".

El primer tipus de paràfrasi seria el que deriva de l'exercici històric i es caracteritzaria per mantenir el sistema enunciatiu de l'original, tot introduint matisos i comentaris. S'adona que aquesta paràfrasi en sentit estricte no té gaire presència didàctica. El segon tipus de paràfrasi és el que ell bateja amb el nom de *détextualité*. En aquest cas el text comentat es fusiona dins del comentari, canviant el sistema enunciatiu. Aquesta represa, no marcada, d'elements del text font al comentari, va lligada a les connotacions i lògiques que els elements originals tenien. Segons l'autor, és fonamental i necessària aquesta activitat en qualsevol explicació de text i en valora sobretot la possibilitat d'aprofitar, per part de la persona que fa el comentari, elements reals, referencials, pragmàtics, d'identificació, que col·laboren en la negociació del sentit. El tercer tipus de paràfrasi consisteix en l'establiment pel comentarista, mitjançant marcadors objectius i identificables, d'una identitat semàntica entre un element textual i un enunciat del comentari. En aquest cas, l'expressió *voler dir* i d'altres de similars, resulten les marques més freqüents. L'exploració d'aquests recursos metatextuals, que l'autor proposa també a nivell de treball col·lectiu i oral, podria ajudar a la confecció d'un discurs adequat de comentari de text.

³⁷ Ramos (1999) reflexiona sobre la dificultat d'avaluar els aprenentatges literaris i elabora una base d'orientació i una pauta d'avaluació per bandes complementàries que haurien de col·laborar a la superació d'aquest decalatge.

5.4. La literatura infantil i juvenil i el cànon

“Qualsevol persona, de qualsevol edat, que llegeixi aquest volum veurà de seguida que jo no accepto la categoria de literatura infantil que tenia certa utilitat i distinció fa un segle, però ara massa sovint emmascara l’estupidització que està destruint la nostra cultura literària”(Bloom, 2003).

Hem volgut començar aquest apartat per aquesta afirmació radical d’un dels crítics literaris més influents del moment per constatar la contestació que rep des de diferents sectors (universitaris però també entre el professorat) la LIJ. I val a dir que fins i tot els seus fermos defensors haurien de claudicar davant de l’afirmació de la darrera frase. Òbviament, sota l’etiqueta de LIJ es publiquen obres amb un nul interès literari i fins ofensives a la intel·ligència d’infants, joves i adults (no donarem noms per no ferir sensibilitats). Ara bé, com hem vist en el capítol tres, la diferència entre literatura de producció restringida i la literatura de gran producció abasta totes les vessants del món literari i paraliterari. Potser és que dol més quan l’obra és recomanada pel professor de llengua, però la realitat és que, com demostren molts autors, i Teresa Colomer al capdavant, hi ha obres d’un innegable interès.

Una de les línies editorials que ha experimentat una major projecció en els últims vint-i-cinc anys ha estat el de la literatura infantil i juvenil. Si ens acostem a qualsevol biblioteca pública, llibreria, centre escolar, ens adonarem que és un fenomen ben viu. També es pot apreciar un innegable interès universitari pel tema, tal com demostren l’augment de tesis doctorals, publicacions, ponències en congressos, articles divulgatius³⁸... Com que la nostra tesi només vol fer present l’existència d’aquest gènere i valorar-lo en la seva justa mesura, remetem a tots aquells que estiguin interessats en aquest *boom* als estudis de Colomer (1998 i 2002) o Mendoza (2001), que són obres prou completes per fer-se una bona idea del que tenim en l’actualitat en aquesta matèria i també, per què no dir-ho, del camí que queda per recórrer. Només recollirem algunes idees que resulten pertinents amb el marc teòric que estem desenvolupant. Durant els anys setanta es va imposar el convenciment que els alumnes havien de llegir literatura des de ben petits i a l’escola. Es pretenia familiaritzar els alumnes amb la literatura des dels primers nivells escolars. A partir d’aquí es va començar a reflexionar sobre la conveniència d’oferir als nens i als adolescents uns llibres especialment escrits per a ells que, amb el temps, han agafat el nom de literatura infantil i juvenil. És ben conegut que

³⁸ Per a fer-se’n una idea n’hi ha prou amb fullejar la bibliografia que recull Teresa Colomer (2002).

les històries per a infants i els contes per a adolescents han existit des de temps immemorials, però la novetat radica en l'esforç editorial per oferir cada cop més títols, més col·leccions, més materials didàctics tant per als lectors com per als professors que han de recomanar la seva lectura. Colomer (1998: 106) exposa la base de la validesa de tots aquets textos:

(...)moltes obres sobre comprensió i resposta lectora van començar a fer èmfasi en la necessitat d'un context educatiu de construcció compartida de la interpretació del text. En aquest sentit, la literatura per a infants i adolescents ofereix un fòrum molt apropiat per a la discussió sobre les intencions de l'autor, les característiques dels personatges, el desenvolupament narratiu, etc., i ofereix una gran quantitat de llibres que poden ser entesos des d'una primera lectura individual, però que també poden aprofundir-se des del contrast participatiu en la "comunitat de lectors". D'aquí que hagi anat guanyant terreny l'argument que els llibres utilitzats a l'escola no han de valorar-se només a partir dels mèrits literaris sinó per la seva oportunitat de discutir, comparar i afavorir la introspecció i la comunicació.

La literatura infantil i juvenil s'adapta necessàriament al seu destinatari a partir dels seus dos principis fonamentals: la conveniència educativa i la comprensibilitat del text.

Arribats aquí, creiem interessant reflexionar breument sobre el propi nom del fenomen, que ve podríem referir com a gènere. Ja hem vist que Schaeffer analitzava els noms de gèneres a partir de les referències discursives que posaven de manifest. En aquest sentit, sembla clar que la de la literatura infantil i juvenil és diàfana, posa tot l'èmfasi en el destinatari, en el receptor. Tot i que bona part d'aquesta literatura pot ser llegida per tothom, sobretot la de qualitat, el lector model previst per l'escriptor és un nen o un jove i d'aquí se'n desprenen la resta de característiques. És en aquest sentit que podem estar d'acord amb la idea que l'escriptor s'adequa al receptor de forma clara, si no fos així seria impossible entendre la lectura com un fenomen interactiu de construcció compartida del sentit ja que no hi hauria pacte de lectura. Possiblement, el rovell de l'ou del problema és analitzar quina imatge del nen/jove tenen aquests escriptors i en conseqüència, observar fins on poden arribar a deformar el que tradicionalment entenem per trets indefugibles de la literarietat. En un interessant estudi, inclòs a Colomer (2002), Gemma Lluch resumeix aquests trets bàsics de la LIJ comparant obres amb un interès evident (que per ella són les premiades) i obres que operen en les col·leccions merament comercials. Aquesta anàlisi complementa

l'exhaustiva obra de Colomer (1998) on ja feia palesa la progressiva introducció de recursos literaris més propers a la literatura canònica. Lluch analitza les obres des de cinc perspectives:

a) En primer lloc observa l'estudi a consciència que les editorials exerceixen sobre els **paratextos**, de manera que tota obra és inserida en una col·lecció clarament identificable. Hi ha uns trets recurrents en aquest paratext d'entre els quals destacaria per poc freqüent en d'altres tipus de literatura, la inclusió de la franja d'edat (cada cop més concreta) a què van adreçats els llibres. La col·lecció funciona com a horitzó d'expectatives del receptor que espera un tipus de plaer determinat en la lectura. És evident que l'únic tret que podríem formular en aquesta direcció és la poca presència de l'element sorpresa.

b) En segon lloc, analitza les principals **característiques discursives**. Hi ha una voluntat ferotge per captar el lector des de la *primera frase*, en un paral·lelisme amb la ficció televisiva. També remarca que a les obres més comercials *en la coberta apareixen una sèrie d'oracions simples (subjecte, verb i complement) juxtaposades que, en poques paraules, resumeixen la segona seqüència narrativa, és a dir, l'inici del conflicte* (Lluch 2002:75). Sobre el tipus de conflicte, destaca un apropament a la realitat casolana del futur lector en detriment de la imaginació. La progressió temporal és bàsicament lineal i, quan es trenca, està perfectament indicada per marcadors temporals. Hi ha, també, una extensió del *clixé* en els escenaris, en els personatges, en els detalls i una aposta pel discurs directe, pel vocabulari clar i per l'exclusió de detalls secundaris, descripcions... Només en la literatura premiada hi ha propostes discursives més arriscades.

c) En tercer lloc, remarca que les **relacions intertextuals** són explícites i explicades clarament. A la literatura més comercial tenen la funció d'enganxar el lector i solen apuntar a textos televisius, cinematogràfics. En canvi, en les obres premiades tenen una funció didàctica o informativa i els hipotextos són literaris.

d) En quart lloc, constata que la LIJ actual continua el seu camí imparable de fornir-se del **vocabulari** propi del receptor potencial. Aquesta aposta pel llenguatge propi dels textos expositius és molt més clara en les obres comercials, mentre que en la premiada seria més pròxim a l'estil literari.

e) Per últim, pel que fa a la ideologia, es desprèn que "la ideologia dels autors actuals sembla correspondre als trets següents: pacifista, respecte a la diversitat, llenguatge políticament correcte, condemna de l'abús de l'alcohol, reuperació i

superació de les contradiccions de la vida, etc. En la literatura premiada també es proposa una valoració del nostre passat històric, de la literatura com a ajuda per ser lliures, de la tradició oral com a font de saber o dels avis com a transmissors de saviesa tradicional, literària, històrica i vivencial.(Lluch 2002: 81)

A partir d'aquesta anàlisi de Gemma Lluch, sembla clar que cal diferenciar clarament entre les mostres que sovint s'etiqueten generalment com a LIJ ja que si bé unes realment generen poc interès, n'hi ha d'altres que poden resultar molt valuoses per a la formació dels alumnes.

Ens hem centrat força en l'àmbit català perquè és el que ens afecta més. Voldríem considerar una sèrie de crítiques generals sobre la situació actual [Colomer, Duran, Lluch i Gasol 2002].

En primer lloc, hi ha una identificació gairebé total entre literatura juvenil i narrativa. El teatre, la poesia i les obres informatives són merament testimonials.

En segon lloc, hi ha un clar problema de política editorial que dificulta l'establiment d'un corpus d'obres de qualitat. Es publica massa i es descataloga ràpidament. Les editorials tracten la LIJ com un mer producte de consum i, sobretot a nivell didàctic o de programació a l'aula³⁹, la manca d'estabilitat fa difícil que els títols vagin agafant un pes canònic.

I ja que hem fet servir aquesta paraula, aprofitarem l'espai per matar el tema. Bloom reclama un cànon occidental de qualitat, amb una innegable vàlua literària però amb una dificultat didàctica evident. Encara que ell afirmi que abans dels quinze anys s'havia llegit totes les obres incloses en la seva antologia dirigida a *nens extraordinàriament intel·ligents de totes les edats*, sembla clar que no tots els nens són extraordinàriament intel·ligents (i òbviament no és culpa de la LIJ). Ell mateix (Bloom, 2000) és conscient que és millor haver llegit unes obres abans d'enfrontar-se a unes altres, que cal donar pautes per acostar-se a la lectura dels clàssics i que obtenir plaer de llegir és un objectiu vital que reclama un gran esforç i decisió. Davant de totes aquestes dificultats, cal tornar a recordar l'objectiu central de la DL, crear lectors, és a dir motivar els alumnes, una de les principals funcions de la lectura cursiva tal com l'hem definit una mica més amunt.

³⁹ Aleixandre (2000) analitza l'ús que es fa dels textos de literatura juvenil en els manuals de secundària i remarca que el més freqüent és dirigir-ho al tractament d'aspectes lingüístics o exercicis de comprensió lectora. Troba a faltar el que seria una reflexió més literària al voltant d'aquests textos.

Hi ha textos que motiven els alumnes i textos que no els motiven⁴⁰. Sánchez Enciso i Rincón(1987:102) remarquen el paper primordial que ocupa la motivació en l'aprenentatge i, sobretot, en el de matèries tan poc tangibles com la literatura. Afirmen, seguint diverses fonts, que *la motivación sólo se produce cuando el educando es capaz de percibir alguna relación entre lo que aprende y su propia vida personal*. Allò que s'explica a la LIJ té a veure amb ells mateixos, per tant presenta un avantatge que no podem deixar de banda sobretot quan hi ha una bona dosi de lectura que l'alumne ha de fer a casa, sol i *voluntàriament*.⁴¹

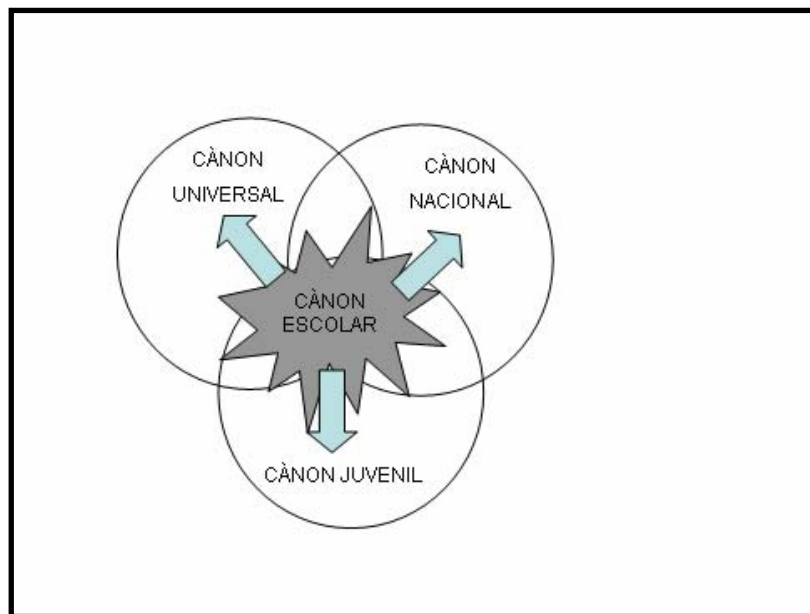
Al costat d'aquesta disputa, hi ha un altre cànon que, sobretot en el nostre país plurinacional, afecta l'ensenyament. Són els cànons nacionals que, clarament, són els únics que consten clarament a les directrius oficials i en els quals han estat formats la gran majoria dels professors de llengua i literatura. Conjuminar aquests tres cànons en un de sol, prou operatiu per assolir els objectius plantejats al capítol anterior, és un repte realment complicat. Bloom ens canonitza el primer, les facultats de filologia el segon, però d'on surt el tercer? Acabem de dir que estar al dia de les novetats editorials de la LIJ és una tasca francament ferragosa, per això cal felicitar-se quan es troben treballs científics que gosen establir cànons formatius, ja que resulten una eina fonamental per als professionals de l'ensenyament. Teresa Colomer (1998) ja ens facilitava el llistat d'obres que conformaven el seu corpus d'estudi. Aquesta feina s'eixamplava a Colomer (2002) on un nou llistat actualitzat es complementava amb un llistat d'obres de tots els gèneres, amb materials informàtics i una recopil·lació de fonts bibliogràfiques especialitzades. Tanmateix, no voldríem acabar sense fer esment d'un treball que dona la veu a alumnes i professorat. Es tracta d'un treball portat a terme a l'ICE de la UAB sota la coordinació de Jeroni Moya on s'ha treballat amb enquestes a l'alumnat i professorat de tots els cursos de l'ESO. Ultra l'interessant valor descriptiu del treball que trenca el mite del poc interès per la lectura entre l'alumnat, cal destacar la proposta que deixen sobre la taula de combinar lectures obligatòries amb lectures optatives i, paral·lelament, el recull d'obres recomanades per centres docents curs per curs, tant en llengua catalana com en llengua castellana. El contrast entre aquests treballs pot ajudar a definir les línies d'un cànon escolar on la literatura nacional, la literatura universal

⁴⁰ La concreció més interessant que hem trobat sobre els elements que poden intervenir en la provocació de plaer o disgust en el lector d'una narració és la de Dumortier (2001: 136-137), el qual analitza fins a onze factors que intervenen en aquest efecte lector.

⁴¹ Sembla obvi que aquesta cursiva, d'aquí poc, s'haurà de treure. Internet és una font inesgotable de treballs, resums i comentaris d'obres. Només llegiran els alumnes que vulguin i no hi haurà sistema d'avaluació lògic que ho pugui controlar.

(clàssics juvenils i literatura canònica) i la LIJ de qualitat, s'hi vegin representats per confegir intertextos als lectors competents. La figura 5 suposa una aproximació al **cànon escolar** o formatiu, que partiria d'un nucli format pels textos més representatius dels tres cànons i les fletxes implicarien les progressives ampliacions de lectures i referències, per tal de conformar de forma oberta però dirigida un camí com a lector.

Figura 5: El cànon escolar



5.5. L'escriptura literària, els tallers literaris.

A partir del moment en què s'enfoca l'àrea de llengua i literatura des d'un punt de vista comunicatiu, cal assumir que la base de tota l'activitat didàctica s'ha de fonamentar en el desenvolupament de les quatre habilitats bàsiques, dit en paraules de Sánchez Enciso i Rincón (1985): *El objetivo más elemental de nuestra asignatura es la expresión correcta, oral y escrita. Y tras ella, la expresión literaria en sus distintas versiones o géneros- como consumidoras y como generadoras.* Aquest interès per l'expressió, juntament amb el retrocés del model tradicional d'ensenyar literatura, va portar molts professors i investigadors a introduir a l'aula el que avui en dia entenem per tallers literaris. L'activitat d'aprendre escrivint literàriament s'ha repetit sota diferents formes al llarg de la història, però és a partir de la publicació del llibre de Sánchez Enciso i Rincón (1985), *Los talleres literarios*, que aquesta metodologia es

desenvolupa extensament en el panorama de l'ensenyament a l'Estat Espanyol i, particularment, a Catalunya⁴².

De totes maneres, i malgrat la curta vida de la teoria didàctica al voltant del taller de literatura, les publicacions que ofereix el mercat en aquest sentit presenten una bona quantitat de matisos diferents que, per qüestions pràctiques, reduïrem a dos enfocaments principals.

En primer lloc, tenim el taller postulat per Sánchez Enciso i Rincón, on l'objectiu fonamental de la tècnica és simplement aconseguir els mateixos objectius històrics de sempre, però per un camí diferent:

El taller cambia el punto de referencia. El modelo es el creador, pero no en si mismo, ni siquiera en su labor, sino en su obra. Hace de los muchachos aprendices de novelistas, de poetas, de dramaturgos...Leen para tener modelos de referencia y formas de hacer, no para criticar o enjuiciar. Eso vendrá como consecuencia. Y sobre todo escriben. Escriben de continuo. Novela, poesía, teatro, ensayo,.. (Sánchez Enciso i Rincón, 1985: 52)

Aquesta nova concepció estava pensada per ser utilitzada en el BUP i, en aquest context, resultava força innovadora. Els autors partien de la base que els alumnes arribarien a dominar tot l'art de la literatura des de la producció i que, fins i tot, arribarien a adquirir l'hàbit i el gust per la lectura. Defensaven que es podia organitzar tot el temari a través de diversos tallers. De totes maneres, continuaven estant afectats pel pes de la història de la literatura, que en aquells moments era preceptiva, tot i el paper diferent que li atorgaven. El plantejament es fonamentava sobre la base que els alumnes disposarien d'unes antologies (*El Alfar de Poesía, Taller de Novela, La Fábrica del Teatro*⁴³) que contindrien tots els textos necessaris per ser utilitzats com a models en les seves produccions. Aquestes antologies, fins i tot, arribarien a servir per introduir-se en el comentari crític i, posteriorment, en el coneixement de la història literària quan l'alumne s'hagués familiaritzat amb les tècniques necessàries. Podríem resumir l'esperit d'aquesta proposta en una frase del text: *el problema no era la historia en si, sino su utilización*. Tot i la novetat de la proposta, plantejava diversos inconvenients, entre els quals destacarem:

⁴² El taller literari presenta un clar precedent en les activitats provinents dels Estats Units, Delmiro (1995) comenta alguns dels autors que van iniciar aquestes tècniques.

⁴³ Aquestes antologies, elaborades pels mateixos autors, destinades als adolescents i als professors es van publicar i van ser utilitzades en molts instituts, sobretot en EATPs. També es van publicar materials similars en llengua catalana: **Curs de narrativa** i **Curs de Poesia** de Espí i Llopis; **Contologia**, **Narratria** i **Poetria** de Planelles i Vernet.

- a) El fet de treballar amb fragments va en contra de moltes opinions que aconsellen llegir sempre que es pugui obres íntegres.
- b) El fet de quedar-se a mig camí en el canvi d'objectius didàctics, mantenint en el fons l'esperit inicial.
- c) No quedava clar quin paper havien de jugar els escrits dels propis alumnes en la pròpia classe de literatura.

Delmiro (1995)⁴⁴ s'emmarcaria dins d'una línia de propostes més modernes i innovadores. L'autor comença la seva exposició fent referència (com ho hem fet nosaltres abans) a la incoherència entre la proclamació de l'enfocament comunicatiu a les directrius oficials i la seva plasmació en els objectius terminals de l'etapa 12-16, que deixen les coses tal com estaven abans i defensa aferrissadament la competència literària com a objectiu fonamental en la formació dels estudiants, apuntant les múltiples aportacions que la literatura pot fer a la vida d'una persona. A partir d'aquí assenyala que l'escriptura literària ha de ser un objectiu en si de l'ESO, *situado en el mismo plano de importancia que el desarrollo del gusto por la lectura y la interpretación de textos*, i no un mètode per accedir a la història de la literatura. Acaba fent una defensa de l'ús dels textos dels alumnes a classe de literatura, ja que només així es compleix el principi de selecció de textos que demana que es comenci pels textos més propers i més simples. Tota aquesta línia de pensament i de recerca ha generat un altre tipus de publicacions destinat a fer propostes didàctiques als professors de diferents tallers possibles. Colomer (1996) classifica totes aquestes activitats en tres grans tipus:

1. aquelles que es basen en la manipulació d'obres, tant d'autors consagrats com dels mateixos alumnes,
2. aquelles que busquen la creació de textos a partir d'un estímul o consigna,

⁴⁴ En els últims anys s'han eixamplat molt les publicacions en aquesta direcció, podem citar-ne algunes només com a punt de partida. La d'Alcoverro (1993) proposen la interacció contínua del treball de lectura de textos literaris i d'escriptura per assolir la competència literària. Francisca Pérez (2002) desenvolupa una unitat didàctica completa sobre l'escriptura de textos narratius autobiogràfics. D'aquesta producció cal remarcar la utilització de fitxes dirigides a clarificar els conceptes essencials (el que es podrien considerar bases d'orientació), i unes completíssimes pautes de valoració i d'autovaloració de les produccions escrites. Constituiria un dels possibles models a seguir. Vicente Cutillas (2002) explora la via dels gèneres, especialment l'escriptura dramàtica. Núria Vilà (a Colomer, 2002) ens aporta ple d'informació sobre la utilització de programes informàtics per donar suport a l'escriptura. Cal fer esment, així mateix, dels nombrosos treballs sobre el tema apareguts a les revistes *Escola Catalana*, *Articles*, *Guix...*

3. aquelles en les quals es busca la creació d'un text a partir d'uns esquemes retòrics determinats.

No voldríem acabar la descripció dels tallers literaris sense remarcar el canvi de rol que ha de portar a terme el professor, i en el qual estan d'acord els defensors de les dues tendències. Resulta important ja que s'acobla perfectament amb la funció que la didàctica atorga al professor de llengua i literatura. Sánchez Enciso i Rincón apunten: *el profesor dirige, orienta, ayuda, discute...no aparenta el ser omnisciente que explica de forma interminable(...)*. Per la seva banda, Delmiro dedica un apartat a la nova- i complicada – tasca del professor, que s'haurà d'adaptar a una gran quantitat de circumstàncies:

- *Configurar el aula como escenario adecuado a los propositos creativos*
- *Conseguir que tomen conciencia de lo que pueden llegar a escribir juntos como grupo de aprendizaje.*
- *Potenciar actitudes positivas ante el código escrito, la lectura literaria y el manejo y lectura de textos.*
- *Medir muy bien los pasos en la primera fase,(...) elegir la consigna adecuada.*
- *Ocupado tanto del proceso como del producto final obtenido por cada alumno y alumna.*
- Tener previstas estrategias de corrección y revisión incluidas en el mismo proceso (Cassany, 1993)
- *Asistir y asesorar en la clase de forma individualizada.*
- *Concebir su acción pedagógica como susceptible de ser modificada a instancias de la práctica diaria.*

Totes aquestes noves necessitats xoquen moltes vegades amb la realitat quotidiana, on el professorat no pot garantir l'execució de tots aquests rols sense veure en perill el funcionament de la seva aula. Sense cap mena de dubte, la posada en funcionament dels tallers literaris és una de les apostes que hem presentat en aquest capítol que implica un canvi d'actitud més radical del professorat i unes exigències pragmàtiques més severes als organismes que planifiquen l'acció educativa. Hem observat al capítol 4 com els nous currículums es fan ressó de la necessitat d'escriure, però les condicions de treball (ratios, plantilles, formació del professorat...) no s'han vist millorades en els darrers anys.

De totes maneres creiem que la grandesa d'escriure és que posa l'alumne davant del paper de l'escriptor, suscita les seves motivacions i l'obliga a pensar en primera persona què està fent amb cada paraula i amb cada decisió⁴⁵. No s'intenta, en general, *crear* escriptors, això segurament dependrà de molts altres factors, però l'escriptura es presenta, en la majoria de casos, com una activitat molt més motivadora que no pas la lectura ja que és un vehicle fabulós per exposar les inquietuds pròpies de cada adolescent. Petitjean (2001) remarca que a banda del suport que representa en la competència escriptora, confegir textos literaris a partir de models suposa recontextualitzar coneixements adquirits en les lectures, de manera que aquestes últimes funcionen com a proactives, i mostrar a partir d'aquestes mostres l'apropiació de diversos coneixements. En aquest sentit, podem afegir que significa un espectacular possibilitat d'avaluació formativa dels apenentatges dels alumnes. Benjamin Nicet (2005) remarca les íntimes relacions que mantenen els processos de lectura amb el d'escriptura i postula que no es poden desenvolupar de forma inconnexa, tot remarcant la semblança en les estratègies que totes dues capacitats posen en funcionament.

Voldríem acabar remarcant la idea bàsica que unifica tots els treballs que han anat desfilant per aquestes línies, és a dir, que els tallers literaris es fonamenten en una apropiació prèvia, o simultaniejada, dels models reconeguts com a literaris per la col·lectivitat i, per tant, els hem d'entendre com a recreacions més o menys lliures d'un autor, un gènere, una època, un tema o una forma concreta. La lectura de textos literaris es pot considerar a més a més, un dels pilars fonamentals de la formació de les competències lingüístiques de l'alumnat, com deixa ben palès Vicenç Pagès (1996:202): *Es tracta d'aconseguir que els alumnes prenguin consciència del llenguatge: en aquest text, ¿per què l'autor ha utilitzat aquesta paraula, aquesta construcció, aquesta organització, i no pas una altra? El taller és composició de textos propis, però no menys des-composició i traducció, destrucció i reescriptura d'altres textos. A banda d'això, volem deixar constància que existeixen molts altres formats d'exercicis d'escriptura que poden contribuir a la formació literària, per exemple la traducció a la llengua materna, el canvi de registre d'un text, el canvi de punt de vista, el canvi de gènere,... Totes aquestes transformacions no són automàtiques i generen connotacions que, en interpretar-se, enriqueixen els aprenents.*

⁴⁵ En aquest sentit, es tracta de que els alumnes palesin el que significa la funció poètica del llenguatge definida per Jakobson: Projecta el principi d'equivalència de l'eix de la selecció (d'una paraula entre totes aquelles que podrien coexistir en el mateix espai) sobre l'eix de la combinació (de totes les paraules que s'inclouen en una mateixa cadena fònica).

5.6. La literatura comparada

Una de les aportacions més interessants de la crítica literària ha estat la literatura comparada. *El objetivo de la literatura comparada es poner de manifiesto conexiones que permitan comprender con mayor efectividad la producción literaria* (Guillén 1985, Mendoza 1994). Aquesta manera de veure la literatura des d'un punt de vista global, molt més antiga i natural que la segregació dels textos en diverses literatures nacionals, ha generat una gran quantitat de propostes didàctiques innovadores que tot seguit passarem a especificar.

No voldríem entrar en el debat que alguns autors (Nivelle 1984, per exemple) estableixen entre la literatura comparada i les literatures nacionals ja que no entra en absolut en el camp de la didàctica de la literatura. Sembla clar que aquestes dues perspectives poden treballar de forma complementària i que, fins i tot en una aula de secundària, es poden donar de forma paral·lela. El que més ens interessa d'aquest enfocament és la gran quantitat de possibilitats didàctiques que posa a disposició dels ensenyants.

Abans de tot, cal dir que des de la perspectiva de la literatura comparada, tot text té sentit a partir del moment en què s'insereix en una tradició, en un conjunt de textos (que poden ser literaris o pertànyer a una altra disciplina). Les obres, per tant, no són fets aïllats explicables únicament en si mateixes, sinó que en elles trobem de forma més o menys clara i de forma més o menys especificada el pes d'una tradició, ja que tot allò que l'autor ha llegit prèviament l'ha influït d'una o altra manera. És des d'aquesta perspectiva que prenen cos les paraules de J. Kristeva: *El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto* [Kristeva (1969), extret de Mendoza (1994:43)]

Aquesta concepció del text literari comporta un seguit de conseqüències molt interessants. En primer lloc, es delimita clarament el que és una interpretació acceptable i el que no ho és. Si tots els textos s'insereixen en una història i en una societat, aquesta afectarà en uns components mínims les significacions que s'hagin d'atorgar als propis textos. No es tracta d'eliminar les possibilitats interpretatives del lector, sinó que els límits d'aquesta interpretació (que continuen residint en el text) s'estableixen a través del concepte d'**arxilectura**. Si acceptem que per començar a comparar dos o més mostres literàries cal posar-se d'acord en una lectura mínima dels textos, *la archilectura*

sintetizará los aspectos de valoración y percepción compartidos y comunes de unas producciones concretas como exponentes culturales (Mendoza 1994:56). Per complementar aquest concepte, la literatura comparada aporta el concepte d'**arxilector**, derivat de l'anterior, que seria el lector ideal, fruit de la suma d'aspectes coincidents de les infinites lectures efectuades pels seus receptors.

Una segona conseqüència de la perspectiva comparatística, és la necessitat d'arrelar tots els textos a unes circumstàncies de producció. Si el text literari no és un fet aïllat, el desenvolupament de la competència literària haurà de comportar necessàriament una sèrie de coneixements que dotin el receptor de la capacitat de posar un text determinat en connexió amb d'altres textos que ha llegit anteriorment, amb coneixements del context literari de producció i de recepció de l'obra,... *El objetivo de la Literatura Comparada es poner de manifiesto conexiones que permitan comprender con mayor efectividad la producción literaria* [Mendoza (1994: 19) cita com a defensors d'aquesta tesi a Worton & Styll (1991) i Guillén (1985)]. Això vol dir que per entendre i gaudir de la literatura calen una sèrie de coneixements de diferents tipus sense els quals no es poden copsar plenament les dimensions d'una obra. Aquests coneixements no concordaran exactament amb els que es sobreentenien en l'ensenyament tradicional de la literatura sinó que caldrà fer un procés de selecció dels continguts que resulten més pertinents a cada nivell educatiu. Sembla clar, tanmateix, que la perspectiva comparatista resol de forma satisfactòria el problema de l'excessiu bandejament dels coneixements conceptuals en algunes propostes d'ensenyament de la literatura. Per explicar aquest fenomen, la literatura comparada aporta el concepte d'**intertext**: *percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido* [Rifaterre (1980) a Mendoza (1994: 63)]. Una de les tasques principals del professor de literatura seria ensenyar els alumnes(i lectors) a activar i desenvolupar el seu intertext de manera que fossin capaços de dur a terme lectures més aprofundides de les obres literàries que desitgin llegir; per exemple, aportant la informació contextual necessària per entendre una determinada relació entre un text i un altre. En la construcció de l'intertext s'ha d'accedir, per tant, als codis culturals, al coneixement d'estructures bàsiques de pensament, al domini de certes estructures textuais (per exemple la macroestructura d'un conte infantil, d'un conte per a adults, d'una comèdia) i al domini de lògiques literàries (per exemple la lògica del conflicte al teatre).(Mendoza, 2001)

La tercera conseqüència, que ja hem apuntat més amunt, és la necessitat d'entendre la literatura com un fenomen cultural que supera totes les barreres que tradicionalment s'han posat en el seu ensenyament. D'una banda, sembla clar que l'intertext d'un lector no es pot circumscriure a coneixements nacionals sinó que s'ha de compondre d'un ampli panorama cultural i ha de contemplar la literatura com un fenomen universal. De fet, quan l'autor crea el seu text, les influències (conscients o inconscients) que actuen sobre ell poden remetre a qualsevol de les seves lectures anteriors, independentment de la llengua en què hagin estat escrites⁴⁶. D'altra banda, com a fenomen cultural, no es pot explicar la literatura independentment a totes les altres vessants artístiques que afecten de forma notable l'artista: cinema, pintura, arquitectura, escultura...És per aquesta raó que hem decidit que una de les seqüències didàctiques que presentem es basi en la interacció entre literatura i cinema a partir del personatge de Dràcula. Dedicarem el capítol 9 a desentrellar les relacions entre literatura i cinema i les seves múltiples possibilitats didàctiques, de manera que les diferents reflexions ens serviran per justificar la proposta didàctica.

De totes maneres, el que resulta més interessant de la proposta comparativa és la seva formidable adequació als propòsits educatius de la didàctica de la literatura actual, sobretot en aquelles comunitats on els parlants reben una formació en diverses llengües cooficials i on sovint s'han reiterat de forma incoherent molts continguts. A continuació resumim algunes de les raons que Antonio Mendoza (1994:33-35) exposa per fonamentar aquesta integració en l'ensenyament de la literatura i que, com queda palès, superen àmpliament les que es podrien aportar des d'un enfocament tradicional o estrictament nacional:

a) Els parlants veritablement bilingües activen el mateix tipus d'estratègies de lectura independentment de la llengua en què està escrit el text. Es pot dir que la majoria d'aquestes estratègies són transferibles i que, per tant, la contemplació integrada de diferents textos no fa sinó multiplicar l'enriquiment que els lectors reben en la lectura.

b) Ja hem esmentat més amunt que una de les particularitats del fet literari rau en l'ús intencional d'una determinada forma i d'unes determinades combinacions de paraules. A través de la comparació, l'alumne pot prendre

⁴⁶ Aquest fet resulta universal, però és molt més constatable en les literatures de llengües minoritàries com pot ser la catalana, en la qual han influït en gairebé totes les èpoques autors de literatures d'altres contrades.

consciència de la generalitat d'aquesta circumstància i, en conseqüència, comprendre l'especificitat del fet literari.

c) En tractar la intertextualitat des de diferents punts de vista- ja siguin de forma o de contingut- es poden mostrar més clarament les connexions culturals implícites o explícites que constitueixen la producció literària; d'aquesta manera es pot aconseguir que els alumnes entenguin més clarament alguns trets de la literarietat que de forma aïllada poden resultar difícils de definir.

d) L'activitat d'interrelacionar, contrastar i integrar dades ajuda els alumnes a adoptar criteris flexibles per a acceptar i valorar diverses produccions literàries.

e) L'aproximació a les obres literàries està més vinculada al sistema semiòtic-artístic al que pertany que no pas a la llengua en què estan escrites.

f) El coneixement, encara que sigui parcial, de les obres d'autors de diferents literatures aporta sistemes culturals de referència als alumnes que els poden permetre copsar les relacions que es donen entre diferents maneres d'entendre el món, amb la qual cosa s'està afavorint enormement als objectius afectius i cognitius que reclama l'ensenyament de la literatura.

g) La metodologia de la literatura comparada afavoreix clarament la comprensió del que s'entén per tradició literària, tant si estem tractant temes d'influències com de grans tendències de la literatura en un determinat moment històric.

L'altre gran avantatge de la literatura comparada és la gran quantitat de possibilitats que genera. Armand Nivelle(1984) adverteix que en la seva metodologia la comparació és l'operació més important, però destaca com a tasca complementària l'establiment d'un marc adequat de relació. És important saber quins fenòmens s'han de comparar i donar sentit a la seva comparació. A partir d'aquesta idea, es podrien establir una sèrie de camps en la literatura comparada que, de diferents maneres, ens aporten moltes utilitats didàctiques⁴⁷.

El primer gran camp seria la **genologia**, que s'ocupa de l'estudi dels gèneres diacrònicament i sincrònica. Ja hem advertit en la nostra definició de literatura que un dels camins més pràctics que ha emprés l'ensenyament de la literatura ha estat a través

⁴⁷ En aquesta divisió seguim les indicacions donades per Glòria Bordons en el seu curs del programa de Doctorat, que segueixen la proposta de Guillén (1985).

de la difusió del concepte de gènere literari. En alguns casos s'ha proposat organitzar el desenvolupament curricular a partir de l'anàlisi de diferents gèneres literaris, partint d'una selecció significativa de textos elaborada sense cap tipus de condició. Una bona manera d'evidenciar l'existència d'aquests gèneres literaris és a partir de la comparació de textos de diferents autors, èpoques i nacionalitats, fet que afavoriria clarament un aprenentatge significatiu d'aquests conceptes.

Deixant de banda les divisions tradicionals sobre els gèneres literaris⁴⁸, ens sembla especialment pertinent la proposta de Bordons (1993). Parteix de la definició de **gènere literari** aportada per Tomasevskij:

Els gèneres literaris són classes específiques d'obres, caracteritzades per un total de procediments o trets constructius dominants, classes que es desenvolupen mitjançant la incorporació de nous textos vinculants en la seva forma als ja existents. Cada gènere representa, de fet, una funció convencional del llenguatge, una relació particular amb el món, que serveix de norma o expectativa (Bordons, 1993:4).

L'autora aprofita el desenvolupament de l'estudi dels gèneres que s'ha efectuat per demostrar que, en definitiva, representen classes de discursos o d'actes de parla determinats per unes característiques. Des d'aquest punt de vista, els gèneres són vistos com a tipus de discurs lingüístic, fet que els relaciona amb el concepte de **tipologia textual** que darrerament s'està imposant en la didàctica de llengües. En aquests sentit s'obre un camí per intentar vehicular l'ensenyament de la llengua i la literatura de forma paral·lela a partir d'aquesta relació pragmàtica que es pot establir entre les dues classes de textos. L'autora parla de **lògiques comunes** basant-se en el fet que ambdós es basen en un determinat ús de l'acte comunicatiu i/o en una determinada realització textual. Aquesta idea, que en aquest moment no ha estat desenvolupada fins a les últimes conseqüències, es resoldria pedagògicament en la comparació de textos lingüístics i no lingüístics.

El segon gran camp seria la **morfologia**, l'estudi de les formes. Ens serviria per comprendre trets de la llengua literària partint de la comparació de textos de diferents autors i èpoques. Les possibilitats didàctiques d'aquest punt de vista són infinites, ja que qualsevol element propi de la llengua literària es copsarà millor a través de la comparació. Cal, però, una bona tasca prèvia de selecció dels fenòmens i dels textos adequats.

⁴⁸ Es pot aprofundir en el tema a través de l'obra de García Berrio i Huerta Calvo (1992).

En tercer lloc apareix la **tematologia**, que com el seu nom indica s'encarrega de l'estudi dels grans temes de la literatura universal. Es poden agrupar textos a partir de l'ús de l'espai, d'uns tòpics literaris recurrents (amor impossible, viatge iniciàtic, locus amoenus,...), d'una determinada època, de tipus morals (Don Joan, l'avar, la dona fatal, el jugador,...), a partir del tractament de situacions universals pròpies de la condició humana (felicitat, desamor, amor, mort,...)...Tot i la dificultat de classificar tots els temes, el plantejament permet veure tal com funcionen uns determinats centres d'interès tant en la seva dimensió sincrònica com en la seva dimensió diacrònica. De fet, aquest plantejament sembla prou motivador ja que parteix d'un dels elements més propers al lector que l'obliga a donar alguna resposta: el tema. Una bona plasmació didàctica d'aquestes idees la trobem al material preparat per a l'ESO per l'editorial Tàndem on, per exemple al seu llibre **Per a argumentar**, hi ha lliçons dedicades als herois literaris, als estereotips femenins en la literatura i a les utopies i mons imaginats. Glòria Bordons i Anna Díaz Plaja (1998 i 2004) per una banda i Teresa Colomer i al. (1998) posen de relleu les grans possibilitats que la tematologia posa en mans dels docents⁴⁹ per confegir la planificació dels continguts literaris a secundària a partir d'una seqüenciació temàtica centrada en el reconeixement i interpretació de les intertextualitats.

La quarta vessant tractaria la **internacionalitat** de les obres literàries, mostrant les relacions internacionals entre autors. Aquest enfocament ens ajudaria a entendre les influències i imitacions de tot tipus. No ens extenem en aquest aspecte ja que ja n'hem parlat al plantejament didàctic de la literatura comparada. La proposta didàctica d'Antonio Mendoza (1994) es basa en transmetre als alumnes la metodologia pròpia de la literatura comparada partint de la base que si els alumnes entenen les relacions que es donen entre obres, podran prendre consciència de la complexitat del fet literari. Si bé no podem dir que la completa proposta de l'autor es limiti a aquest enfocament, és ben cert que fa servir en algunes de les seves propostes didàctiques textos on la imitació o la influència és ben palesa.

L'últim camp el constitueix la **historiologia**, la qual estudia els grans períodes de la Literatura d'Occident. Aquesta perspectiva pretén ésser una nova manera d'enfocar l'ensenyament de la història de la literatura i resulta altament fructífera per dibuixar el context cultural de cada moviment i etapa. Concretament en les comunitats on hi ha més

⁴⁹ Dins d'aquest apartat no voldríem deixar de fer referència a l'experiència de les rutes literàries, prou prolífica al nostre país, de la qual possiblement Llorenç Soldevila n'és un dels principals impulsors.

d'una llengua (i, per tant, més d'una literatura) suposa una manera molt econòmica de marcar les coincidències i divergències de les produccions de cada literatura. L'estalvi de temps i esforços reclama, però, la necessitat d'una alta coordinació entre els diferents professors que han d'impartir les classes. La proposta de Bordons i Díaz –Plaja (1993) seria un intent de plantejar la història de la literatura catalana i castellana de forma comparada, resseguint els grans moments de les dues literatures. Voldríem assenyalar, tot analitzant aquest document, que portar a la pràctica aquests pressupòsits teòrics tan engrescadors sovint pot resultar més difícil del que sembla, no només en la selecció de textos sinó també en el tipus de coneixement que cal transmetre. Si realment pretenem vehicular tots els continguts de la història de la literatura a partir de textos, per molt significatius que siguin, es pot donar el cas que molts dels trets que sovint s'explicaven no siguin pertinents per la naturalesa del text. D'aquí que es plantegi el dilema de tornar-los a explicar descontextualitzats o deixar-los al marge.

Una altra circumstància que pot dificultar aquest plantejament és la possibilitat (que es dona en literatura catalana) que manquin els textos referents a una època en concret, que siguin de baixa qualitat o que simplement no tinguin una capacitat de seducció adient per a l'alumnat. Sembla que, en definitiva, si el que pretenem és assolir l'objectiu del coneixement dels grans períodes de la literatura occidental, el més assenyat seria triar els textos més interessants independentment de la llengua en què hagin estat escrits.

Aquests cinc camps de la literatura comparada ens han ofert cinc maneres diferents d'organitzar els textos literaris a l'aula. Segurament no hi ha encara una proposta globalitzadora i definitiva, però sí que es comença a disposar de suficient material i informació perquè el professional usi la seva metodologia, encara que sigui d'una forma puntual. No voldríem acabar aquest apartat sense fer esment a les noves propostes comparatístiques dirigides a relacionar i comparar els textos literaris amb altres mostres del món cultural. Les propostes de Mendoza (1994, 2000 i 2003) tenien molt en compte aquesta dimensió cultural i incloïen diverses comparacions entre literatura i pintura. D'entre els molts focus d'interès que la idea presenta hi ha el fet de la immediatesa de comunicació de la pintura, que pot ser captada pels alumnes en pocs segons i que pot romandre present de forma constant davant dels seus ulls. Volem remarcar aquest matís pràctic ja que un dels grans problemes de la introducció d'altres mostres culturals, per exemple del cinema, és la impossibilitat de visionar globalment

una obra en una sessió de classe i, menys encara, de comentar els fragments del film de forma desordenada.

Tanmateix, les propostes de relació i comparació entre literatura i cinema són cada cop més abundants i sistemàtiques, seguint així una llarga tradició escolar intuïtiva on molts professors mostraven pel·lícules relacionades amb llibres als seus alumnes. Serveixi d'exemple la monografia de Cèlia Romea (2002).

La revista *Making Of* amb les seves guies didàctiques de les pel·lícules és una bona mostra de la difusió que aquesta vessant de la comparatística està agafant. De totes maneres, aquest enfocament també presenta altres inconvenients que, tot i que no són insalvables, dificulten molt la seva introducció a l'aula. En primer lloc, per comentar de forma realment efectiva un text filmic, calen uns coneixements sobre el llenguatge del cinema que no es preveuen al currículum i que, si els introduïm, ha de ser substituïnt-ne d'altres. És per això que es pot córrer el perill d'intentar comparar un text literari amb la seva versió cinematogràfica i no extreure'n grans conseqüències a causa dels pocs coneixements conceptuals dels alumnes. Si no existeix una assignatura de cinema, sembla discutible que s'hagin d'incloure uns coneixements teòrics sobre el llenguatge audiovisual quan cada dia es qüestionen més els propis de la literatura. La possibilitat d'aquestes innovacions se centra sobretot en l'àmbit de crèdits variables o d'assignatures optatives. De totes maneres recuperarem aquest tema als capítols 9 i 10 de la nostra tesi.

No podem acabar sense esmentar la proposta del professor Arturo Delgado en un seminari impartit a Barcelona segons la qual es podria treballar la intertextualitat entre la literatura i els llibrets d'una òpera. Tot i que la idea també resulta interessant, també és cert que accepta les mateixes objeccions pragmàtiques que hem fet a l'ús del cinema i, a més, la dificultat afegida que l'òpera no és tan popular entre els joves d'avui com ho pugui ser el cinema.

5.7. L'observació de manuals i la planificació didàctica

Yves Chevallard (1991) deixa molt clar que qualsevol saber savi ha de ser modificat per poder-se convertir en un saber ensenyable, d'aquest procés ell n'anomena *transposició didàctica*. De fet, aquesta activitat resulta tan intrínseca a la tasca docent que tampoc cal esmerçar-hi gaire temps més, de moment, però l'observació d'aquesta premissa fonamental no es pot obviar en cap moment, ja que és l'única que pot atorgar

sentit i eficiència a la tasca d'educar. En el nostre sistema educatiu, els principals elaboradors de transposicions didàctiques són els responsables editorials, d'aquí la importància d'observar els manuals publicats, tot i la dificultat empírica i d'establir paràmetres objectius de valoració. Hi ha pocs treballs dirigits a reflexionar sobre manuals, després en farem referència, tanmateix hi ha una qüestió prèvia que, al nostre entendre, resulta vital per jutjar qualsevol proposta didàctica: estem referint-nos a l'organització de les activitats. Dins d'una lògica textual, **seria desitjable que qualsevol grup d'activitats dirigida a aconseguir uns objectius respectés, com a mínim, les conegudes propietats textuais: adequació, coherència, cohesió i correcció.** De mica en mica anirem observant què succeix a la pràctica.

La majoria de llibres de text estan organitzats en unitats didàctiques. El concepte en si fa referència a un conjunt de sabers i d'activitats organitzades al voltant d'un eix, el qual els dona coherència. Gloria Ibáñez (1992) apunta que la unitat didàctica és la interrelació de tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament aprenentatge amb una coherència interna metodològica i d'un període de temps determinat. De totes maneres, de mica en mica, aquest concepte es va anar transformant en el de *seqüència didàctica*, el qual oferiria una visió més atenta a la planificació i a l'organització de les activitats. Hi ha cada cop més bibliografia sobre el tema (Camps 1994, Schnewly (1995), Masseron 1996, Camps 2001, Vila 2001, Ribas 2001) però podríem començar per una definició breu i concisa de Gérard Langlade (2001, extreta d'un treball seu de 1992): "elle organise, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoirs-faire préalablement définis"

Respecte el concepte d'unitat, la seqüència aporta uns matisos sobre els quals estan d'acord la majoria d'autors :

a) Les seqüències didàctiques s'entenen com **un conjunt d'activitats unides per uns objectius d'aprenentatge en un context determinat**, és a dir, pensant en un entorn natural (Vilà 2001). En aquest sentit, cal entendre que s'hauran de modificar obligatòriament si canvia el context i, en conseqüència, no poden ser transferides sense un procés d'adaptació. Remarquem en primer lloc aquesta idea atesa la proliferació de publicacions de seqüències didàctiques.

b) Les activitats que la conformen estan **planificades de forma progressiva i temporitzades en un espai de temps**, en el ben entès que admeten modificacions sobre la marxa per part del professor si apareix alguna circumstància que ho justifiqui.

c) **El centre d'interès**, projecte o nucli de la seqüència **presenta, com a mínim, uns continguts de tipus conceptual i uns de tipus procedimental funcionant a la vegada**. Simultàniament, el professor entén que la importància del procés d'aprenentatge és tan significativa com el resultat final.

d) Dins de l'àmbit de la llengua i la literatura, paral·lelament al procés d'apropiació d'uns continguts, apareix l'objectiu discursiu **d'emprar contínuament la llengua en les seva doble vessant productiva i receptiva**. Cal insistir-hi, rebre (oralment o de forma escrita) però també produir textos i discursos orals com a mitjà d'apropiació dels continguts.

Tot i que ens inscriurem dins d'aquesta concepció de seqüència didàctica, no voldríem acabar aquesta disquisició sense fer referència a la idea de **dispositiu didàctic** que, segons Langlade 2001, supera el de seqüència. Segons ell, la seqüència només és un instrument de pilotatge i d'organització de l'ensenyant dirigit a la consecució d'uns aprenentatges. Per contra *Dans un dispositif, les savoirs sont avant tout impliqués dans des stratégies didactiques qui visent à rendre plus facile, plus riche, plus profonde la lecture d'oeuvres littéraires par les élèves; le savoir est d'abord un moyen didactique; dans une séquence, à l'inverse, les savoirs apparaissent comme des objets d'enseignement exhibés par l'enseignant et que la lecture d'un ou plusieurs textes doit permettre d'acquérir; dans ce dernier cas, quelles que soient les finalités ultimes assignées aux apprentissages, les savoirs paraissent trouver en eux-mêmes leur propre finalité.* (2001:57). Trobem força interessant aquesta subordinació dels sabers a la competència literària i a l'aprofitament de les lectures ja que remarca un ordre de prioritats que no sempre s'ha respectat a l'aula.

El libro de texto ha sido durante muchos años la principal fuente de renovación y formación del profesorado (Ferrer 2001). Si això és veritat, que creiem que sí, caldria veure com són aquests manuals per copsar quin tipus de formació rep el professorat⁵⁰. Malauradament, no hi ha excessius treball en aquest camp i, a més a més, queden ràpidament superats per la realitat canviant a la qual hem fet referència en el capítol anterior. No té gaire sentit fer recerca sobre uns materials que quan siguin avaluats ja seran història, i ho podem dir per experiència pròpia ja que dins de l'estudi exploratori

⁵⁰ De totes maneres, no es pot perdre de vista que les editorials tenen com a objectiu vendre llibres i no pas formar el professorat. És possible que, a nivell conceptual, les propostes editorials introdueixin els nous continguts que es dicten oficialment (per exemple les tipologies textuals); però pel que fa a la resta el més probable és que els editors procurin satisfer el seu client i, per tant, respondre el màxim possible a les expectatives del professorat, no dels didactes.

de la nostra tesi vàrem realitzar una recerca d'aquest tipus. Hem optat per presentar-la simplement a l'annex 3 de la tesi ja que tots els manuals de què es parla ja han estat substituïts; tanmateix, aprofitarem algunes de les conclusions a què vàrem arribar ja que coincideixen força amb les que aporten els dos articles que coneixem sobre el tema. El primer és el de Colomer i Margalló (1999 i 2004) que observa bàsicament els continguts literaris. El segon és el de Montserrat Ferrer (2001) consagrat a valorar com les noves línies didàctiques s'han anat introduint als manuals. Podem establir unes línies mestres deduïbles d'aquestes recerques que passem a ressenyar.

a) En primer lloc, un dels factors en què estan més d'acord tots els investigadors és **la manca d'un projecte editorial clarament estructurat i elaborat** i, en major mesura, **la incapacitat per mantenir una coherència i unitat dins les suposades unitats didàctiques**. Ferrer arriba a catalogar la situació de desoladora i llença la hipòtesi que l'única cosa que sembla interessar és mantenir els alumnes ocupats. Del nostre treball vàrem extreure la idea que, tot i la gran varietat de propostes, cap d'elles havia aconseguit integrar els aprenentatges dins d'una coherència. En la majoria de casos es fragmentaven coneixements que aparentment s'aprendrien millor de forma integrada i fins i tot s'arribava a la conclusió que la unitat no apareixia en àmbits on era relativament senzill assolir-la, per exemple les lectures i el lèxic.

b) **Cada proposta editorial establia el fil conductor del seu projecte editorial de forma diversa, prioritzant les tipologies i els gèneres a primer cicle i l'ordenació històrica a segon cicle de l'ESO**. De totes maneres, aquesta diversitat deu haver desaparegut en l'actualitat atesa la concreció molt més estricta de continguts derivada del Decret d'Humanitats. Bona part dels treballs palesen una presència significativa dels continguts referits als gèneres literaris, tot i que el treball no passa de ser generalment esquemàtic i no cerca un excessiu aprofundiment.

c) **S'observa una progressiva implantació de tasques d'escriptura i d'expressió, encara que no s'aborden de forma decidida** i en alguns casos semblen més una excusa que un recurs en ferm (Colomer i Margalló). En el nostre treball exploratori també vàrem copsar aquesta poca consistència dels treballs d'escriptura que patien de dos mals: per una banda suposaven més una informació teòrica de com havia de ser un text que no pas una veritable invitació al procés d'escriptura; d'altra banda, en molts casos es presentaven de manera massa intensiva i puntual, de manera que era complicat interpretar el resultat que s'esperava al final d'un procés massa sincopat.

d) **Pel que fa als textos, la gran varietat d'autors i gèneres semblava que cercava acostar-se a les preferències de l'alumnat. Hi ha un clar domini dels gèneres narratius i es troba a faltar sobretot la voluntat de relacionar i comparar textos.** En el nostre treball només vàrem trobar una editorial que apostava per la comparació, mentre que la resta es concentraven en la lectura de textos independents, sense gairebé cap contextualització i sense cap lògica temàtica, genèrica o per autors. **En la majoria dels casos l'objectiu és la comprensió lectora per sobre de la formació literària.**

e) Pel que fa a l'avaluació, especialment analitzada al nostre treball, es palesa un progressiu interès per potenciar l'avaluació inicial, per la comunicació d'objectius i per posar en funcionament estratègies d'autoavaluació. Tot i això, féiem referència a una certa desorientació en la utilització d'alguns conceptes així com la manca d'instruments refinats, com pautes d'observació, que poguessin contribuir a l'avaluació formativa. **Els llibres continuen prioritzant l'avaluació sumativa fins al punt que, en algun cas, el llibre del professor fins i tot disposa del control de continguts corresponent a cada unitat didàctica.**

Sembla clar que calen més observacions d'aquest complex fenomen del llibre de text, però sobretot creiem que cal formar el professor en la selecció d'un determinat projecte editorial. Possiblement és una de les decisions fonamentals que ha de prendre cada equip de professors de cada centre, i no sabem si sempre s'empren uns criteris clars. Òbviament, cada decisió ha de respondre a uns criteris contextualitzats, però sembla evident que aquests criteris sí que s'haurien de compartir per tot l'equip de professors. Al final de l'annex 2 hem transcrit una pauta que vàrem idear per prendre aquesta decisió en un centre concret, de manera que pot servir de referència per a d'altres treballs.

Vist tot això, una idea sembla clara: un dels objectius bàsics del llibre de text és afavorir el control del professor sobre el grup classe i, si és possible, sobre el procés d'ensenyament aprenentatge. Perrenoud (1994:103-114) elabora una interessantíssima descripció del que suposa la didàctica tradicional i l'oposa a les noves didàctiques. Segons ell, la didàctica tradicional està fonamentada en el control del professor sobre la classe, tant les seves normes, com el paper de cadascú com les tasques que s'hi realitzen remetent al bon funcionament i a l'ordre de l'aula. Perrenoud mostra les limitacions d'aquest model i descriu les línies generals de les noves didàctiques, que respondrien aproximadament a les que hem anat desentrellant en aquest capítol. De totes maneres, i

com a culminació d'aquest apartat, volem aportar les seves reflexions sobre com han de ser les noves tasques a l'aula en una perspectiva renovada ja que van estretament vinculades a una concepció de l'organització dels continguts i a la possible confecció de nous materials didàctics o manuals. Perrenoud descriu les tasques de la nova didàctica sota deu paràmetres:

1. No tots els alumnes fan sempre la mateixa cosa al mateix moment.
2. Les tasques són obertes o, com a mínim, contenen passos parcialment originals.
3. Les tasques són globals i neixen d'un problema real.
4. Les consignes de les tasques són menys estereotipades ja que es van conformant a mesura que avança el projecte.
5. Les tasques usen freqüentment l'oral.
6. Sovint hi ha tasques assumides col·lectivament.
7. És difícil comparar el rendiment dels uns amb els altres, l'avaluació esdevé més global i intuïtiva.
8. Les tasques poden tenir una durada llarga, superant les lògiques dels horaris.
9. No es trien les tasques per la seva facilitat o possibilitats de correcció sinó per la seva utilitat pràctica o el seu interès. Pot donar-se el cas que costin molt de realitzar i calgui molt ajut del mestre.
10. Les tasques es defineixen progressivament i es concerten parcialment amb els alumnes.

5.8. El paper del professor

La nova didàctica i les noves propostes didàctiques exigeixen un canvi progressiu en el paper del professor envers els continguts i en relació amb els seus aprenents. No estem en el millor moment històric per demanar miracles als professionals, el context social els pressiona d'una manera desmesurada, però això no ens pot fer passar per alt que la seva missió formadora no és pas la mateixa que se li exigia fa dues o tres dècades. De totes maneres, volem deixar clar que quan parlem d'un nou rol dels professors, no reclamem un canvi espontani, individual i voluntariós de cadascun dels professionals, sinó que **estem pensant en un sistema educatiu que faci possible l'existència i el funcionament d'aquest nou model de professional.** El nostre sistema

educatiu es veu condicionat per una *cultura escolar* històrica, amb les seves maneres de fer, les seves inèrcies i els seus prejudicis; i per uns *condicionants escolars* que fan possibles o impossibles certes pràctiques. En aquest sentit, resulta molt senzill esgrimir què han de fer els professors però sembla molt més difícil posar les condicions per poder implementar tot això que es demana, des de les condicions de formació inicial i contínua, fins a les condicions laborals i socials idònies. Si, seguint Perrenoud (1994), la nova escola ha d'atendre la diversitat, ha de potenciar l'adquisició de competències globals i el seguiment individual dels processos d'aprenentatge, ha de valorar la cooperació entre alumnes i tantes coses més, potser el format professional actual no s'hi adiu. Per tot això, les pàgines següents s'han d'entendre com unes indicacions dins d'una situació on això sigui viable, i sempre des del màxim respecte per als professionals que, per la raó que sigui, no en participen en el seu tarannà diari.

Sigui quina sigui la proposta organitzativa que es posi sobre la taula, està clar que el paper de l'educador és el més important de tots per aconseguir portar a bon terme els objectius proposats. En aquest sentit voldríem remarcar que la tasca és sempre difícil, complexa, variada i imprevisible; però potser si cal, encara més quan es tracta de formació literària. Ballester (1999:46) llista una sèrie de factors que intervenen en el paper del docent a l'aula, entre els quals destaquen el de motivador del saber, el d'organitzador de la matèria, el d'observador i avaluador, el de transmissor de coneixements i d'actituds socials i culturals, el de gestor o el d'investigador. Deixant de banda estratègies més concretes, el rol principal del professor és el de mediador entre el saber i l'aprenent, ha d'oferir eines als aprenents per acompanyar el lector fins al lector implícit proposat per l'obra o gènere proposat en cada moment (Pagès, 1998:207; Mendoza, 2001; Chanfrault-Duchet, 2001a; Sabine Vanhulle, 2003). D'aquesta funció principal se n'hauria de desprendre tot el disseny d'activitats. En les tasques creatives canviarien les estratègies, però la funció seria molt semblant. Per què és encara més difícil la tasca? Doncs perquè si partim de les teories de la recepció que hem exposat més amunt, cada un dels alumnes interpretarà el text en un sentit – en el millor dels casos convergent- i cada un disposarà d'un intertext diferent, perquè segurament totes les formacions lectores són diferents, i el record de cada obra en la memòria dels alumnes és diferent. Per tant si aquesta tasca de guia de lectures s'ha de socialitzar, no resulta gens fàcil. De totes maneres, i respectant la majoria d'estils, creiem que hi ha accions i estils que afavoreixen més l'assoliment d'uns determinats objectius en determinats contextos, i això s'ha de tenir sempre present .

5.8.1. El Discurs a l'aula⁵¹

De totes les armes de què disposa el professor, la paraula és la més potent. D'aquí la importància que el docent controli aquest instrument amb la major eficàcia ja que resulta un pilar fonamental de l'acció educativa. Una classe es pot conduir de moltes maneres, tots ho sabem, però sovint no es rep gaire formació en aquest aspecte i massa actuacions són fruit bàsicament de la inspiració del moment. L'aplicació dels coneixements generats en l'anàlisi de les converses a la didàctica en general ha servit per comprendre millor el funcionament real de les classes. A través de l'observació i la descripció dels fets més recurrents, ha estat possible entendre la raó de moltes actuacions pròpies del context particular que es crea en una situació educativa.

En primer lloc, cal recordar que totes les situacions didàctiques presenten trets diferents i, per tant, tot el que exposarem a continuació no és la reproducció de la realitat sinó el seguit de coneixements que, a partir dels estudis realitzats fins ara, semblen comuns a la majoria de situacions docents. Una bona part dels estudis de què disposem parteixen de la descripció d'un estil pedagògic per proposar-ne un d'alternatiu. Alvermann i al. (1990) comparen aquestes dues formes bàsiques d'interacció a l'aula, que sintetitzem a la taula 3.⁵²:

Taula 3: La discussió i la recitació com estils de classe

DISCUSSIÓ	RECITACIÓ
Dillon(81) descriu un intercanvi com a tal quan: a) el mestre la planifica b) els alumnes la valoren com a tal c) el 40% de la conversa total s'atribueix als estudiants	Dillon (84) la defineix com una activitat que inclou revisió, exercitació oral i formulació de preguntes. - Respondria a l'esquema <i>Pregunta-Resposta-Confirmació</i> de forma invariable.
En línies generals, podem donar tres característiques bàsiques: 1. Els participants han d'aferir múltiples punts de vista i han d'estar disposats a modificar les seves creences	- El professor vol saber si els alumnes recorden aspectes concrets del tema. - El professor controla

⁵¹ En l'exposició d'aquest apartat, seguim les idees aportades per Cazden (1988). El llibre es basa en l'anàlisi d'un seguit de situacions en aules de primària, però, de totes maneres, són perfectament generalitzables en el nostre cas.

⁵² La discriminació de les possibles tendències en l'ensenyament és un fet recurrent en la majoria de literatura que intenta descriure com s'ha de desenvolupar la classe de llengua i literatura, voldríem aprofitar l'avinentsa per citar-ne un parell d'exemples interessants. D'una banda, l'obra de Mendoza i al. (1996) exposa el paper del professor de llengua actual enfront del paper tradicional. D'altra banda, C. Kramsch (1991: 43) oposa dues maneres d'entendre l'ensenyament de llengües estrangeres (la tendència analítica, de predomini lingüístic), i la tendència no analítica (de predomini psicològic i pedagògic) que, salvant les distàncies, recorden els models que estem plantejant.

<p>2. Els alumnes interactuen entre si i amb el professor</p> <p>3. La majoria d'interaccions verbals són més extenses de 2/3 mots frase.</p>	<p>totalment la interacció.</p>
---	---------------------------------

La recitació respondria a l'estil d'interacció més tradicional, mentre que la discussió suposaria una proposta més avançada dirigida a acostar de mica en mica la conversa educativa a la conversa real. Cazden (1988) estudia uns gran quantitat de situacions reals de classes, fet que li serveix per descriure l'estil que hem anomenat recitació i proposar la discussió com una altra possibilitat a l'aula. És important remarcar que l'autora atribueix a cada estructura de lliçó la possibilitat d'assolir uns determinats objectius, a la qual cosa s'ha d'afegir que cadascuna implica uns certs condicionants.

L'estructura de les lliçons que anomenem **recitació** està conformada per un seguit d'intercanvis caracteritzats per **tres moviments bàsics (IRF)**:

- (I) Inici del professor
- (R) Resposta per part de l'alumne
- (F) Feed-back per part del professor.

Com es pot observar, el control sobre l'estructura està completament en mans del professor ja que és l'encarregat d'iniciar i concloure els intercanvis. L'inici sol presentar l'entonació pròpia d'una pregunta adreçada a un alumne o al grup classe. De totes maneres, aquesta qüestió no sol tenir les característiques típiques d'aquest acte de parla ja que, per exemple, normalment el professor coneix perfectament la resposta, fet que no es dona en els intercanvis normals. Aquest inici, per tant, és una *sol·licitació de dir-* altrament anomenat *display question-*, un intent d'aconseguir que l'alumne doni la resposta encertada. El tercer membre de l'intercanvi generalment es correspon amb una avaluació, positiva o negativa, de la resposta de l'alumne. El professor és l'encarregat d'encadenar diferents intercanvis i, quan escau, diferents seqüències. Per portar a terme aquesta tasca es val sobretot del llenguatge no verbal i del paraverbal, perfectament interioritzat per part dels alumnes. Tenint en compte que el format IRF és el més comú en els successos orals dirigits pel mestre, es podria considerar l'estil NORMAL.

De totes maneres, hi ha diverses maneres de desplaçar el recitat per anar-se acostant a la discussió real. Serien converses on s'exploren les idees enlloc de contestar a les preguntes avaluades i previstes pel mestre. Aquestes discussions sovint resulten difícils de suscitar i fins de mantenir pel professor ja que hi intervenen una sèrie de

factors. Quan Cazden estudia les converses a l'aula, assenyala que el discurs es caracteritza per tres factors principals: *el dret a parlar, el paper del mestre i l'estil oral*.

a) *El dret a parlar*. La característica principal de les aules és la *asimetria total de drets*, ja que el mestre els té tots i l'alumne només pot parlar quan li pregunten. A més a més, el professor està autoritzat per cometre totes les infraccions conversacionals que vulgui i per deixar en suspens moltes normes de cortesia. L'alternativa a aquesta asimetria es trobaria en la discussió, on es persegueix una major autoselecció per part dels alumnes per acostar-se a la conversa informal. En les interaccions s'observaria que els intercanvis ja no segueixen necessàriament el format IRF i que, per tant, els alumnes podrien ocupar diversos torns seguits. L'exclusió de la nominació directa elimina la necessitat d'aixecar la mà i obre la possibilitat que tothom parli. Una altra característica seria la possibilitat que els alumnes s'interpel·lin entre ells mateixos i no sempre amb el professor; si això es donés, tindríem discussions creuades (*cross discussions*). Aquestes es poden seguir observant les mirades dels alumnes, d'aquí que la discussió sigui pràcticament impossible si els alumnes es situen en files, la situació més favorable seria en cercle.

b) *El paper del mestre*. Dillon(1984, citat per Alvermann, 1990) conclou que el principal factor de frustració de la discussió són les preguntes del professor i l'accelerat ritme de les interaccions.

Les preguntes del professor massa sovint són *display questions* o preguntes test, fet que obliga a una avaluació posterior. La mateixa autora proposa una sèrie d'alternatives a la pregunta per part del professor:

1. Fer una afirmació declarativa o objectiva.
2. Fer una afirmació reflexant el punt de vista d'un alumne.
3. Descriure l'estat mental de l'alumne, analitzar-lo.
4. Instar l'estudiant que elabori la seva aportació basant-se en la seva afirmació anterior.
5. Animar l'estudiant que formuli una pregunta.
6. Animar els alumnes que es facin preguntes entre si.
7. Mantenir un silenci expressament.

A més, caldria afegir que el professor portés a terme un esforç conscient per a evitar reaccionar davant de cada resposta dels estudiants. Soule-Susbielles (1984)⁵³

⁵³ L'autora treballa el tema de la qüestió aplicada a classes de L2. No obstant això, creiem que les seves reflexions són prou generals per poder-les considerar aplicables a classes de L1 i de Literatura.

distingeix les preguntes amb un nivell cognitiu inferior -que farien referència a fets coneguts o evidents i es respondrien usant la memòria- i les preguntes d'un nivell cognitiu superior- que requeririen l'ús de la reflexió, la imaginació i la capacitat crítica-. L'autora lamenta que els professors *de transmissió* (de recitació) es limiten a formular les primeres i reclama un model de professor *d'interpretació* (de discussió) interessat en les preguntes d'alt nivell cognitiu. A classe de llengua i literatura, aquesta distinció ens faria pensar en la necessitat d'identificar aquests dos nivells amb les diferents estratègies de lectura de què intentaríem dotar els alumnes segons potenciéssim un tipus de preguntes o un altre.

L'altre gran tendència del professor és generar *un ritme massa ràpid*, el professor no deixa silencis entre la seva pregunta i les respostes dels alumnes ni després d'aquestes. Rowe (1986, citat per Cazden, 1991) ha estudiat els silencis a classe, veient que quan els professors esperen més de tres segons (tant després de l'inici com després de la resposta) la qualitat de les respostes augmenta i es produeixen els següents canvis:

1. Les respostes dels mestres donen mostres de major flexibilitat (així s'eviten moltes errades discursives).
2. Els mestres fan menys preguntes, i les que fan són cognoscitivament més complexes.
3. Els mestres adquireixen més facilitat en l'aplicació de les respostes dels alumnes.
4. Milloren les expectatives de les respostes d'alguns alumnes i d'altres es fan notar quan no ho feien
5. Els alumnes ja no només responen sinó que tenen accés a tots els moviments, de l'intercanvi i, per exemple, poden fer preguntes o avaluar la resposta d'un company.

c) *L'estil oral* del professor es basa a transmetre una realitat immòbil, d'aquí que tingui tendència a oferir la versió final de tots els problemes que sorgeixen a l'aula. Una bona alternativa seria potenciar les intervencions exploratòries.

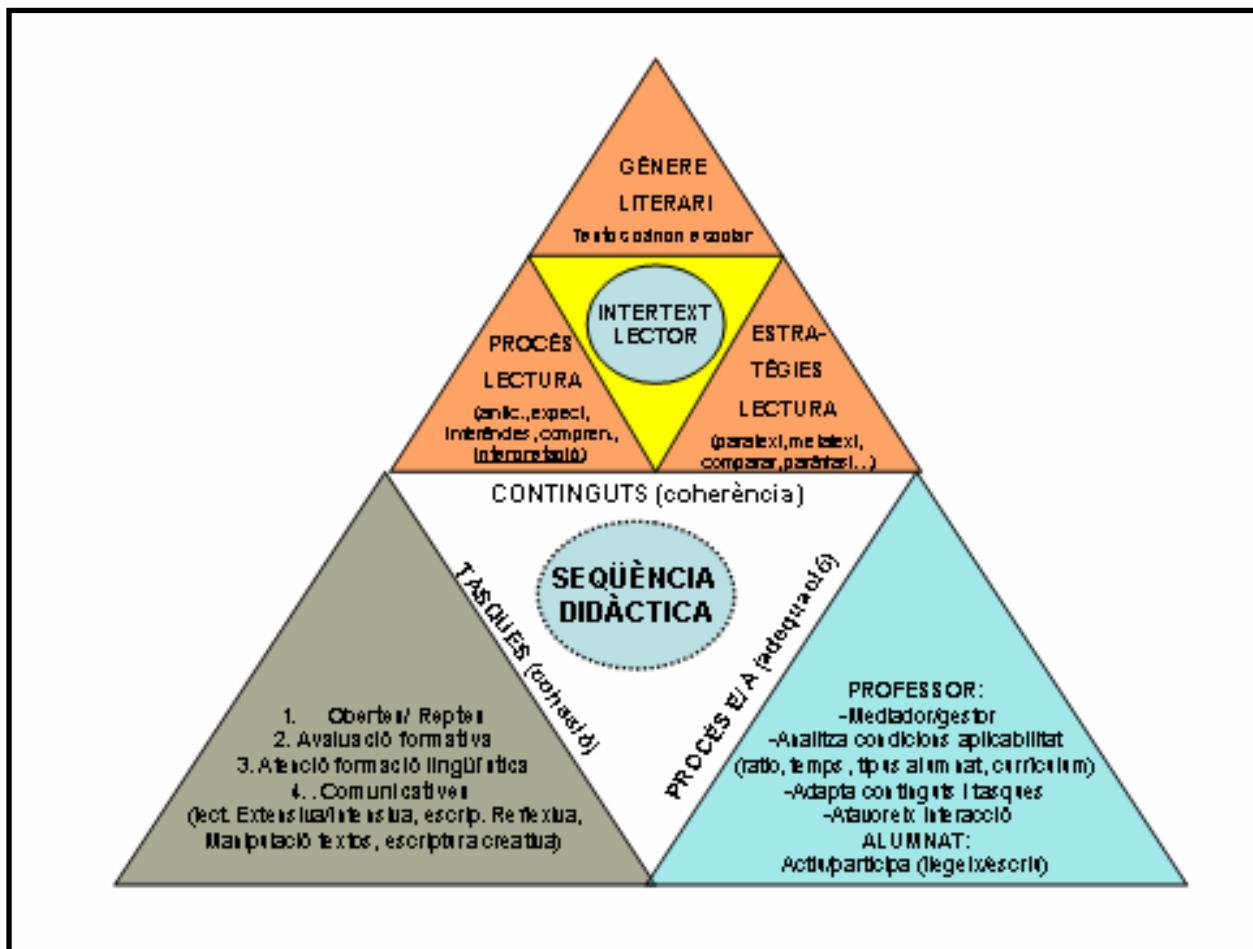
Tot i que aquest no és el nucli del nostre treball, voldríem posar de relleu la importància que el funcionament de la classe i l'estil didàctic del professor ha de tenir necessàriament en els resultats que s'obtinguin. Creiem que manquen moltes recerques en aquest aspecte ja que hi ha molts detalls que segurament resulten vitals i que sovint es deuen escapar. Malauradament, aquest tipus de recerca exigeixen uns mitjans i una

sistematització que escapen a les possibilitats de qualsevol esforç individual. Posem per exemple una classe de comentari de text literari, per canal oral on s'intenti construir el sentit d'un fragment entre el professor i l'alumne. El més habitual seria que de forma més o menys tancada, el professor interrogui l'alumnat sobre els aspectes clau. Sol ser habitual que a una determinada pregunta es facin diverses propostes i que el professor continuï l'interrogatori fins que obtingui una resposta que li sembli adequada. Ara bé, en el moment que un alumne encerta, es considera que ja s'ha presentat un determinat contingut quan, probablement, només un reduït nombre d'aprenents hagin més o menys entès de què es tracta. És a dir, globalment es construeix el sentit del fragment però resulta molt més complicat controlar quants alumnes han seguit raonablement el procés. Estudis sobre el discurs del professor a l'aula i la interacció ajudarien a entendre tot el que succeeix en aquest context.

5.9. Conclusions parcials: Bases del nostre model de seqüència didàctica

Un cop arribats fins aquí, hem comprovat la riquesa i la varietats d'enfocaments del fet literari a les aules i la dificultat d'escatir quines línies resulten més fructíferes en si mateixes. De totes maneres, estem convençuts que "La renovació metodològica ha de venir de l'abandó de l'ortodòxia per la utilització de l'heterodòxia didàctica" (Ballester, 1999:95). **En conseqüència, conceptes com varietat, flexibilitat o originalitat haurien de ser presents a qualsevol enfocament que es faci de la nostra àrea, sempre dins d'uns paràmetres de funcionament prou estructurats per fer possible el seu reconeixement per part de l'alumnat.** Entenem que la proposta que descriurem a conclusió suposa una opció entre d'altres que es podrien considerar, les quals podrien funcionar de forma alternativa i/o complementària: simplement canviant el concepte de gènere pel d'autor, tema o tòpic, moviment... seria possible generar seqüències perfectament compatibles. Hem decidit intentar concentrar la nostra concepció a la figura 6 per facilitar-ne la visualització, encara que no s'ha d'entendre com un esquema acabat i perfecte de la realitat, sinó com una qüestió merament orientativa i generadora de discussió. Hem escollit la forma del triangle ja que considerem que il·lustra perfectament els tres moments professionals bàsics: la determinació de continguts a ensenyar, la planificació de les tasques i l'execució a l'aula.

Figura 6: Seqüència didàctica de formació literària⁵⁴



La primera idea que es desprèn de la figura és la necessitat que les seqüències didàctiques acompleixin les tres propietats textuais bàsiques. De fet, podríem arribar a considerar que qualsevol acció didàctica suposa un procés de comunicació, per tant, la seqüència, malgrat la seva considerable extensió, també ho seria. **Els continguts que la componen haurien de fonamentar-ne la coherència a partir de la seva relació lògica.** Les tasques que es realitzessin a fi d'assolir els continguts haurien de mantenir una relació interna prou forta per tal de garantir la cohesió del procés; és a dir, s'hauria de vetllar pel reconeixement i l'apropiació del format de les tasques per part de l'alumnat. Finalment, en el procés d'ensenyament aprenentatge (que aquí hem simplificat reduint-lo a la fase d'implementació) el professor hauria de vetllar per adequar totes les accions al context on s'inscriuen.

A partir d'aquí, i per no complicar massa la figura, hem de remarcar que aquesta només conté els elements més significatius en cadascun dels tres vèrtexs. Començarem

⁵⁴ Versió ampliada a l'annex 2.

pel superior, que és el que dóna lloc al títol de la nostra tesi. Recordem que diferents veus exigien un marc teòric que permetés oferir una visió global del fet literari alternatiu a l'històric (Ballester, 1999; Mendoza 2001 i 2004). Entenem que una de les vies es fonamenta en l'enriquiment de l'intertext del lector a través de diferents activitats. De totes maneres, a títol esquemàtic, hauríem de defensar que els continguts d'una determinada seqüència no es poden centrar únicament en uns conceptes relatius a un gènere determinat: **el gènere unifica els textos i el marc teòric però simultàniament s'han de focalitzar una o diverses fases del procés de lectura i una o diverses estratègies de lectura.** És a dir, en la programació de continguts cal tenir clar que es treballa un determinat gènere però també, per exemple, l'anticipació i la formulació d'expectatives o la interpretació de forma sistemàtica. A la vegada, en aquella seqüència es potencien clarament unes determinades estratègies de lectura. Aquests dos últims elements condicionaran de forma clara la definició i el desenvolupament de les tasques.

Dins de la selecció i la confecció de tasques, destaquem per sobre de tot la necessitat de generar-ne algunes d'obertes, la resolució de les quals suposi un repte personal (o en algun cas col·lectiu), de manera que s'eviti la reiteració exclusiva de tasques de resposta tancada. D'altra banda, s'ha de tenir en compte que **l'avaluació principal que s'ha d'operar sobre l'alumnat és la formativa,** la qual incidirà directament sobre el propi procés. Òbviament, en un context escolar, l'avaluació sumativa no es pot deixar de banda, però cal tenir clar que no tots els objectius són susceptibles de ser avaluats sistemàticament de forma sumativa. En tercer lloc, **cal vetllar per posar de manifest el màxim de llaços entre llengua i literatura.** La correcció ortogràfica, el coneixement gramatical, la riquesa lèxica i les propietats textuais, per exemple, són continguts lingüístics amb els quals s'ha de comptar per integrar-los sempre que sigui possible en les nostres activitats. Finalment, cal tenir en compte que **les activitats han de tenir un marcat caràcter comunicatiu,** des de la seva vessant receptiva fins a la vessant productiva. Hi ha una àmplia gamma de tasques que han de ser emprades amb prou freqüència i varietat de manera que siguin apropiades significativament per l'alumnat: la lectura extensiva de textos llargs i el seu comentari, la lectura intensiva i analítica de textos breus i/o fragments, l'ús de l'escriptura per generar reflexions al voltant de textos literaris (en forma de comentari o no), la manipulació de textos literaris i fins i tot de textos propis, i l'escriptura creativa a partir de models establerts i coneguts com cal per tal d'apropiar-se'n.

Pel que fa al tercer vèrtex, volem recuperar algunes de les idees que hem exposat en apartats anteriors. Dins de la concepció que **el professor no es limita a transmetre**, tot i que pot dedicar espais de temps a fer-ho, sinó que bàsicament **se situa com a mediador** entre els continguts i els alumnes, com a conductor de tot el procés. Des d'aquesta òptica de conducció, **li assignem unes habilitats centrals**. En primer lloc **analitzar les condicions d'aplicabilitat de qualsevol proposta didàctica** que li arribi, ja sigui a través del llibre de text, d'una formació complementària, d'un company o de creacions pròpies. D'aquesta anàlisi n'ha de sorgir una adaptació de continguts i tasques dins de la filosofia de la transposició didàctica. Finalment, el professor **ha de ser conscient que ha de saber generar espais d'interacció** on l'alumne participi amb un paper actiu, similar al que exerceix el lector literari.

Hem deixat per al final el que podríem haver explicat primer: **per què ens decantem per la coherència a través dels gèneres literaris?** Existeixen moltes raons i la majoria rebatibles, però per davant de tot volem dirigir aquest enfocament a l'ESO, encara que seria transferible a d'altres nivells educatius. Tanmateix, observada la recurrència entre els currículums oficials per al segon cicle de l'ESO i el Batxillerat, creiem que variar l'enfocament a l'ESO permetria justificar l'enfocament històric a l'etapa postobligatòria. Així mateix, procurarem demostrar les potencialitats que conté el nostre enfocament i la seva adequació a la majoria de línies d'innovació de la formació literària que hem presentat en aquest capítol.

a) **Existeix una base teòrica dins de la literatura comparada que ja ha desenvolupat experiències al voltant d'aquest enfocament.** La geneologia treballa per trobar bases de comparació entre obres d'un mateix gènere. Dins de la perspectiva d'espai intertextual que hem desenvolupat al capítol 3, les possibles diferències entre obres assignades a un mateix gènere no són més que imatges de la riquesa del fet literari i de l'enriquiment dels lectors.

b) Si tal com han explicat diversos autors, els **trets genèrics actuen en el procés de lectura com a marques que guien l'horitzó d'expectatives i la formulació d'hipòtesis, sembla encertat familiaritzar els aprenents en aquestes marques que inscriuen els textos en la societat de lectors.**

c) **Els gèneres literaris són perfectament permeables a la diversitat de formes que adopten en una determinada tradició cultural i traspassen totes les barreres polítiques, històriques o socials.** Això afavoreix d'una forma decisiva l'ampliació del cànon d'obres que un determinat professor pot oferir als seus alumnes. Fixem-nos que

la majoria de gèneres presenten les seves obres més canòniques i d'altres més dirigides a les masses. També podem trobar obres d'un mateix gènere escrites en diverses llengües, amb la qual cosa s'afavoreix la multiculturalitat pretesa en alguns epígrafs dels currículums. De la mateixa manera, la LIJ comprèn mostres de la majoria de gèneres *clàssics*, això suposa una fabulosa via d'ingrés d'aquestes obres a les aules partint de la qualitat de què parlàvem unes pàgines més amunt.

d) Complementàriament al factor anterior, **els continguts conceptuals referits als gèneres que ha d'activar un lector es poden definir en funció de les seves capacitats i/o necessitats**. Resulta més fàcil fer una transposició didàctica d'un gènere com la novel·la de terror, la comèdia o la cançó que no pas fer-ho del noucentisme o de l'humanisme. Dels primers, els lectors, des de ben petits en tenen una imatge que es pot anar vestint, construint; en canvi, la reducció excessiva dels segons implica una caricaturització poc edificant i, segurament, poc útil per a l'alumnat. Ja no es tracta d'explicar millor les mateixes obres a mesura que avancin els cursos sinó d'aportar noves lectures que complementin la imatge d'un gènere.

e) **La nomenclatura per gèneres és enormement més propera a la realitat quotidiana de l'alumnat que la històrica**. Les llibreries solen organitzar el seu material per gèneres. Les pàgines de cultura dels diaris també. La majoria de biblioteques també ho fan (encara que en aquest cas se superposa amb l'organització històrica). Les pròpies edicions solen fer més referència a l'enquadrament genèric que no pas a l'enquadrament històric. Karl Canvat (1999) ha desenvolpat una extensa gamma d'activitats per treballar aquests aspectes de les quals som deutors: analitzar la coberta d'un seguit de llibres (títols, imatges, colors, contraportada), comparar deu començaments d'obres (primeres paraules, primeres frases, primers paràgrafs...).

f) **Dins de marcs culturals amb més d'una tradició lingüística com el nostre, la diversitat de gèneres ofereixen la possibilitat de proposar seqüenciacions didàctiques no repetitives i complementàries**, ja que els gèneres no entenen de fronteres. Ja hem observat al capítol 4 que les repeticions curriculars no eren únicament entre l'ESO i el Batxillerat, sinó que afectaven la pròpia formació en llengua catalana i castellana al mateix curs. Un nou enfocament hauria d'optimitzar el recurs educatiu bàsic: el temps.

Voldríem acabar aquesta part teòrica amb una breu justificació de la temàtica de les dues seqüències didàctiques que explorarem. Com ja hem comentat a la introducció, la primera es concentra en els gèneres teatrals i la segona en la narrativa de terror. Aquesta n'és la temàtica conceptual, però també cal tenir en compte els altres nexes d'unió. **La seqüència teatral s'inspira sobretot en la recepció lectora i en les fases d'anticipació i la d'interpretació de textos. La seqüència narrativa, sense menystenir la recepció, aborda de forma directa el tema de la producció de textos amb voluntat literària.** Òbviament, haguéssim pogut experimentar amb seqüències sobre poesia, gèneres didàctics, literatura juvenil..., però creiem que amb les dades que aportarem ja es poden extreure conclusions significatives.