



TESI DOCTORAL

**El tractament dels continguts curriculars de literatura en els
llibres de text de l'assignatura Valencià (1983-2008)**

Paül Limorti Payà

Director: Vicent Salvador Liern

Castelló de la Plana

Novembre, 2009

Departament de Filologia i Cultures Europees

Facultat de Ciències Humanes i Socials

Universitat Jaume I

2009

A Mariglòria, Paula i Benet.

Als meus pares.

A Ester i Vicent.

A la meua família, d'una banda i de l'altra, ampla i diversa.

Agraïments

Arribats al moment de col·locar un punt i final, sempre provisional, a aquesta recerca, toca recordar-se'n dels debits materials, morals i emocionals que hem contret durant el trajecte. En el meu cas el trajecte ha sigut llarg i ple de revoltes. En una d'aquelles revoltes em vaig encontrar de cara en un llinar gens metafòric amb el professor Vicent Salvador que em va prestar la seua ajuda, una ajuda sense la qual aquestes línies no s'estarien escrivint ara.

A Vicent li dec una confiança decidida en les hipotètiques capacitats investigadores d'un professor d'institut que feia anys que penava entre les classes de secundària i els aularis fabrils de la Universitat d'Alacant. La seua confiança, primer, l'encert després a l'hora de proposar-me un tema a la meua mida i, finalment, les seues observacions i puntualitzacions al llarg d'aquests dos anys m'han donat ales.

La manualística m'hauria d'haver permés inicialment la redirecció d'una inconclusa tesi sobre els processos de comprensió lectora dels textos literaris. Si bé d'aquella avortada tesi, mampresa i continuada durant anys amb un voluntarisme solitari i tossut, se n'han aprofitat al final unes poques molles, amb el canvi proposat per Vicent feia meu un tema caragolat amb la realitat i, tan pròxim amb el meu quefer, com eren els llibres de text de Secundària i Batxillerat. Aquest tema m'allunyava de la Filologia i m'acostava a una disciplina parenta de les arts aplicades com és la Didàctica de la Llengua i la Literatura, però alhora em permetia posar en net moltes lectures i reflexions fetes durant quasi dues dècades de classes i de manuals rebregats.

Gràcies a Vicent se'm van obrir també les portes del Departament de Filologia i Cultures Europees de la Universitat Jaume I. De les meues compareixences acadèmiques en els espais del campus castellonenc vaig traure suggeriments importants i un encoratjament inestimable en les primeres fases del treball de la mà d'Isabel Ríos, Marisa Villanueva, Fàtima Agut, Joaquim Marco i, sobretot, del professor Lluís Bartomeu Meseguer, que jutjarà finalment aquest treball.

En aquells moments inicials he d'agrair també als membres de la Secció de Foment de l'Ús del Valencià de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua i, especialment a Verònica Cantó, que em donaren l'oportunitat d'exposar els resultats dels primers estadis de la recerca en una sessió de treball que em va proporcionar informació nova i punts de vista interessants.

A Giuseppe Grilli (el meu benvolgut *professore*), dec l'aval europeu d'aquesta tesi i la seua presència, dèsset anys i tres universitats més tard, en un altre tribunal que jutja un treball meu.

En l'apartat institucional, estic en deute de manera especial amb l'àrea de Política Lingüística de la Secretaria Autònoma d'Educació de la Conselleria d'Educació que em va concedir dues beques del Pla EVA en les convocatòries de 2007 i 2008 per a la realització de una part d'aquesta tesi. Gràcies al seu ajut material vaig poder "comprar" un temps inestimable sense el qual hauria sigut impossible haver escrit aquestes línies en aquest moment.

Un esment destacat mereixen els bibliotecaris del torn de vesprada de la Biblioteca de Filosofia i Lletres i de la Biblioteca d'Educació de la Universitat d'Alacant i, molt especialment, els encarregats del servei de Préstec Interbibliotecari. La seua destresa, rapidesa i amabilitat han fet que aquest treball haja estat més fàcil i els seus resultats millors.

En l'apartat dels agraïments gremials vull començar per Pere Mayans, amic del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que em posà en contacte, al bell començament, amb la senyora Marina Llorens Aragonés. Marina Llorens, encarregada de l'extinta Secció de Material i Llibres de Text, em va ajudar a comprendre, a través de dues llargues converses telefòniques, els processos administratius lligats a l'homologació i em va donar les primeres pistes sobre el mapa d'empres editorials presents a Catalunya.

A Siri Busengdal, per l'entrevista que vam mantenir a les Enzebres del Pinós sobre els llibres de text a Noruega i per haver-me fet conèixer per primera vegada i, de primera mà, els llibres de text digitals.

L'emoció i l'acadèmia conflueixen en l'agraïment que he de manifestar cap a l'amic i col·lega Joan Ferran Llorens, que em va facilitar manuals usats a les aules de les Illes i em va descriure amb la màxima fidelitat el tipus de materials editats que s'hi usaven. Tal i com feren Lúcia Pons (estimada amiga) i Maria Isabel Segarra (amiga i animadora fins al darrer moment) respecte dels llibres de text de Catalunya.

A Maria Mira (amiga entranyable) per facilitar-me l'accés als manuals de l'IES La Mola de Novelda, on havia fet les primeres passes com a docent.

A Marisol Muñoz, gràcies a la qual vaig tenir accés als interessants materials d'EGB del CEIP Santa Catalina del Pinós.

Al mestre monover Paco Corbí, mestre de valencià de la primera hora, per la informació i els materials dels anys dels pioners.

A Joan Ponsoda per la informació i a Josep Llorens, a més, pel material descatalogat que amablement em va facilitar.

A Fina Pérez i Rosa Pedrós, que em deixaren els seus llibres.

Als companys de l'IES Valle de Elda, especialment a Dolors Limorti.

Als amics que m'han seguit pels revolts i que sempre han estat presents (d'una manera especial als que ja se n'han anat i amb qui haguérem comentat la jugada: Mar Ainaud i José Albaladejo, als quals no oblide): a Joan Pla i Fulquet, Maria Pasqua i Maria Isabel Segarra, i als amics monovers.

Deixe per al final els primers. A la família d'una banda i de l'altra (especialment als meus pares), pel seu suport moral i "logístic". A Ester Limorti Payà sense la qual aquesta tesi no seria com és, per la seua presència constant, per tantes converses i reflexions fetes en comú i pels materials de l'IES José Marhuenda Prats del Pinós que tant m'han servit.

Als meus Mariglòria, Paula i Benet per haver suportat durant tants anys un marit i un pare sonàmbul i a punt de ser engolit per una pila de llibres.

Gràcies a tots.

0 JUSTIFICACIÓ	7
1 COORDENADES PER A L'ESTUDI DELS MANUALS DE SECUNDÀRIA I BATXILLERAT	19
1.1 La manualística, un camp d'estudi en expansió.....	19
1.2 Projectes de recerca sobre manualística.....	22
1.3 Els manuals i la història de l'educació.....	27
1.4 El manual com a gènere de discurs	29
1.4.1 Característiques discursives dels llibres de text.....	30
1.4.2 El manuals i l'àmbit acadèmic.....	32
1.4.3 El codi visual	37
1.5 Perspectives constructivistes sobre els manuals.....	41
1.6 Els manuals i el currículum.....	46
1.6.1 L'avaluació dels materials curriculars impresos en l'Educació Secundària Obligatoria	63
1.6.1.1 L'anàlisi dels manuals en altres contextos.....	74
1.6.1.2 El currículum en acció: l'ensenyament desitjat.....	77
1.7 Els manuals i els seus usuaris: productors i receptors.....	78
1.7.1 La producció.....	78
1.7.1.1 Els manuals, la indústria editorial i el comerç del llibre.	80
1.7.1.1.1 Les imatges.....	83
1.7.1.1.2 Els editors i els autors.....	83
1.7.1.1.3 Els llibreters.....	84
1.7.1.1.4 Els pares i les mares.....	84
1.7.1.1.5 Gratuïtat o reutilització.....	85
1.7.1.1.6 El pes dels llibres de text	86
1.7.2 El professorat.....	86
1.7.3 L'alumnat	98
1.7.4 Les famílies.....	99
1.8 El control polític dels llibres de text.....	100
1.8.1 L'homologació.....	101
1.8.2 El control polític.....	106
1.9 El currículum ocult dels llibres de text.....	110
1.10 Existeix vida més enllà dels llibres de text?.....	115
1.10.1 Llibres de text i innovació educativa.....	122
1.10.2 Tradicions antimanualístiques.....	126
2. ELS MANUALS, ENTRE EL CURRÍCULM I L'AULA	130
2.1 Els manuals des de la Llei d'Ús a la LOGSE.....	130
2.1.1 La represa: 1960-1983.....	130
2.1.2 Els manuals de l'Ensenyament Mitjà. De 1980 a 1995.....	137

2.1.2.1	Manuais de llengua i cultura.....	142
2.1.2.2	Manuais multiús.....	146
2.1.2.2.1	Faristol.....	147
2.1.2.2.2	Els xiquets i la llengua	147
2.1.2.2.3	Pont.....	147
2.1.2.2.4	L'Ullal.....	151
2.1.2.2.5	Els vents del món.....	154
2.1.2.2.6	Trèvol.....	158
2.1.2.3	Manuais d'ensenyament de català com a segona llengua.....	161
2.1.2.3.1	Llindar.....	161
2.1.2.3.2	Estratègies.....	163
2.1.2.3.3	Estratègies 2.....	164
2.1.2.4	Manuais de primer i de segon de BUP.....	168
2.1.2.4.1	Contacte.....	168
2.1.2.4.2	Llengua i literatura BUP-1. Gregal.....	169
	Ras.....	170
2.1.2.4.3	Tram.....	171
2.1.2.4.4	Ras 3. Llengua	176
2.1.2.4.5	Ritme.....	178
2.1.2.4.6	Asfalt.....	180
2.1.2.4.7	Llengua 1r BUP. Santillana.....	181
2.1.3	El pas d'EGB a LOGSE en els manuals.....	183
2.1.4	Del tercer de BUP i el COU al Batxillerat (1983-2008).....	197
2.1.4.1	Manuais de tercer de BUP.....	197
2.1.4.1.1	Solc i Garba.....	198
2.1.4.1.2	Literatura BUP-3. Gregal.....	201
2.1.4.2	Darrers manuals de tercer de BUP: la consolidació del cànon escolar.....	204
2.1.4.2.1	Literatura 3r BUP. Teide.....	204
2.1.4.2.2	De bat a a bat/3. Marfil.....	207
2.1.4.3	Manuais de COU.....	209
2.1.4.4	Els manuals de Batxillerat de la LOGSE a la LOE.....	215
2.1.4.5	Els nous manuals LOE de 1r de Batxillerat.....	224
2.1.4.5.1	Quatre exemples de manuals de Batxillerat LOE destinats a centres valencians.....	227
2.1.5	La Reforma Experimental.....	233
2.1.5.1	Materials-pilot de Reforma experimental.....	235
2.1.5.1.1	La sèrie Per a.....	237
2.1.5.1.2	Materials curriculars de suport alternatius al manual	253
2.2	Els manuals, des de la LOGSE a la LOE (1990-2008).....	255
2.2.1	La LOGSE, un currículum obert, que cal tancar.....	257
2.2.1.1	El nou currículum de llengua i literatura.....	260
2.2.1.1.1	Què diuen els currículums?.....	260
2.2.1.1.1.1	País Valencià.....	260
2.2.1.1.1.2	Catalunya.....	261
2.2.1.1.1.3	Illes Balears.....	262
2.2.2	El debat de les humanitats, el decret de mínims (2000-2002) i la LOCE.....	263
2.2.3	Els manuals i la Reforma.....	266

2.2.3.1 La reforma de la Reforma	271
2.2.3.2 La LOE o el triomf de les Competències.....	271
2.2.3.2.1 Però... quines competències?.....	277
2.2.3.2.2 Les competències en el nou currículum valencià.....	283
2.2.3.2.3 Els llibres de text i el currículum en la nova llei.....	285
2.2.3.2.4 Els llibres de text i el currículum valencià de Secundària.....	288
2.2.3.3 L'ensenyament de la llengua i la literatura en un currículum organitzat per competències	300
2.2.4 Els manuals d'ESO, des de la LOGSE (1992) a la LOE (2008).....	301
2.2.4.1 Marfil.....	302
2.2.4.2 Bromera.....	307
2.2.4.3 Tabarca.....	316
2.2.4.4 Santillana: Sèrie Portal (Catalunya).....	329
2.2.4.5 Vicens Vives: Albada (Illes Balears).....	334
2.2.4.6 Marjal-Edebé.....	340
2.2.4.7 Teide.....	349
3 L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA A TRAVÉS DELS LLIBRES DE TEXT, DES DEL BUP A LA LOE (1983-2008).....	357
3.1 L'educació literària i la competència literària.....	357
3.1.1 Un enfocament paidocèntric de l'ensenyament de la literatura.....	360
3.1.2 Un enfocament integrat del currículum.....	362
3.2 L'ensenyament de la literatura a l'ensenyament secundari i el Batxillerat avui	363
3.3 Els llibres de text de llengua i literatura de la Reforma: estudis i balanços.....	372
3.4 El cànon pedagògic dels llibres de text	382
3.4.1 El cànon a l'Educació Secundària Obligatòria.....	382
3.4.2 Controvèrsies entorn del cànon escolar.....	395
3.4.3 Cànon escolar i competència literària	403
3.4.4 El cànon multicultural, un "paradigma emergent"	408
3.4.5 Els gèneres.....	410
3.4.5.1 La narrativa.....	410
3.4.5.2 La poesia.....	411
3.4.5.3 El teatre.....	413
3.4.5.3.1 L'assaig.....	414
3.4.5.4 La literatura popular.....	415
3.4.5.4.1 Materials per a l'estudi de la literatura popular.....	416
3.4.5.5 Els gèneres paraliteraris.....	417
3.4.5.5.1 El còmic i el cinema.....	420
3.4.5.5.2 La literatura juvenil	421
3.4.5.5.3 La literatura autobiogràfica.....	423
3.4.5.5.4 La Nova Cançó.....	424
3.4.5.5.5 Altres gèneres paraliteraris.....	426
3.4.6 Manuals de lectura.....	426
3.5 La metodologia.....	428
3.5.1 La lectura.....	428
3.5.1.1 La comprensió lectora.....	428

3.5.1.2 La “lectura fàcil”	435
3.5.1.3 La lectura extensiva i els manuals.....	440
3.5.2 El comentari de text	443
3.5.2.1 Història d’un mètode didàctic	443
3.5.2.2 El comentari als currículums i als manuals.....	444
3.5.2.2.1 El currículum.....	444
3.5.2.2.2 Els manuals.....	446
3.5.2.3 Crítiques i alternatives.....	448
3.5.2.3.1 El comentari semiòtic.....	449
3.5.2.3.2 El comentari “obert”.....	450
3.5.2.3.3 La discussió literària a l’aula, un comentari de text col·laboratiu.....	454
3.5.2.4 Materials curriculars basats en el comentari de text	455
3.5.2.4.1 Curs de narrativa i Curs de poesia, d’Antoni Espí i Tomàs Llopis.....	455
3.5.2.4.2 Proposta de Bromera per a primer de Batxillerat: Textos i contextos (2000) (2002) i Batec (2008)	456
3.5.3 El taller de textos literaris.....	460
3.5.4 El treball per projectes.....	470
3.5.5 L’anàlisi gramatical.....	478
3.6 La programació dels continguts literaris del BUP a la LOGSE	480
3.6.1 La literatura en classe de llengua	480
3.6.1.1 Una proposta d’integració de l’estudi de la llengua i la literatura: el camp literari	486
3.6.1.2 La literatura en classe de L2.....	491
3.6.2 La teoria literària i la programació dels continguts literaris.....	495
3.6.3 La programació.....	500
3.6.3.1 Una programació basada en la història de la literatura.....	501
3.6.3.1.1 La construcció del cànon.....	501
3.6.3.1.2 Història de la literatura i educació literària.....	505
3.6.3.1.3 La història de la literatura al currículum i als manuals.....	511
3.6.3.1.4 Història de la literatura i identitat nacional.....	513
3.6.3.1.5 Materials específics per a l’estudi de la història de la literatura.....	515
3.6.3.2 Una programació basada en els textos.....	520
3.6.3.3 Una programació basada en els temes literaris.....	523
3.6.3.4 Una programació intercultural dels continguts literaris.....	525
3.6.3.5 Una programació basada en el gènere literaris.....	531
3.6.3.6 Una programació basada en els recursos retòrics i estilístics.....	533
3.6.3.7 Una programació basada en les tipologies textuais.....	535
3.6.3.8 Una programació basada en els gènere discursius.....	541
3.6.3.9 Una programació basada en els àmbits d’ús.....	541
3.6.3.10 Una programació basada en els centres d’interès.....	542
4 CONCLUSIONS.....	542
4.1 La manualística.....	542
4.2 El manual.....	544
4.3 El mercat editorial valencià de llibres de text (1983-2008).....	545

4.3.1 L'administració.....	545
4.3.2 Les empreses editorials.....	546
4.4 Evolució dels manuals per a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalana al País Valencià (1983-2008).....	547
4.5 Antimanualisme al País Valencià.....	553
4.6 La literatura als manuals de BUP, COU, ESO i Batxillerat (1983-2008).....	554
4.6.1 La metodologia	554
4.6.2 La literatura a la classe de llengua	555
4.6.2.1 La literatura en els manuals de català com a L2.....	557
4.6.2.2 La història de la literatura.....	557
4.6.3 El cànon escolar o formatiu.....	558
4.6.4 Les activitats.....	561
4.6.4.1 La lectura.....	561
4.6.4.2 Comentari de textos.....	561
4.6.4.3 Taller literari.....	562
4.6.4.4 Projectes de treball.....	562
4.6.5 La programació.....	562
5 BIBLIOGRAFIA.....	566
5.1 Estudis.....	566
5.2 Legislació.....	622
5.2.1 Decrets curriculars i homologació.....	622
5.2.1.1 Ministeri d'Educació i Ciència.....	622
5.2.1.1.1 Legislació estatal sobre l'homologació dels llibres de text	622
5.2.1.1.2 Premis per a llibres de text.....	623
5.2.1.2 Generalitat de Catalunya.....	623
5.2.1.3 Generalitat Valenciana.....	624
5.2.1.4 Govern de les Illes Balears.....	625
5.3 Webs i recursos en línia sobre manuals.....	626
5.4 Manuals analitzats.....	627
5.4.1 Gramàtiques.....	627
5.4.2 Manuals de llengua i cultura.....	628
5.4.3 Manuals multiús.....	628
5.4.3.1 Pont.....	628
5.4.3.2 L'Ullal.....	629
5.4.3.3 Els vents del món.....	629
5.4.3.4 Trèvol.....	629
5.4.4 Manuals d'ensenyament de català com a segona llengua.....	629
5.4.5 Manuals d'EGB	630
5.4.6 Manuals de BUP	631
5.4.7 ESO País Valencià.....	633
5.4.7.1 BROMERA.....	633
5.4.7.2 CASTELLNOU/HERMES.....	636
5.4.7.3 MARFIL.....	636
5.4.7.4 MARJAL.....	639
5.4.7.5 TABARCA.....	639

5.4.7.6 TEIDE.....	640
5.4.8 ESO Catalunya.....	641
5.4.8.1 BAULA.....	641
5.4.8.2 CRUÏLLA.....	641
5.4.8.3 EDEBÉ.....	641
5.4.8.4 SANTILLANA-Sèrie Portal.....	641
5.4.8.5 TEIDE	642
5.4.9 ESO Illes Balears.....	642
5.4.9.1 VICENS VIVES (Albada).....	642
5.4.10 1r Batxillerat País Valencià.....	643
5.4.10.1 ANAYA.....	643
5.4.10.2 BROMERA.....	643
5.4.10.3 MARFIL.....	643
5.4.10.4 TABARCA LLIBRES.....	643
5.4.10.5 TEIDE.....	643
5.4.11 2n Batxillerat País Valencià.....	644
5.4.11.1 MARFIL.....	644
5.4.11.2 TABARCA LLIBRES.....	644
5.4.12 Altres materials curriculars	644
5.4.12.1 Col·lecció “Lectures i itineraris”, editorial Laertes	644
5.4.12.2 Col·lecció Itineraris de Literatura, Tàndem Edicions.....	644
5.4.12.3 Col·lecció Panorama de les Lletres, Tabarca Llibres.....	645
5.4.12.4 Antologies de textos.....	645
5.4.13 Materials de Reforma experimental.....	645
5.4.13.1 Valencià: llengua i literatura. ESO.....	645
5.4.13.2 Valencià: llengua i literatura. Batxillerat.....	648
5.4.13.3 Altres materials de Reforma Experimental.....	650
5.4.14 Materials curriculars de suport alternatius editats per la Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.....	651
5.4.14.1 Col·lecció “Suport a l'ensenyament en valencià”.....	651
5.4.14.2 Col·lecció “Materials Didàctics per a l'Ensenyament en Valencià”.....	652
5.4.14.3 Textos musicats.....	652

0 Justificació

0.1 Objectius

L'objectiu que ens van proposar en començar aquest treball d'investigació era el d'estudiar la manera com els llibres de text de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura a l'Educació Secundària Obligatòria concretaven els continguts educatius de literatura que els decrets curriculars havien anat fixant a partir de la LOGSE. El desenvolupament curricular de la LOGSE s'enceta a finals de 1990 amb la promulgació de la llei i s'allarga en els anys successius quan les comunitats autònomes comencen a publicar els seus decrets derivats de la llei estatal. Aquests decrets tenen validesa fins a l'any 2001 en què es reforma la llei estatal i es tornen a derivar decrets autonòmics. Tots aquests canvis curriculars van implicar canvis als llibres de text, per tal com s'encarreguen de concretar el tram final del desenvolupament curricular, la programació d'aula, o tercer nivell de concreció.

El nostre propòsit inicial era d'ocupar-nos exclusivament dels manuals publicats entre 1993 i 2006 aproximadament. Però just en el moment de començar les nostres indagacions, un altra reforma curricular es posava en marxa, ara un altre govern promulgava la seua llei, la Llei Orgànica d'Educació. A penes tres anys abans se n'havia promulgat una altra, la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació que no es va acabar de desenvolupar. Aquesta circumstància ens va fer incorporar els manuals que s'anaven publicant entre els anys 2007 i 2008.

Per un altre costat, la necessitat de situar en el seu context aquells manuals LOGSE en va obligar a endinsar-nos en la dècada dels vuitanta. La manera com els manuals van organitzant els continguts d'una disciplina camina de manera paral·lela a la història d'aquesta disciplina. En el cas de la llengua i la literatura catalanes la història comença a partir la publicació de les lleis de normalització que significaven l'entrada de la llengua i la literatura en l'ensenyament reglat d'una manera definitiva. Aquesta mirada cap als orígens de la disciplina ens ha obligat a recompondre la seua història, des dels primers intents quasi clandestins a finals dels anys seixanta i començaments del setanta fins a la promulgació de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*.

La dècada dels vuitanta va implicar en el cas del nostre estudi l'anàlisi dels manuals de BUP. Durant el seu examen ens vam adonar que tercer de BUP i després primer de Batxillerat LOGSE eren cursos dedicats exclusivament a l'estudi de la literatura i, per tant, era de vital importància el seu estudi si volíem fer-nos una idea clara de com els manuals havien recollit els continguts curriculars de literatura i com els havien programat. Així el nostre corpus s'ampliava des dels cursos de Secundària fins al BUP i el Batxillerat.

L'eixamplament de la mirada indagadora cap als anys vuitanta ens va portar alguns canvis de plans. Un d'ells va ser la constatació que els darrers cursos d'EGB, seté i vuité, eren a partir de la LOGSE, cursos de Secundària Obligatòria. Les editorials, a partir de la LOGSE, unifiquen el disseny de les seues col·leccions de manera que els quatre cursos d'ESO es mostren com una unitat programàtica. En aquest punt ens va semblar convenient incorporar l'anàlisi d'una mostra de manuals de seté i vuité d'EGB amb la intenció de comprovar com canvien amb el pas a la LOGSE.

Els anys vuitanta ens van mostrar l'existència d'un corpus de materials interessantíssim que es troba dispers per alguns instituts i que ens va semblar convenient inventariar i en alguns casos analitzar. Ens referim al material de preparació de la Reforma i de suport docent que va editar la Conselleria d'Educació valenciana. Aquests manuals experimentals es van distribuir per aquells instituts que tenien implantat un programa experimental de Reforma per tal que es rodaren i es perfilaren abans que entrara en vigor la futura LOGSE. Alguns d'aquests manuals es van editar en format de llibre imprès, però la majoria no van passar de la fase de proves i es conserven sota la forma de material multicopiat. Juntament amb aquest material hem pogut revisar material de suport per a la docència de llengua i literatura catalana editat per la mateixa Conselleria per al professorat que impartia BUP.

Un altre descobriment que ens van proporcionar els anys vuitanta va ser l'ús a les aules de manuals molt variats, alguns provinents de la dècada dels setanta i homologats posteriorment per al seu ús a les aules de BUP. També podem comprovar com va configurant-se un manual estàndard de l'assignatura per nivells i cursos reglats a mesura que avança la dècada dels vuitanta. S'abandonen de manera progressiva les gramàtiques didàctiques, els llibres pensats per a l'ensenyament de llengua i cultura als adults, els manuals útils per a diversos nivells d'EGB i BUP, les adaptacions de manuals de Catalunya. D'altra banda, els llibres basats en el mètode comunicatiu destinats a l'ensenyament del valencià com a L2 en cursos de reciclatge de professorat i de funcionariat i que s'usaven també a les aules de BUP, són desplaçats de manera progressiva per manuals dissenyats per a preparar els diferents nivells de les proves de la Junta Qualificadora que es posen en marxa a partir de 1986.

Una altra sorpresa va ser la manera com els manuals d'aquests anys incorporen les idees aleshores vigents a propòsit de la manera com calia ensenyar la llengua i la literatura. En molts casos, metodologies considerades pròpies de la Reforma, s'incorporaren ja al BUP a través dels manuals: l'ensenyament comunicatiu, les tipologies textuais, els gèneres discursius, l'enfocament sociolingüístic, els gèneres paraliteraris, la literatura juvenil, el taller de textos literaris...

Un pas simultani al de la recollida i l'anàlisi ha estat situar l'estudi dels manuals de llengua i literatura catalana en el context dels estudis sobre manualística i les diferents línies de treball que s'han dibuixat en aquesta disciplina emergent. A aquest objectiu hem dedicat tot el capítol inicial.

A partir d'una fitxa-model de buidatge vam mamprendre l'anàlisi dels materials amb l'objectiu de esbrinar:

- La manera com concreten el currículum.
- Els tipus de textos triats: fragments o textos complets, llargs, curts, adaptats, traduïts...
- La periodització de les etapes de la història de la literatura.
- Les activitats de comprensió lectora i de comentari de text.
- La metodologia i teories pedagògiques i crítiques subjacents.

- Les activitats d'avaluació que proposen.
- El tractament dels temes transversals del currículum.
- Els gèneres literaris que s'estudien.
- Les qüestions de gènere: atenció donada a les dones escriptores o a la literatura de temàtica feminista o misògina.
- La ideologia subjacent en la tria d'autors o de textos.
- L'origen geogràfic dels autors seleccionats.
- La contextualització històrica i biogràfica dels autors i de les obres.
- La comparació amb altres tradicions literàries: literatura castellana i universal.
- Els elements no-verbals de suport: esquemes, il·lustracions, textos en àudio, etc.
- La presència d'altres codis: arts plàstiques, música, cinema.

0.2 Corpus

El corpus objecte d'estudi consta de materials curriculars impresos, la majoria dels quals són manuals. També hem analitzat materials diversos no pensats per a un curs específic i un nivell, però que es podien usar a les aules com a manuals o com a llibres de lectura. En el cas dels manuals, sempre que ens ha estat possible, hi analitzem també la guia didàctica i el material complementari. Els manuals estudiats abracen un període que va des de finals dels anys seixanta fins al 2008. La majoria dels manuals que hem analitzat s'han usat en aules valencianes i els han editat editorials valencianes o segells valencians d'editorials de fora. Per quantitat de llibres analitzats destaquen les editorials Bromera, Castellnou, Gregal Llibres, Marfil, Marjal, Tabarca i Tres i Quatre. També s'han incorporat al corpus una mostra bastant significativa de manuals editats a Catalunya, de les editorials Baula, Cruïlla, Edebé, Edicions 62, Empúries, Octaedro, Onda, Santillana i Teide. En alguns casos s'han pogut analitzar les versions catalana i valenciana del mateix llibre. En el cas de les Illes Balears, hem estudiat una col·lecció completa per a ESO de l'editorial Vicens Vives. També hem prestat una atenció especial als manuals experimentals i als materials complementaris que es van usar en els instituts de Reforma experimental.

No hem deixat de banda l'estudi de la legislació educativa publicada durant el període estudiat, sobretot les lleis educatives i els decrets de desenvolupament curricular. La legislació que hem tingut en compte ha estat la promulgada pel Ministeri d'Educació i els diferents decrets curriculars publicats en les tres comunitats autònomes que tenen el català com a llengua oficial i compten amb la presència d'una assignatura de llengua i literatura catalana a l'ensenyament mitjà. Hem tingut molt en compte també les diferents disposicions legals que s'ocupen de l'homologació dels llibres de text a partir de la promulgació de la LOGSE; en aquest cas hem examinat totes les disposicions emeses tant pel MEC com pels governs valencià, català i balear. També hem incorporat al corpus legislatiu altres publicacions oficials, com el *Llibre Blanc*; les

propostes de programació de literatura per a EGB i BUP; la revista institucional *Papers d'Educació* de la Conselleria Valenciana; els llibrets orientatius de Reforma publicats pel MEC, (tant els estatals com els de català per a les Illes Balears), pel Departament d'Ensenyament i per la Conselleria; el *Balanç* publicat per la Conselleria als deu anys de la implantació de la LUEV; i també circulars i informes elaborats per encàrrec de l'administració educativa catalana.

En total hem estudiat uns 175 manuals, guies didàctiques i quadernets d'exercicis editats amb ISBN; 19 materials curriculars impresos per a l'ensenyament de la literatura a l'ensenyament mitjà; 40 manuals i guies didàctiques de Reforma experimental, dels quals alguns es van editar amb ISBN; també hem analitzat 12 materials impresos de suport a la docència editats per la Conselleria entre els anys 1985 i 1997. Els materials de Reforma experimental i els editats per al suport docent s'acompanyen en l'apartat de bibliografia d'una descripció minuciosa a causa del seu interès. La dificultat per a trobar els manuals a les biblioteques universitàries i a les editorials, ens ha obligat en molts casos a recórrer a les biblioteques d'escoles i instituts i a algunes de particulars.

Tot i no tractar-se d'un estudi de camp de tipus sistèmic, hem recollit idees, reflexions i experiències de professorat de Primària i Batxillerat i també d'editors i d'autors de manuals. A més, ens hem servit de l'experiència pròpia com a usuaris i avaluadors de manuals de Secundària durant més de quinze anys de docència.

Mentre reconstruïem la història de la disciplina i resseguïem els canvis en el currículum i la manera com els manuals s'ajustaven als nous continguts prescrits, hem prestat atenció també als diferents discursos pedagògics suscitats al voltant de les lleis educatives i els decrets curriculars. En particular ens hem fet ressò de les concepcions metodològiques sobre l'ensenyament de la literatura (i de vegades també de la llengua) que anaven obrint-se pas i reflectint-se als llibres de text.

0.3 Metodologia

La metodologia emprada es correspon als mètodes de recerca de tipus qualitatiu i segueix un procés de tipus inductiu: es parteix d'una recopilació de dades seguida de la formulació d'hipòtesis i d'un recull de mostres per tal d'arribar a unes conclusions. Aquest treball d'investigació presenta també punts de contacte amb la investigació etnogràfica i amb el corrent dels estudis empírics de la literatura, especialment d'aquells aplicats al món de la didàctica de la literatura. D'altra banda, s'ajusta en molts dels seus aspectes al paradigma de la investigació-acció, ja que en la seua elaboració s'han pres com a base les observacions i les dades obtingudes a partir de la nostra pràctica docent com a cap d'un departament de València: Llengua i Literatura d'un institut de Secundària; és a dir, com a usuaris dels manuals estudiats; com a avaluadors i seleccionadors de materials curriculars; i com a programadors didàctics. D'altra banda, aquest treball de recerca utilitza en alguns apartats els enfocaments i els mètodes propis de l'Educació Comparada.

Partint d'aquests corrents metodològics, calia delinear les relacions que els manuals estableixen amb els seus usuaris i els seus productors. Entre l'empresa editorial, el professorat i l'alumnat.

Aquí entren en joc algunes qüestions controvertides, com ara la del control que els manuals exerceixen sobre el que s'esdevé a l'aula i sobre la llibertat del professorat que decideix usar els llibres de text en el seu treball docent. I, finalment, hem fet un repàs de les idees que alguns experts tenen sobre el que serà el futur dels llibres de text a l'ensenyament secundari.

Per altra banda, el camp d'estudi dels llibres de text, es mouria entre la història de les disciplines escolars, les didàctiques específiques, la sociologia de la comunicació, la psicolingüística, l'anàlisi del discurs i, fins i tot, l'economia. Els manuals constitueixen, de fet, un gènere discursiu dins l'àmbit d'ús acadèmic, amb les conseqüències comunicatives i pedagògiques que presenten aquests tipus de textos. Per un altre costat, els llibres de text i el currículum que estipula d'administració presenten de vegades friccions entre la ideologia dominant i els interessos editorials, entre els continguts acceptats com a empíricament provats en una determinada disciplina i el que el poder polític vol que s'ensenyi. Pel que fa als aspectes econòmics calia observar com funciona el mercat editorial dels llibres escolars i estudiar qüestions com ara les dades econòmiques de la producció editorial, la gratuïtat del llibre de text i la reutilització.

Per tot això, els materials s'han analitzat a la llum dels corrents actuals de la crítica literària, la psicologia cognitiva, la lingüística del text i la pragmàtica i els estudis sobre la comunicació. Aquests corrents han capgirat el punt de vista tradicional sobre el paper de la literatura en la societat i la manera com es lligen els textos literaris. L'Estètica de la recepció i el seu concepte de lector històric, la semiòtica literària amb els seus conceptes de lector-model i competència literària, la lingüística del text i la pragmàtica i els seus conceptes de tipologia textual, gènere discursiu i àmbit d'ús. La sociologia de la comunicació i la seua concepció del paper social de la literatura en la conformació de la identitat de les societats i els grups socials. Les teories de la resposta del lector que han revolucionat el concepte del comentari de textos literaris, la lingüística del text, la psicologia cognitiva i la intel·ligència artificial i els seus models interactius de lectura, que han canviat la visió que es tenia de la lectura de textos literaris i que, per tant, han d'influir en la manera com s'ensenyi a llegir literatura i com s'avalua aquesta destresa.

Relacionada amb la formació del lector està també la producció de textos amb intenció literària que, des de la LOGSE, s'inclou en els currículums. En aquest apartat entren en joc els projectes de treball i els tallers literaris i, amb ells, els mecanismes de producció de textos que proposen els nous corrents de la lingüística del text i la seua rama de la neoretòrica, que ja no és una eina per al comentari de textos com ho havia estat abans, sinó, igual que en els seus orígens, un model de producció de textos comunicativament eficients.

Per concloure, l'estudi combina diferents perspectives temporals: es combinarà l'estudi diacrònic per tal d'observar de quina manera han anat canviant els manuals i els currículums oficials; i la perspectiva sincrònica per tal de comprovar la manera com diferents equips redactors han concretat un mateix currículum.

0.4 Antecedents i estat actual del tema

Entre els antecedents en l'estudi del tema dels manuals de Secundària destaquen els estudis

inclosos en el número 19 de la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (juliol, 1999). Hi destaquen, d'una banda, el treball de Montserrat Ferrer i Francesc J. López, “Llibres de text i concreció del currículum de llengua” (pàg. 9-23), en què es fa una bona aproximació a la manera com els llibres de text concreten el currículum establert per la LOGSE. En aquest cas es tracta d'un estudi elaborat a partir de l'anàlisi de manuals del País Valencià i uns pocs de Catalunya. De l'altra l'estudi de Teresa Colomer i Ana M. Margallo (“La literatura en els nous manuals de l'ESO”, pàg. 25-47), més centrat en el tractament dels continguts literaris; aquest article és una bona aproximació al tema, tot i que com aclareixen les autores: “Es tracta, simplement, d'una primera aproximació, feta a grans trets i en una mostra reduïda de col·leccions. Cal remarcar que no es tracta d'analitzar els llibres en ells mateixos, ni de forma comparativa, sinó de veure les innovacions que s'han adoptat d'una manera més generalitzada.”; les autores analitzen 6 col·leccions.

Altres estudis recents s'ha centrat en diferents aspectes de la concreció del currículum, així Montserrat Ferrer ha estudiat la manera com els llibres de text recullen els resultats de les investigacions en l'àmbit de les ciències del llenguatge (2001) i els trets lingüístics que dificulten la comprensió dels enunciats dels llibres de text (2007). Vicent Salvador (2005), per la seua banda, s'ha ocupat dels aspectes lèxics del discurs acadèmic dels llibres de text.

No s'ha fet, per tant, un estudi exhaustiu del tractament de la literatura als manuals de Secundària, ni s'ha dut a terme cap treball comparatístic entre els manuals del País Valencià, Catalunya i les Illes.

El tema objecte d'estudi presenta, a més, algunes ramificacions interessants, com ara, la manera com les editorials i els equips redactors dels manuals de Secundària concreten el currículum proposat per les administracions al seu nivell de concreció és a dir, a la programació d'aula. O també les característiques del llibre de text i la seua idoneïtat com a material curricular per a l'ensenyament-aprenentatge de la literatura. Unes altres derivacions interessants que queden en els límits de l'estudi són, d'una banda, la manera com el professorat usa el material curricular llibre de text en la situació d'aula: si adapta o no les propostes del llibre de text, si les passa per alt, si completa amb altres materials; i de l'altra, els condicionants de tipus sociolingüístic i pedagògic que influeixen en la programació d'aula efectiva que segueixen els docents.

0.5 Hipòtesis

Es partia de la base que, a pesar que els departaments són els encarregats d'elaborar les programacions de cada curs a la llum de les indicacions que proposen els currículums oficials, (més o menys oberts, segons el moment temporal i el partit polític que governa), i el professorat s'ocupa de planificar la seua programació d'aula, el fet constatable és que en la pràctica docent el llibre de text i la programació proposada pel grup d'experts de l'editorial que l'edita són el protagonistes d'una gran part del que s'esdevé a l'aula. El llibre de text, tot i no ser un material curricular únic, esdevé, en la majoria dels casos, el majoritari. Cal, per tant, conèixer els manuals que s'usen, el grau d'adaptació al currículum oficial i les teories pedagògiques i crítiques subjacents per conèixer què s'esdevé a l'aula. Els llibres de text, a pesar de les recomanacions dels sectors més innovadors del professorat, no sembla que estiguen pròxims a desaparèixer i, fins i tot, poden veure's reforçats en l'ús si es concreten les propostes de fer-los gratuïts també a

l'àmbit valencià, com ho són ja en altres comunitats autònomes.

Finalment, aquest estudi naixia també d'una preocupació (expressada per escrit recentment en un informe elaborat a Catalunya), sobre la marginació de la literatura respecte a l'ensenyament de la llengua. Un fet agreujat més si cap en el context educatiu valencià, en què conviu una gran diversitat de contextos educatius. Des de centres que fan ensenyament en valencià de manera generalitzada amb d'altres que no, zones castellanoparlants i una forta arribada d'alumnes nous. L'existència de zones de predomini castellanoparlant i l'afluència d'alumnes nous fan que en la pràctica l'ensenyament de les destres comunicatives bàsiques, de la llengua d'ús, en suma, esdevinga una urgència inajornable i passe per davant de l'ensenyament dels continguts literaris. A tot això cal afegir també una certa tendència en alguns sectors del professorat a preferir un ensenyament gramatical i, per tant, centrat en l'ensenyament del codi, que deixa de costat els continguts literaris.

0.6 Pla de treball

El pla de treball que hem seguit ha estat:

1. Arreplega del corpus i recopilació de la legislació educativa.
2. Anàlisi del corpus i buidatge dels aspectes estudiables.
3. Anàlisi del marc legislatiu.
4. Classificació i anàlisi de les dades extretes dels llibres de text.
5. Comparació entre el marc legislatiu i els materials curriculars.
6. Anàlisi de les propostes contingudes en els materials des del punt de vista de les teories sobre l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura i dels corrents de la crítica literària actual.
7. Conclusions.

En un primer estadi de la recerca duta a terme durant l'any 2007 vam establir el que serien les línies principals d'un estudi dels manuals en general i dels manuals de Secundària de *Valencià: llengua i literatura* en particular. Vam analitzar els principals treballs que s'havien ocupat de l'estudi dels manuals de Secundària que s'estaven publicant durant els anys noranta, en el moment de la implantació de la LOGSE. També vam examinar els decrets curriculars que s'havien succeït durant els anys noranta i dos mil i ens vam detenir en els darrers (2006-2008), tant els publicats pel MEC, com el currículum valencià derivat de la LOE. Vam comprovar la relació que s'establiria entre el currículum i els manuals en els nous decrets; especialment vam

establir el que significava el treball de les competències bàsiques i el tipus de metodologia i de materials curriculars que millor podrien fer efectiu un aprenentatge d'aquests tipus. Finalment, vam elaborar una fitxa de buidatge dels aspectes de didàctica de la literatura per tal d'estudiar-los amb detall i la vam provar amb dos manuals.

En la segona part d'aquesta recerca durant l'any 2008, vam analitzar l'evolució dels manuals de València: Llengua i Literatura de manera paral·lela a com s'havia anat desenvolupant la disciplina a l'ensenyament reglat. També vam examinar una mostra important de manuals des dels anys 70 fins a la dècada del 2000, tot això fent esment a la manera com els llibres de text anaven fixant els continguts educatius prescrits pels diferents decrets curriculars, des del BUP fins a la LOE, passant per la LOGSE i la reforma del 2001-2002. Si bé el nostre punt d'interès es trobava en els continguts de literatura, la perspectiva que vam prendre en aquell moment incloïa també la història de l'assignatura com a disciplina escolar tant al BUP i la Secundària, com a darrer cicle d'EGB i el Batxillerat, i també fèiem menció dels manuals per a l'ensenyament als adults i del valencià com a segona llengua.

En un tercer estadi de la recerca, durant l'any 2008 i part del 2009 ens vam centrar en l'anàlisi pormenoritzada de les dades extretes de l'anàlisi dels manuals pel que fa a la didàctica de la literatura i el seu contrast amb els principals estudis sobre el tema. Hi vam incloure també l'anàlisi de determinats materials específics per a l'ensenyament de la literatura que escapen a la tipologia del manual de "llengua i literatura", com també antologies de textos per a la lectura i materials de suport per al docent.

De les dades extretes s'observaven un seguit de punts de gran importància que calia analitzar en detall. D'una banda teníem el cànon de lectures (títols i autors) que inclouen els manuals, tant per a la lectura com per al estudi i el comentari. Calia enfocar l'anàlisi del cànon escolar des d'una perspectiva diacrònica (des dels anys vuitanta ençà), com també comparatista (les diferències que poden existir entre el cànon que recullen els manuals de les tres comunitats autònomes que tenen el català/valencià com a llengua pròpia). Un altre aspecte important del cànon recollit als llibres de text té a veure amb la tradició literària, sobretot en l'ensenyament de la història de la literatura: autors, èpoques i moviments, obres... D'altres aspectes que s'hi relacionen són la irrupció de la novel·la juvenil als centres de BUP i Secundària tant a través de les "lectures obligatòries" com dels fragments recollits als manuals i el pes que els diferents gèneres tenen en les lectures: narrativa, poesia, teatre, assaig, literatura popular i nous gèneres: còmic, literatura autobiogràfica, o gèneres paraliteraris com el periodisme o la cançó.

Un altre dels punts centrals del nostre estudi va ser en aquell moment la metodologia didàctica que havia servit de base per a organitzar les activitats relacionades amb els textos literaris. A la llum de les dades extretes en les fases prèvies s'observava que el comentari de text era la metodologia d'avantguarda en els anys vuitanta i que no havia deixat d'aparèixer als llibres de text fins a l'any 2008, si bé amb canvis significatius quant a la complexitat, profunditat i cursos en què s'aplica.

Una altra d'aquestes metodologies punteres és el taller de textos literaris que va començar ja en el BUP, es va desenvolupar de manera molt potent en moltes propostes editorials dels anys noranta i que en l'actualitat sembla haver perdut una mica de força com a proposta central. Relacionats amb el taller, amb el qual es combinen moltes vegades, ens apareixen els projectes de treball, que van suposar un esclat en els anys noranta en llibres i col·leccions d'editorials

valencianes i que han anat perdent força segurament per les successives reformes curriculars que han prestat més atenció als continguts de llengua i d'història de la literatura.

Però l'activitat central en les classes de llengua és la lectura. En aquest punt va caldre analitzar les propostes de lectura que havíem trobat als llibres i la concepció didàctica del treball de la comprensió lectora que hi subjau: els qüestionaris de comprensió lectora, les modalitats de la lectura a l'aula (silenciosa, en veu alta, individual, en grup), els criteris de selecció dels textos, les orientacions i activitats relacionades amb la lectura extensiva.

Un altre dels aspectes polèmics que hem estudiat ha estat el de la convivència de la llengua i la literatura en les classes de llengua i literatura. En aquest punt repassem els termes de la polèmica i observem quines són les propostes didàctiques que proposen els manuals per a ensenyar els continguts lingüístics i literaris a l'aula de llengua (i literatura). Un aspecte derivat d'aquest és el que té a veure amb l'ús de la literatura en la classe de valencià com a llengua 2, un punt important si tenim en compte la situació sociolingüística de l'ensenyament de la llengua al País Valencià, amb àmplies zones en què s'aprèn com una segona llengua; farem un balanç del que s'ha escrit i proposat en aquest tema i ho posarem en relació amb les dades que hem obtingut dels manuals de valencià com a L2. D'altra banda, moltes vegades els textos literaris serveixen per a l'estudi de la llengua de manera netament subordinada: estudi gramatical de textos literaris, els textos literaris com a mostra de determinades tipologies textuals, etc.

Finalment, vam estudiar amb detall les maneres com els autors dels llibres de text analitzats han programat els continguts literaris en els seus manuals: a partir d'un enfocament històric (història de la literatura), textual (selecció de textos), a partir dels tòpics de la literatura universal, de determinats temes (centres d'interés), dels gèneres literaris, dels recursos retòrics i estilístics; o bé en relació amb els continguts de llengua: tipologies textuals, gèneres discursius.

En resum, els aspectes que vam analitzar en aquest estadi de la recerca van ser:

- Metodologia i teories pedagògiques i crítiques subjacents als manuals.
- El cànon escolar
- El cànon escolar de la tradició literària ("els clàssics").
- Tipus de textos triats: fragments o textos complets, llargs, curts, adaptats, traduïts...
- Periodització de les etapes de la història de la literatura.
- Activitats de comprensió lectora i de comentari de text.
- Activitats d'expressió escrita i tallers literaris.
- Els projectes de treball.
- La lectura extensiva.
- Criteris de programació de la literatura en classe de llengua.
- Gèneres literaris.
- Retòrica i estilística.

- Qüestions de gènere: atenció donada a les dones escriptores o a la literatura de temàtica feminista o misògina.
- Ideologia subjacent en la tria d'autors o de textos.
- Origen geogràfic dels autors seleccionats.
- Contextualització històrica i biogràfica dels autors i de les obres.
- Relació dels continguts literaris amb altres codis: arts plàstiques, música, cinema.

0.7 Organització

El treball s'organitza en tres grans capítols. Abans d'entrar a analitzar els manuals dels diferents cursos i nivells estudiats i la seua relació amb la història de la disciplina i el canvis curriculars), començar en el primer capítol per una descripció del manual com a material educatiu. Situem, primer, el llibre de text dins les diferents tipologies de materials curriculars impresos. El capítol continua amb una sistematització dels diferents corrents de la manualística com a disciplina i dels principals projectes internacionals en recerca sobre els llibres escolars, amb una especial atenció als europeus, espanyols i valencians. Ens detenim en aquest punt a situar l'estudi sobre els manuals en relació a la història de l'educació, que ha estat la disciplina acadèmica que més atenció ha fet als materials curriculars impresos.

A continuació fem una descripció de les característiques discursives dels manuals escolars i les relacionem amb la seua funció pedagògica. En aquest punt fem una descripció de la situació del manual escolar en tant que gènere de discurs en el context de l'àmbit d'ús acadèmic i les repercussions pedagògiques que té el manual en el processos d'ensenyament-aprenentatge tenint en compte, a més, que el llibre combina el codi lingüístic i l'icònic.

Un altre dels corrents que s'han interessat pels manuals i el tipus d'ensenyament que afavoreixen o impedeixen, ha estat el de la psicologia cognitiva al qual dediquem un apartat d'aquest capítol.

Les qüestions administratives que giren al voltant del llibre de text hi ocupen també un lloc destacat. En concret, situem els manuals moderns d'ensenyament mitjà i, especialment els de Secundària, en el lloc que els pertoca com a material curricular que concreta els continguts educatius, els seqüencia i els organitza acompanyats amb activitats segons un determinats criteris metodològics. En aquest punt hem fet un repàs dels mecanismes d'avaluació dels materials en relació amb els objectius pedagògics que es volen atènyer. Hem pres en consideració una bona representació dels articles que van aparèixer en les dates prèvies i posteriors a la promulgació de la LOGSE i les guies editades per les administracions: la programació de continguts i l'avaluació dels materials van ser unes de les qüestions centrals en aquell moment.

A continuació dediquem un gran apartat a repassar tots els elements implicats en el context social dels llibres escolars: els productors, és a dir, la indústria editorial i tot el circuit comercial que envolta els manuals amb les seues xifres macroeconòmiques incloses. No ens oblidem en aquest punt dels editors, dels autors, dels llibreters; ni dels usuaris: professorat, alumnat i famílies. Ens ocupem del preu dels llibres, de les polítiques de gratuïtat o de reutilització, del pes de les

motxilles. Fem una atenció especial al professorat i recollim les dades aportades per diferents estudis al voltant de la influència dels manuals en la tasca dels professors i de la relació entre els diferents estils docents i l'ús que es fa dels manuals a l'aula. Quant als alumnes apuntem algunes idees sobre la manera com interaccionen amb el llibre escolar.

El control polític dels llibres de text és un altre punt important en els estudis sobre manualística. A l'àmbit valencià i, en relació als llibres de Valencià, l'homologació va funcionar com una arma censora. Ens fem ressò d'alguns casos de control polític exercit sobre manuals valencians i analitzem amb detall la legislació sobre l'homologació que es va publicar des de la LOGSE.

El capítol 1 acaba amb un repàs dels aspectes del currículum ocult que se solen associar als llibres de text: sexisme, racisme, etnocentrisme, nacionalisme, ocultació o deformació de dades... El tancament d'aquest primer capítol es dedica a exposar les alternatives al manuals i els diferents discursos pedagògics antimanualistes, especialment el freinetisme per la influència que va tenir en certs sectors del professorat valencià.

Si l'objectiu inicial va ser l'estudi dels manuals d'ESO, a partir de la LOGSE, aviat es va fer evident que calia fer una història de la disciplina escolar institucionalitzada de manera paral·lela i complementària a l'anàlisi dels llibres de text. Aquest és l'objectiu, doncs, del capítol 2 del nostre estudi. Comencem amb les iniciatives de represa de l'ensenyament de la llengua als anys seixanta i setanta i continuem fins a la promulgació de la LOE. En aquest recorregut repassem i analitzem una mostra significativa dels manuals que van apareixent en tot aquest període de temps. No ens oblidem de referir-nos als decrets curriculars i als diferents discursos pedagògics que els acompanyen, especialment els dedicats als manuals i a l'ensenyament de la llengua i la literatura. Aprofitem també per a delinear una tipologia de manuals i ens detenim a analitzar de manera pormenoritzada i individualitzada una extensa mostra de manuals, amb especial atenció als continguts de literatura (sense deixar de banda en alguns casos els de llengua): programació, cànon (obres i autors que estudien o dels quals s'hi recullen textos), tipus d'activitats, imatges, metodologia implícita.

Les dades obtingudes de l'anàlisi dels manuals ens han servit per a confeccionar el tercer capítol, dedicat a la didàctica de la literatura tal i com es reflecteix als manuals. Comencem parlant de la teoria pedagògica i literària que hi ha implícita en la LOGSE: els conceptes de competència literària i educació literària. Ens fem ressò de les darreres investigacions dutes a terme a Catalunya pels professors Aulet i Martí sobre l'ensenyament de la literatura a les aules de Secundària i Batxillerat i recollim el resultat de les recerques del grup GRETEL i les conclusions de l'informe del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola. Ens situem a continuació en els llibres de text de llengua i literatura per a Secundària i recollim ara els resultats de diversos estudis centrats en la manera com els manuals mostren els continguts de literatura prescrits per la LOGSE.

A continuació fem un balanç del cànon dels llibres de text que havíem observat als manuals que havíem estudiat al capítol 2 i el posem en relació amb els estudis sobre el tema. Recollim en aquest punt els diferents punts de vista sobre quin hauria de ser el cànon escolar i relacionem aquesta qüestió amb la competència literària que haurien de desenvolupar els alumnes de Secundària i Batxillerat. Tot seguit repassem els gèneres presents al cànon que hem observat als manuals i recollim la idea del cànon intercultural. En aquest punt analitzem alguns materials curriculars per a l'estudi de la literatura popular i dues antologies de textos per als darrers cursos

d'EGB.

El capítol tres continua amb les qüestions metodològiques presents als manuals. Ens ocupem de la lectura en general, dels exercicis de comprensió lectora, de les adaptacions dels textos literaris per a usos escolars, de la lectura extensiva i la intensiva; continuem amb el comentari de textos literaris i analitzem una mostra de materials curriculars basats en aquesta metodologia; ens ocupem també del taller de textos literaris, del treball per projectes i de l'anàlisi gramatical.

El capítol tres acaba amb un llarg apartat dedicat a la programació de la literatura. Arrepleguem els diferents punts de vista sobre el polèmic tema de la situació de l'estudi de la literatura en classe de llengua; fem una proposta d'integració a l'aula dels continguts de llengua i literatura, en els contextos d'ensenyament del català com a L1 i com a L2; posem en relació la teoria de la literatura i la didàctica de la literatura implícita en les programacions.

Finalment ens ocupem dels diferents criteris de programació que hem observat als manuals. Comencem amb la història de la literatura, presentem una hipòtesi sobre la configuració del cànon de la tradició literària i sobre la periodització de la història literària que hem trobat als manuals i reflexionem a propòsit del paper del cànon de la literatura "nacional" a l'ensenyament i les dificultats que es presenten a l'hora d'ensenyar la història de la literatura. En aquest punt analitzem una mostra de materials destinats a treballar la història de la literatura a les aules de Batxillerat.

La resta de criteris de programació que estudiem, i que als manuals es presenten de manera única o relacionada, són: aquell que es basa en la tria dels textos; la programació a partir de tòpics literaris; la intertextual i intercultural; la que parteix dels gèneres literaris; els recursos retòrics i estilístics; les tipologies textuais; els gèneres discursius; els àmbits d'ús; i els centres d'interès.

L'apartat 4 es correspon a les conclusions i el 5 a la bibliografia, que inclou les referències als estudis citats; unes referències completes, i tan exhaustives com hem pogut, de la legislació educativa examinada; un repertori de webs relacionats amb els manuals i la manualística; les referències dels manuals examinats agrupats per tipologies, cursos, editorials i àrea geogràfica; i, finalment, un inventari descriptiu dels materials editats per la Conselleria d'Educació i que hem consultat per dur a terme aquest estudi: manuals de Reforma experimental, materials de consulta per al professorat i guies didàctiques.

1 COORDENADES PER A L'ESTUDI DELS MANUALS DE SECUNDÀRIA I BATXILLERAT

1.1 La manualística, un camp d'estudi en expansió

El "llibre de text" o "llibre escolar" s'inclouria en els anomenats "textos escolar". Els textos escolars abraçarien tot el conjunt de materials impresos, multicopiats o reproduïts per mitjans mecànics i, (des de fa uns pocs anys), també digitals, per a l'aprenentatge escolar. Una classificació dels textos de l'escola distingeix entre:

1. *Llibres escolars*: qualsevol imprès no periòdic, enquadernat i editat pensat per a un ús educatiu que es mostra de manera explícita o manifesta per part de l'autor o de l'editor. Dins els llibres escolars o llibres de text, s'inclourien:
 - a) *Llibres bàsics*, dins els quals, els llibres de text, els llibres de lectura i els llibres programats. En aquest darrer cas es tracta de textos confeccionats segons els principis i les tècniques de *l'ensenyament programat* (en aquests textos els continguts curriculars es divideixen al màxim fins a arribar als més simples; aquests continguts més simples s'ofereixen de manera progressiva, no es passa al següent fins que no s'ha assimilat l'anterior; l'aprenentatge efectiu d'aquests continguts progressius es comprova mitjançant l'autoavaluació) (Martínez Sánchez, 1998). Moltes vegades els manuals de llengua i literatura incorporen els tres aspectes: arpleguen els continguts de la disciplina, aquests continguts es mostren segons una programació prèvia i també antologuen textos per a la lectura. El llibre de text ofereix a l'alumne la informació rellevant d'una disciplina corresponent a un determinat nivell educatiu, curs o assignatura. La informació s'organitza de manera sistematitzada i adequada al que estableix un currículum oficial. Inicialment el manual tenia un caràcter enciclopèdic i recollia tots els coneixements d'un pla d'estudis.
 - b) *Llibres auxiliars*, com ara diccionaris, gramàtiques, llibres de flexió verbal, monografies, enciclopèdies temàtiques, atles i llibres de divulgació i de referència.
2. D'altres materials impresos amb valor documental pel seu contingut i que es poden usar total o parcialment: revistes, diaris, catàlegs, fullets...
3. *Textos de taller*, són aquells que s'han elaborat total o parcialment al mateix centre escolar amb una impremta escolar, una fotocopiadora, una impressora. S'inclouen en aquesta categoria els "textos lliures" de Freinet i Freire, les fitxes de treball, els qüestionaris, els índex del treball dels projectes... Els textos de taller es corresponen a corrents tradicionalment antimanualístics, uns corrents que han tingut un paper important en la tradició pedagògica de la nostra disciplina.¹

D'altra banda, segons els decrets educatius espanyols, el llibre de text s'inclouria en els

¹ Vg. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, 1988, s.v. "texto, libro de", "textos escolares" i "texto programado" i Choppin (1992: 13-17).

anomenats materials curriculars o recursos didàctics. La guia del Ministerio de Educación per a l'assignatura Llengua Catalana i Literatura (1992) feia la següent classificació del material curricular:

- Material per a diversos tipus de continguts: llibres de text, mapes, atlas, diccionaris, fitxes, quaderns de treball, murals, dossiers de treball, etc.
- Material d'ampliació i recerca: biblioteques temàtiques, quaderns de treball, fitxes autocorrectives, llibres de lectura, premsa, còmics...
- Material lúdic: jocs didàctics, jocs d'estratègia i simulació, llibres de literatura juvenil, còmics, cançoners...
- Material audiovisual i informàtic: vídeo, cassette, ràdio, cintes, diapositives, programes d'ordinador, pel·lícules, discs, diccionaris electrònics...

Diversos autors han intentat fer una tipologia dels llibres de text de llengua i literatura a partir d'estudis empírics. Per la manera com concreten el currículum oficial i la forma com organitzen les unitats didàctiques, Carlos Lomas (1999a; 2004b) proposa² la següent tipologia de materials de llengua i literatura:

1. *Materials didàctics aliens rigidament estructurats*: manuals, llibres de text, projectes curriculars. Es poden completar amb una guia per al professorat amb orientacions didàctiques, un CD amb el projecte curricular elaborat per la mateixa editorial, que amb les mínimes modificacions és el que els caps dels departaments didàctics entreguen a l'administració i, fins i tot programes informàtics per a la generació automàtica de proves d'avaluació, o algun volum amb materials per a fotocopiar a part. També podríem incloure en aquest apartat manuals temàtics, sobretot per a Batxillerat, dedicats a la variació lingüística, el comentari de text o l'anàlisi del discurs. En els darrers anys les editorials ofereixen una part d'aquestes guies des de les seues pàgines web, amb formats digitalitzats i accessibles en línia.
2. *Materials didàctics aliens, oberts i flexibles*: alguns manuals, llibres escolars i materials institucionals (Conselleria d'Educació, Acadèmia Valenciana de la Llengua, centres d'estudis locals i comarcals, ajuntaments, associacions cíviques, etc.). Els seus continguts són els de l'àrea, però no s'organitzen per cursos.
3. *Materials d'elaboració pròpia*. Materials elaborats a partir de la concepció didàctica del professorat. Fruit de la investigació en l'aula (procediment d'investigació-acció).

Per una altra banda tindriem els anomenats "paraescolars" (Huot, 1989: 96-116; 173-177) (Choppin, 1992: 73) (Johnsen, 1993: 261-262) (Ruiz/Sanz, 1999: 70), és a dir, materials que giren al voltant del manual i que les editorials ofereixen també, o publiciten a l'interior dels llibres de text: fitxes de treball, manuals temàtics, llibres de referència, llibres d'exercicis, CD-Rom, DVD, diccionaris (bilingües, visuals, monolingües), compendis gramaticals, llibres de vacances o de repàs, edicions escolars d'obres de ficció, col·leccions de llibres de lectura amb

2 A partir de GÓMEZ VILASÓ, J./QUIRÓS, J. (1996a): *Los materiales didácticos en el área de Lengua y Literatura*, Centro de Profesores de Gijón, col. Materiales para el Aula.

guies didàctiques (les editorials Bromera, Tabarca, Marfil, Teide o Santillana n'oferten al seu catàleg); i també apèndixs o materials derivats del principal que poden servir de repàs (*Calaix*, Bromera) o per tal d'ajustar-se a la diversitat de l'alumnat (*Benvinguts 1 i 2* de Bromera); material extra fotocopiable (proposta de Santillana per a 3r d'ESO, currículum LOE, 2007) o en format digital, com és el cas dels materials curriculars de l'editorial Anaya per a primer de Batxillerat LOE (Berenguer/Cabrera/Soler, 2008); alguns altres opten per dividir el manual en dos volums, el llibre de text, més un quadern d'activitats centrat en exercicis de producció de textos o de treball gramatical que es pot utilitzar de manera autònoma (aquest és el cas dels materials de l'editorial Marfil per a Secundària, des de l'any 2002); o bé escindint la gramàtica en un volum a part, amb un tractament didàctic convencional: treball deductiu del tipus enunciació de la norma + bateria d'exercicis (és el que observem en els manuals de Tabarca per al currículum LOE dirigits per Francesc Ruiz (2007-2008)). Hi ha llibres de BUP (*Estratègies 1 i 2* de Tabarca) que també dividien el llibre en 2 o 3 apartats interiors amb el treball gramatical separat de la resta³.

Un cas especial de paraescolars són els “llibres de coneixements” molt divulgats des dels anys noranta que, segons Mònica Baró (1996), són “tots aquells materials bibliogràfics que, preferentment, inclouen informació sobre la realitat, que la descriuen de manera objectiva i que així es distingeixen de les obres de ficció, basades en la creació.” Podríem afegir també que les il·lustracions de tipus realista tenen un paper fonamental en molts d'aquests llibres que es mostren com a típicament intermodals, amb una interacció molt estreta entre les imatges i els textos (Blanch, 2007). Algunes de les lectures d'ESO que han esdevingut best-sellers de literatura juvenil en català o traduïts al català com ara el *Diari d'un jove maniàtic*, *Jo també sóc una maniàtica* o *Els meus col·legues i jo*, d'Ann McPherson i Aidan Macfarlane, els diferents *Diaris de Carlota* de Gemma Lienas, o títols com *Sexualitat provisional* de Rafael Xambó o *Prohibit als pares* de Josep Lobató entrarien de ple en aquesta etiqueta de “llibres de coneixement”, ja que amb un embolcall ficcional (o bé en la frontera literària o decididament fora de la literarietat), tenen una clara (i no dissimulada) finalitat pedagògica que s'aprofita als instituts per a introduir els anomenats temes transversals.⁴ De fet, tal i com apunta Baró, ni els repertoris comercials ni els estudis estadístics sobre la producció editorial distingeixen clarament entre aquests llibres i els de “literatura infantil i juvenil”. Quan la narració és el vehicle per a la transmissió de la informació, com es el cas, per exemple, dels diaris dels pediatres Ann McPherson i Aidan Macfarlane i d'alguns dels exemples que hem enumerat, es parla de “narracions informatives”. D'altra banda, els mateixos llibres de text, com també els diccionaris escolars de diferents tipologies, tot incloent-hi els enciclopèdics es podrien situar dins el calaix dels “llibres de coneixements” (Blanch, 2007: 13), al costat d'altres com *Sexualitat provisional* o *Basquetmania*, de Jordi P. Llavador que encaixarien en el subgènere de “llibres de divulgació”.⁵

3 Els paraescolars van sorgir a França durant la dècada dels vuitanta del segle XX, després que l'aplicació de la normativa governamental de 1976 sobre la gratuïtat i la reutilització dels llibres de text als centres fera perdre a les editorials un gran percentatge de les vendes. L'aposta va ser llavors la creació de materials destinats als pares i mares i que els centres educatius no estaven obligats a comprar. El paraescolar estrella de l'edició escolar francesa van ser els llibres de repàs o llibres de vacances ideats per Hachette i que van resultar un èxit extraordinari. Entre la producció editorial per a Secundària, el més semblant al llibre de repàs és la sèrie *Calaix* de Bromera, que se sol recomanar per a preparar els exàmens de setembre durant els mesos d'estiu.

4 Molts dels títols que hem enumerat es podrien enquadrar dins l'anomenada “psicoliteratura”, obres literàries escrites amb un propòsit didàctic evident (vg. 3.4.1 i Lluch, 1993). En aquesta línia, vg. la proposta de treball de Vicent Brotons destinada a la prevenció de la SIDA a partir del llibre *Els meus col·legues i jo* (Brotons, 1996).

5 Una panoràmica dels tipus de materials curriculars impresos que van apareixent a Espanya al llarg del segle XX

1.2 Projectes de recerca sobre manualística

La manualística ha esdevingut un camp d'estudi emergent en els darrers anys, un camp situat en una cruïlla en la qual s'entrellacen enfocaments disciplinars diversos que van des de la pedagogia i les didàctiques específiques a l'anàlisi del discurs, els estudis culturals o l'etnografia i la historiografia escolars (Selander, 1990) (Escolano, 2006e).

L'estudi dels manuals ha rebut darrerament l'atenció, a l'estat espanyol, dels estudiosos de la història de l'educació. En aquesta línia destaca, per la quantitat d'investigadors involucrats i l'ambició dels objectius, el Proyecto MANES, impulsat des de 1992 pel Departament d'Història de l'Educació de la UNED, un projecte interdisciplinari i interuniversitari sobre els llibres de text dels segles XIX i XX. Aquest projecte engloba una xarxa de col·laboradors de diversos centres universitaris que s'ocupa de la investigació sobre manuals produïts a Espanya, Portugal i Hispanoamèrica, entre 1808 i 1990.

D'entre els temes que estudien, destaquen les relacions entre la legislació educativa i els manuals; la censura i l'homologació dels materials curriculars i la relació que s'estableix entre la ideologia oficial i els manuals escolars.

Des del Proyecto MANES també s'ha impulsat la creació d'una base de dades segons l'estàndard CDS-ISIS de la UNESCO, que l'any 2002 tenia censats més de 13.000 registres de llibres de text i que ha organitzat una biblioteca de manuals de totes les èpoques que és una referència per a l'estudi dels llibres de text de l'estat espanyol i hispanoamèrica (Tiana Ferrer, 1999; 2000) (Souto, 2002a).⁶

En síntesi, els projectes de recerca en el camp de la manualística més destacats a Europa serien:

1. **Proyecto MANES** (Departament d'Història de l'Educació i Educació Comparada, UNED-Espanya)
 - En marxa des de 1992. Inspirat en el projecte francès Emmanuelle.
 - Recull referències entre 1808 i 1990
 - Ampliat a Portugal i Hispanoamèrica
 - Base de dades sobre manuals i una biblioteca de manuals i d'estudis sobre manualística. Actualment té 27.000 títols en línia.
 - Camps d'investigació:
 - Història dels Manuals Escolars
 - Història de les Disciplines Escolars

es pot trobar a Tiana i Ferrer (1998) i en diferents capítols de la mateixa obra col·lectiva dirigida per Agustín Escolano *Historia ilustrada del libro escolar en España* (Escolano 1998a). Artur Parcerisas, per la seua banda, es fa ressò d'algunes propostes tipològiques de classificació dels materials curriculars segons diferents criteris com ara el suport físic o la finalitat educativa (Parcerisas, 1996). D'altra banda, Alain Choppin presenta una tipologia de manuals elaborada des d'una perspectiva històrica i evolutiva i centrada en el context escolar francès (Choppin, 1992: 142-153).

6 Vg. el portal del projecte: <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm/>

- Història del Currículum
- Història de la Cultura Escolar
- Museisme Pedagògic
- Tasques previstes:
 - Recopilació d'informació sobre l'edició de manuals
 - Elaboració d'un cens de manuals
 - Recopilació i anàlisi de la legislació que afecta els manuals
 - Reconstrucció de la història de les principals editorials escolars
 - Estudi bibliomètric de la producció editorial de manuals
 - Anàlisi de les característiques pedagògiques, polítiques i ideològiques dels manuals fent talls temàtics i cronològics
- Objectius específics:
 - Posada en marxa de programes de doctorat
 - Catalogació i registres (base de dades MANES)
 - Estudi bibliomètric segons nivells, àrees i gèneres didàctics i textuais.
 - Recopilació de la legislació, plans d'estudi, qüestionaris i programes. Estudi del context ideològic i polític.
 - Estudi de l'evolució històrica del currículum
 - Publicació de treballs
 - Creació d'un fons bibliogràfic
 - Celebració de congressos
- Dues vessants: historicodocumental i historicoeducativa
- Direccions de la recerca:
 - Estudi de les relacions entre el currículum prescrit i els manuals escolars
 - Selecció i estudi específic de manuals especialment representatius de les diferents matèries i els diferents períodes històrics.
 - Estudi de l'evolució de les tendències didàctiques i científiques en les diferents àrees disciplinars a través de l'anàlisi dels manuals.
 - Estudi de les correspondències entre els continguts curriculars dels manuals i les diferents línies de la política educativa i política general del període analitzat.
 - Estudi dels condicionats ideològics que afecten els autors i els manuals.
- Biblioteca MANES:
 - 3000 volums: procedents de llibreries de vell i de donacions
- Programa de doctorat: “Historia del currículum: el libro escolar, reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas (siglos XIX y XX)”
- Organització de reunions científiques

- Publicacions
- Universitats implicades: Valladolid, Complutense de Madrid, Murcia, Sevilla, Málaga, Salamanca, Alacalá de Henares, València, Pública de Navarra, Vigo, Extremadura, Girona, Illes Balears, Granada, Oviedo, Autònoma de Madrid.
- Des de 1992 té un conveni signat amb el projecte Emmanuelle de l'INRP de París.

2. CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar). Berlanga de Duero (Soria-Espanya)

- Promogut per: Asociación Schola Nostra, amb al col·laboració de la Junta de Castilla y León i de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Vinculat a les universitats de Salamanca, Valladolid i Burgos.
- Enfocament antropològic.
- Centre de documentació, investigació i interpretació de la cultura de l'escola des d'una perspectiva històrica, multidisciplinària i internacional.
- Línies d'estudi:
 - Memòria de l'escola i patrimoni de l'educació
 - Manualística, cultura de l'escola i societat del coneixement.
- Serveis:
 - Servei de documentació i biblioteca.
 - Fons documental de manuals escolars inclòs en la base de dades MANES i en la de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
 - Fòrum multidisciplinari sobre el llibre escolar en l'escola del coneixement
 - Assessorament, formació i divulgació
 - Manteniment de l'Archivo de la Memoria de la Educación que arreplega fonts orals, escrites, icòniques, objectes i materials diversos relacionats amb l'escola.

3. Projecte Emmanuelle (INRP-França)

- Dirigit per Alain Choppin
- En marxa des de 1980
- Té en línia 27.000 títols fitxats corresponents a 70 mil edicions
- Manuals publicats a França des de 1789 de tots els nivells i de totes les disciplines.
- Línies d'investigació:
 - La història de la política del llibre escolar a França
 - Els productors: història de les editorials
 - Història de la difusió i de la utilització dels manuals
 - Estatus, concepció, recepció i ús dels manuals des d'una perspectiva diacrònica

- Manté convenis amb universitats d'Holanda, Canadà, Grècia, Gran Bretanya, Espanya, Brasil, Bèlgica, Itàlia i amb l'associació internacional IARTEM.

4. Base de dades **EDISCO** (Itàlia)

- La seu es troba a la Universitat de Macerata.
- Conté 23.000 fitxes en línia.
- En el projecte s'inclouen diverses universitats: Florència, Bolonya, Udine, Macerata i Pàdua.
- En marxa des de 1999
- Recull referències dels segles XIX-XX
- El Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Torí disposa d'una biblioteca de 5.000 manuals dels segles XIX i XX, la catalogació de la qual s'inclou dins del projecte.
- Línies d'investigació:
 - El llibre escolar a Itàlia entre els segles XIX i XX
 - Inclou autors, editors, impressors i llibreters.

5. Base de dades del **Georg Eckert Institute für Internationale Schulbuchforschung** (Braunschweig, Alemanya)

- Línia de recerca: els llibres de text i els conflictes ideològics, polítics... La interpretació històrica en els llibres de text
- En marxa des dels anys 70
- Disposa d'una base de dades en línia.
- Té una biblioteca de manuals de tot el món especialitzada en llibres de text d'Història, Geografia, Estudis socials i polítics i ensenyament de l'alemany com a llengua estrangera, amb 52.0000 volums entre els quals hi ha 2.000 llibres antics de primeres lletres.
- Disposa d'una biblioteca especialitzada en estudis sobre manuals amb 167 mil volums.

6. **IARTEM** (International Association for Research on Textbooks and Educational Media). Organització independent, els seus membres ho són a títol personal

- Té la seua a l'INRP, a París, i la secretaria a Tonsberg (Noruega), es va crear el 1995. Té el centre d'operacions entre Noruega i Suècia, està vinculat, entre d'altres, al Departament d'Estudis sobre el Currículum de l'Institut d'Educació d'Estocolm.
- S'ocupa de l'estudi dels llibres de text com a mitjà educatiu.
- Organitza un congrés bianual, el darrer el setembre de 2009.
- El primer congrés el van organitzar el 1991 a Suècia.
- Publica una revista electrònica.

7. **Altres:**

- **IRD**P. Institut de recherche et de documentation pédagogique <<http://www.irdp.ch/>> (Suïssa francòfona-Neuchâtel).
- **Centre for Pedagogical Texts and Learning Processes** (Vestfold College-Noruega): Estudis interdisciplinars sobre els llibres de text, avaluació dels llibres de text i d'altres recursos pedagògics. Inclouen textos orals (el discurs docent, per exemple), imatges i recursos digitals. Organització de cursos formatius.
- **Textbook Colloquium** (Gran Bretanya). Funciona des de 1988. Les línies d'estudi d'aquesta associació se centren en la història dels manuals, l'escriptura de llibres de text de determinades àrees, l'arreglada de llibres de sociologia de l'escola. Ha publicat fins a enguany la revista *Paradigma*. Inclou investigadors dels Estats Units, Europa, Canadà, Austràlia. Parteix de plantejaments interdisciplinars, tot i que el centre d'interès és la història dels manuals.
- **TREAT**, Teaching Resources and Textbook Research Unit (Universitat de Sydney-Austràlia): Avaluació i millora dels llibres de text i d'altres recursos didàctics d'educació Primària i Secundària.
- A Àustria hi ha l'**Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung** amb seu a Viena i que té entre els seus objectius:
 - La recollida i l'estudi comparatiu entre els manuals austríacs i els forans.
 - L'organització d'activitats i projectes de recerca al voltant de l'estudi dels manuals de manera autònoma o en col·laboració amb institucions dedicades a la manualística de dins i fora d'Àustria, especialment amb universitats i centres de formació del professorat.
 - Col·laboració amb editorials i autors de llibres escolars.
 - Recerca al voltant de l'ús dels manuals, la manera com s'usen i la seua validesa com a instruments pedagògics.
 - Recerca aplicada a voltant del llibre de text "ideal" (Bamberger, 1992)
- A Hongria l'**Institut de Recerca sobre els Llibres de Text** (Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet) <<http://www.commitment.hu/main.php?folderID=1038>>
- A l'antiga Bòsnia-Herzegovina (avui República Srpska) l'**Institute of Textbook and Teaching Aids** (Istočno Sarajevo).

Tal i com podem observar, els projectes de recerca sobre manualística se solen organitzar al voltant dels departaments de Història de l'Educació, hi predomina, per tant, l'enfocament diacrònic. Quant a les disciplines objecte d'estudi, destaquen els estudis fets a partir dels manuals d'història, ciències socials, beceroles i manuals d'urbanitat amb l'objectiu d'analitzar els sistemes de valors que es vol transmetre a través dels materials i la ideologia que el poder polític aspira a introduir en el sistema educatiu a través dels decrets d'homologació o autorització dels materials curriculars.

Quant a l'organització de la recerca, els projectes s'organitzen en xarxes i hi poden incloure investigadors no adscrits directament a les institucions de recerca i que treballen en diferents centres universitaris, encara que solen ser investigadors que pertanyen a disciplines com ara història de l'educació, educació comparada, didàctica general i específica, organització escolar, història del llibre i en molt menor mesura, sociologia, anàlisi del discurs, economia o psicolingüística. Aquestes xarxes tenen una dimensió estatal i una altra internacional i aspiren a interconnectar totes les bases de dades sobre manuals i a impulsar els estudis comparats⁷.

L'educació comparada també ha prestat atenció als manuals, en aquesta línia de treball, organismes internacionals interessats pel desenvolupament econòmic han encomanat estudis dels llibres de text com a eina educativa en països en vies de desenvolupament o han organitzat congressos sobre el tema, així el Banc Mundial dins les seues campanyes d'ajuda al desenvolupament vinculades als crèdits als estats; l'OECD (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), o l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO (Altbach, 1990: 304-305).

En el cas de la UNESCO, organització creada l'any 1945 amb l'objectiu de desenvolupar l'educació en tots els seus nivells, millorar els aspectes tècnics de l'ensenyament escolar i extraescolar i ajudar els països en vies de desenvolupament a organitzar programes educatius, també s'ha ocupat de estimular la cooperació internacional amb finalitats educatives i culturals i de servir de centre de documentació en els camps de l'educació, la ciència i la cultura per proveir d'informació els estats que en formen part. En aquesta línia d'actuació la UNESCO s'ha interessat, d'una banda, pels aspectes tècnics dels llibres de text (desenvolupament d'estàndards de llegibilitat i de llibres econòmics i tècnicament reproduïbles amb els mitjans tècnics de què disposen els països al quals van dirigits); i d'altra ha prestat atenció a la manera com els llibres de text reflecteixen els conflictes entre estats, races i, ha estimulat estudis que investiguen si contribueixen a atiar-los o a posar-hi remei; en aquesta línia de recerca, la UNESCO duu a terme investigacions en cooperació amb el Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research de Braunschweig (Alemanya); d'altra banda, el 1951 es va fundar a Hamburg l'Institut d'Educació de la UNESCO que s'ocupa de qüestions de tipus teòric relacionades amb el paper de l'educació comparada en el desenvolupament de programes educatius i la cooperació internacional en qüestions educatives, també porta a terme activitats de perfeccionament i d'unificació de materials descriptius i estadístics a nivell internacional, i planteja problemes teòrics dins el camp de l'educació comparada i edita la revista *International Review of Education* (Mollis, 1990: 319-320).

En una línia semblant, el Consell d'Europa, fundat el 1949, manté una línia d'estudi per tal de millorar els llibres d'història a Europa. En aquesta línia ha organitzat diferents congressos dedicats al professorat d'història i ha publicat guies amb consells per a evitar els prejudicis nacionals i les tergiversacions històriques interessades (Nicholls, 2003: 2). Sota el paraigua del Consell d'Europa treballa també el Centre Europeu per a les Llengües Modernes que s'interessa, entre d'altres temes, per la presència d'estereotips i per la qualitat pedagògica dels manuals d'ensenyament de segones llengües a Europa, dins aquesta línia de treball ha publicat alguns

7 Per a una visió més completa i detallada de les diferents línies de treball en manualística a Europa durant els anys vuitanta i noranta del segle passat, vg. Johnsen (1993); una panoràmica recent que inclou projectes de recerca sobre els manuals a tot el món es pot trobar a Fernández Reiris (2005: 23-86). Johnsen classifica els estudis sobre manuals en: investigacions de base històrica, ideològica, centrada en els usuaris (control sobre la tasca docent, accessibilitat i efectivitat didàctica), centrada en el desenvolupament (autors, editors, currículum, homologació, economia i política del llibre de text).

estudis interessants que hem pogut aprofitar per al nostre treball.

1.3 Els manuals i la història de l'educació

La disciplina que pot proporcionar el marc metodològic i conceptual idoni per a l'estudi dels manuals en una perspectiva diacrònica és, precisament, la *història de les disciplines escolars* és tracta de la perspectiva que veu els llibres escolars com “espais de la memòria” que conserven al seu si els mètodes d'ensenyament i aprenentatge que s'han usat per a desenvolupar el currículum (Escolano, 1997)⁸. D'altra banda, hi ha qui arriba a veure una vinculació tan estreta entre els materials curriculars impresos i la cultura escolar, que quasi es podria dir que la història dels sistemes escolars com a institucions discorre de forma paral·lela a la història dels manuals que s'han usat a les aules (Area, 2004: 84). Una cas pròxim d'aquesta història paral·lela és el de la llengua i literatura catalana com a disciplina, un cas que centrarà la nostra atenció al llarg d'aquest treball. Des d'una altra perspectiva, l'ús, l'abús o el desús dels manuals dependria en darrera instància de la manera com els docents es representen les característiques i les finalitats bàsiques de cadascuna de les disciplines escolars (Valls, 2001: 34); també de la concreció que fan els manuals del currículum fixat per les instàncies oficials; del grau de pressió que el poder polític exerceix en cada moment damunt els editors a través dels decrets d'homologació; i, en el cas de l'estat espanyol, de la influència que el govern central intenta imposar sobre el currículum que concretaran les comunitats autònomes.⁹

La vessant històrica dels manuals ha tingut també una resposta en algunes editorials, que han posat en circulació vells llibres escolars en versions facsimilars, com és el cas de la col·lecció de quiosc *Els llibres de la nostra escola* que recupera els 50 millors llibres escolars en català de l'escola de República (Ara Llibres, 2007) (Mayans, 2007). Pel que fa a la recerca en història de l'educació al País Valencià, destaquen les Jornades d'Història de l'Educació Valenciana que organitza cada dos anys el Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València i el Centre d'Estudis i Investigacions comarcals Alfons el Vell de Gandia. En altres zones del domini lingüístic destaquen també la Societat Catalana d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans o el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) vinculat a la Universitat de les Illes Balears.

En el nostre cas, caldria fer una història de l'ensenyament de la llengua i de la literatura com a disciplina escolar al País Valencià, una història que hauria d'incloure els manuals que s'han usat per a ensenyar-la. La tesis doctoral de Joan E. Pellicer (2006) sobre la història de l'ensenyament del valencià fins a la guerra civil és, segurament, l'aportació més interessant que s'ha fet en els darrers anys. Altres estudis històrics s'han ocupat també de les gramàtiques i els manuals per a l'ensenyament de la llengua catalana.¹⁰

8 Per a la història dels manuals a Espanya, vg. el volum col·lectiu dirigit per Agustín Escolano, *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República* (Escolano, 2006a) i també Escolano (2006c) (2006d).

9 Aquesta pressió ha desencadenat, des la implantació de la LOGSE, nombrosos conflictes derivats de les hores que els currículums autonòmics destinen a la llengua estatal i a la cooficial o als continguts històrics que s'han d'ensenyar.

10 L'estudi de Joan E. Pellicer és *Història d'un desig insatisfet. L'ensenyament del valencià fins a 1939*, Perifèric Edicions, 2006. Sobre la història contemporània de l'ensenyament en valencià i del valencià s'ha publicat recentment el volum col·lectiu *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni* (CEIC Alfons el Vell, 2007), coordinat

Per un altre costat, Alejandro Mayordomo conclouïa la seua ponència a les *III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana* amb la proposta de creació d'un Museu de l'Escola Valenciana que se situaria en la línia d'altres projectes com el Centro Internacional de la Cultura Escolar de Berlanga de Duero o el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela d'Albacete. Un museu, segons Mayordomo, que esdevinga un lloc recuperació i promoció del coneixement a partir d'objectes, imatges, llocs, espais, persones i que siga també un centre promotor d'estudis i investigacions sobre la escola valenciana (2006: 69).

Pel que fa a l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura, es tracta d'una disciplina escolar que s'estableix en el sistema educatiu valencià a partir de la promulgació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià l'any 1983, a hores d'ara, ja disposa d'una trajectòria "històrica" suficient com perquè meresca de ser estudiada. En aquest sentit, una part del nostre treball consistirà a indagar en la "tradició" de la disciplina, concretament en l'estudi dels manuals que s'han usat per a ensenyar-la al llarg dels darrers 25 anys, uns anys en què hem vist la implantació progressiva de l'ensenyament del valencià i de la literatura escrita en aquesta llengua en els centres educatius valencians; l'aparició dels primers manuals per al seu ensenyament; la desaparició d'alguna editorial autòctona i la consolidació d'unes quantes més que han desplegat una gran activitat en la publicació de manuals de batxillerat i secundària (ens referim sobretot a Tabarca, Marfil i Bromera, i en menor mesura a Tres i Quatre i Tàndem); al caliu d'aquestes editorials s'han configurat equips fixos d'elaboradors de llibres de text de l'assignatura que ara per ara acumulen una bona quantitat d'experiència¹¹. Al costat de les editorials valencianes, han irromput de manera progressiva empreses foranes que han passat, d'adaptar productes d'importació a través de la creació d'equips d'adaptadors valencians, a la consolidació de grups de treball autòctons que han començat a elaborar manuals concebuts de principi a fi des del País Valencià (podríem parlar d'Anaya, Santillana, SM, Oxford o Teide).

Tot aquest procés s'ha produït, a més, enmig de canvis legislatius periòdics (quatre en quinze anys), als quals s'ha hagut d'adaptar tant el currículum de l'assignatura com les programacions d'aula i, per tant, els llibres de text, un fet que causa greus perjudicis econòmics, que van ser especialment significatius en el cas dels manuals de batxillerat LOGSE¹². Del BUP es va passar a la LOGSE i d'aquesta a un frustrat Decreto de Humanidades que, tanmateix, van desembocar en un nou decret de mínims estatal (2001) (2002 per al currículum valencià), que va donar lloc a un canvi important en el tractament de la literatura en els llibres de text, a continuació es va redactar una nova llei, la LOCE o Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (2002-2004), que va quedar en projecte i a la qual va succeir la LOE, o Ley Orgánica de Educación (2006-2007) que,

per Alejandro Mayordomo, M. Carme Agulló i Gabriel Frascuet. D'altres estudis han inclòs en els seus repertoris els manuals d'ensenyament de la llengua al llarg de la història, així RICO, Albert/SOLÀ, Joan: *Gramàtica i lexicografia catalanes: síntesi històrica*, Universitat de València, col·l. Biblioteca Lingüística Catalana, 1995; i MARCET, P./SOLÀ, J., *Història de la lingüística catalana 1775-1900. Repertori crític* (2 vols.), Eumo Editorial-Universitat de Vic, Barcelona, 1998.

11 Podríem citar amb el risc d'oblidar-nos de molts: a l'editorial Marfil Josep Martines, Vicent Martines, Josep M. Escolano, Jaume Fornés, Caterina Martínez, Vicent Brotons, Tudi Torró, J.M. Baldaquí, Glòria Gómez, Marisa Tomàs; a Bromera, Alfred Aranda, Antoni Espí, Emili Gascó, Tomàs Llopis, Francesc Machirant, Josep Millo, Josep Palomero, Tomàs Llopis, Vicent Pasqual i Salvador Bataller; a Tabarca Ricard Calatayud, Teresa Tomàs, Pilar Devís, José Luis Bullón, Francesc Ruiz, Alexandre Bataller, Eva Biot, Carme Narbon, Carme Puig; i altres autors que han realitzat projectes per a diferents editorials com Joan E. Pellicer, Rosa Giner, Rosa Sanz, Montserrat Ferrer, Gemma Lluch, Josep Franco o Maite Coves.

12 Es poden llegir les raons i les queixes d'un editor a Galofré (2005).

si d'una banda marca uns objectius bàsics per a l'etapa de Secundària en forma de competències, de l'altra manté un currículum tancat i uns continguts literaris repartits per cursos quasi idèntics al decret de mínims estatal de 2001.

1.4 El manual com a gènere de discurs

Els textos didàctics també entren dins el camp d'estudi de disciplines com ara l'Anàlisi del Discurs, la Psicolingüística i les teories de la Recepció en totes les seues rames: des de les teories de la recepció de Jauss o d'Iser, passant per la Semiòtica de la Lectura, la Sociologia de la Comunicació o els Estudis Empírics. Darrerament, els estudis sobre els manuals s'han abordat des de la Psicolingüística a partir de criteris cognitius que analitzen el processos de producció i de recepció dels llibres escolars des del punt de vista del constructivisme; d'altres parteixen de consideracions de tipus pragmàtic per tal d'estudiar el context dels manuals des d'una anàlisi de tipus qualitatiu. La recepció dels textos didàctics es pot fer, doncs, tenint en compte el significat que es deriva de la intenció de l'autor, la finalitat del text i la interpretació del lector. En aquest cas es poden examinar els processos cognitius que regulen la recepció i entraria en joc la Psicolingüística i els seus models interactius de lectura; si ens fixem en el significat que construeixen els lectors aleshores recorrent a la Teoria de la Recepció. Des d'una perspectiva constructivista s'estudia la idoneïtat dels manuals a partir de la capacitat que tenen d'activar coneixements previs per tal de comprovar si són significatius i, en conseqüència, eficaços des del punt de vista pedagògic. Si fem la mateixa operació des de l'Anàlisi del Discurs hauriem de mesurar la capacitat dels alumnes per a posar en marxa la seua competència comunicativa i activar els seus coneixements enciclopèdics (Valero, 1997: 949).

1.4.1 Característiques discursives dels llibres de text

Els manuals formen part dels anomenats “textos acadèmics”, és a dir, aquells textos (orals i escrits) que es reben o es produeixen dins el context educatiu. Es tracta d'un gènere discursiu que presenta unes característiques ben peculiars quant a la seua producció i recepció. Els manuals tenen, normalment, una autoria compartida constituïda per experts en una àrea del coneixement instituïda com a disciplina acadèmica en el si d'un pla d'estudis oficial. Els llibres de text, a més, recullen els continguts que les instàncies oficials han estipulat que corresponen a una disciplina i, per regla general, a un curs acadèmic. En aquest sentit, el manual realitza una “traducció pedagògica” dels continguts amb potencialitats educatives que s'han seleccionat amb la forma de currículum. Aquesta “traducció” comporta d'una banda canvis, supressions, afegits, simplificacions i combinacions en els continguts; i d'un altra incorpora mecanismes retòrics de “didacticitat”: paràfrasis, metàfores, comparacions (Salvador, 2008b). Aquesta adaptació també ve condicionada per la lògica interna de la disciplina (la fonètica abans que l'ortografia) i l'adequació al nivell cognitiu dels alumnes i als seua coneixements previs (Martínez Bonafé, 1992a: 9). La manera com els manuals formen una part rellevant de discurs pedagògic i esdevenen instruments de reproducció de discursos del poder ha interessat de manera especial la pedagogia crítica (Apple, 1986, 1986a) (Apple/Christian-Smith, 1991) (Martínez Bonafé, 2002a). Els manuals són llibres que el professorat usa a l'aula per a impartir les classes d'una assignatura; l'alumnat, al seu torn, ha de comprar-los i seguir amb ells les classes.

El discurs pedagògic o educacional que podem trobar als llibres de text s'inclou dins els anomenats "discursos professionals", al costat d'altres com el discurs legal, el mèdic, el polític, el dels negocis. La moderna retòrica situa tots aquests discursos dins el que constitueix els mecanismes comunicatius implicats en el que anomena "la gestió social dels coneixements" (Salvador, 2008b).

D'altra banda els manuals pertanyen als gèneres didàctics dins la tipologia dels textos expositius, encara que autors com Selander (1995) prefereixen parlar de "textos pedagògics" (*pedagogic texts*) i de "mitjans educatius" (*educational media*) enllaçats amb un guionet per a referir-se als materials curriculars de diferents tipus: textos, il·lustracions, pel·lícules, programari educatiu. Uns materials que contenen un tipus d'informació institucional produïda per un productor dotat d'autoritat i que es dirigeix a un receptor que té un rol definit com a "discent", "alumne", "estudiant", "aprenent". L'estudi dels discursos pedagògics implicaria l'estudi no tan sols dels continguts que vehiculen, sinó també del tipus funció social que fan i de les relacions institucionals de poder que existeixen al seu voltant i la manera com els receptors construeixen el sentit d'aquests discursos. El tipus d'anàlisi que proposa Selander d'aquest tipus de discursos, seria de semiòtica social; parteix del concepte de "marc" (*frame*) i proposa que s'estudie els discursos pedagògics dins la xarxa de relacions que es produeix entre tots els elements que estan presents en el context de producció i de recepció d'aquests discursos. Parteix també del concepte d'Iser de "lector implícit": els discursos escolars portarien implícit un receptor-model, aprenent de valencià com a segona llengua, aprenent d'una determinada franja d'edat, alumnes nouvinguts. En aquest línia analítica, incorpora també el concepte de "lector real": davant els possibles conflictes entre el lector implícit dels textos pedagògics i el lector real presenten a l'aula, el professor actuaria de "pacificador" o de "mediador" entre el text i el lector amb l'objectiu d'aconseguir una recepció exitosa i sense entrebancs.

Per a analitzar els textos pedagògics, Selander proposa que es partesc de diferents "registres de lectura":

- El registre contextual: les condicions de producció del llibre de text (editorials, mercats, intencions dels autors i dels editors, enfocaments de tipus econòmic i ideològic)
- El registre informatiu: temes tractats, fets representats, delimitació i contacte entre disciplines.
- El registre explicatiu: de quina manera s'expliquen els fets, quines relacions s'estableixen entre ells, causes, nivell de complexitat de les explicacions.
- El registre dels valors: normes socials, consideracions ètiques, què es considera bo o dolent i què es presenta com a obligatori i què com a opcional.
- El registre estilístic: ús de la narració (*story-tellings*) com a suport per a les explicacions, diàlegs, exemples, definicions. Com s'organitzen els continguts? Com s'estructuren les unitats? I els apartats de cada unitat?: Com a apartats estancs? Com una narració? Com la demostració d'una hipòtesi?...
- El registre retòric: l'argumentació (logos), el caràcter de qui parla (ethos), els sentiments i les passions (pathos): tècniques de persuasió, figures retòriques. Selander considera, a més, que aquest hauria de ser un camp d'estudi preferent.
- El registre de coneixement: com es pretén crear coneixement fent atenció als fets, a la reflexió crítica, a la resolució de problemes, a l'aplicació pràctica.
- El registre de lectura: llegibilitat dels textos i de les imatges, es tenen en compte els lectors amb dificultats o amb determinats problemes, com ara la dislèxia?

- El registre didàctic: de quina manera es formulen les instruccions? Quines tasques es manen i de quina manera? Com es comprova l'adquisició de coneixements?
- El registre pragmàtic: com s'usa el text a l'aula? Amb quina freqüència es recorre al llibre, quines parts es donen i quines es passen per alt?

Els llibres de text tenen data de caducitat, actualment s'han de mantenir actius als centres durant quatre anys i després es poden canviar. Cada vegada que canvia el currículum oficial, canvien també els llibres de text. Una vegada han deixat d'usar-se, els llibres de text es destrueixen, ja no es troben a les editorials i, normalment, tampoc a cap biblioteca pública. Es tracta, per tant, d'un material bibliogràfic de caràcter efímer i, podríem afegir, estacional: només es poden adquirir a les llibreries durant el mes de setembre i octubre, després són introbables. De fet, la major part dels materials que han servit d'anàlisi per aquest treball s'han recollit dels centres educatius o de les biblioteques particulars que els conservaven.

1.4.2 El manuals i l'àmbit acadèmic

Per un altre costat, cada manual és hereu de la tradició discursiva de la disciplina el contingut de la qual vehicula. La tradició discursiva es modifica al llarg del temps. Aquest és un camp de treball molt interessant dels estudis d'història de l'educació i, més en concret, de la història dels currículums i dels manuals que els concreten, un camp que pertanyeria també a la Sociologia de la Comunicació i a la Pragmàtica.

D'altra banda, els manuals funcionen com discursos que provenen de l'exterior de l'àmbit acadèmic (són textos acabats, tancats, immutables que ni el professorat ni l'alumnat han produït), regulen les produccions dels aprenents, usen uns models de llengua distants (amb profusió de terminologia específica, per exemple), i no mostren el procés que s'ha seguit en la seua elaboració. Els manuals, en fi, fan de mediadors entre els aprenents i els objectius d'aprenentatge, però no tenen en compte els processos cognitius que fan possible la producció discursiva. D'altra banda, el treball fet a l'aula amb els manuals (o amb altres formes textuais pròpies de l'àmbit acadèmic), permet que els aprenents es familiaritzen i incorporen les característiques pròpies d'aquestes gèneres discursius: llenguatge d'especialitat, registre formal, convencions gràfiques per a la representació del coneixement (mapes, gràfics, mapes conceptuals, il·lustracions, icones, fórmules...) (Cassany/Castelló, 1993).

En aquest sentit, la presència a les aules de llibres de text i d'altres discursos que pertanyen a l'àmbit acadèmic entra de ple en el que preveia el currículum valencià LOGSE, que distribuïa les pràctiques discursives que s'havien d'aprendre en l'etapa de Secundària Obligatoria en quatre blocs de continguts: 1) La llengua en la comunicació interpersonal; 2) La llengua als mitjans de comunicació; 3) El discurs literari; 4) La llengua com a mitjà per a l'adquisició de coneixements; 5) La llengua com a objecte de coneixement; 6) Les llengües i els parlants. El bloc 1) inclou la comunicació interpersonal en l'àmbit acadèmic i el 4) l'ús de la llengua com a instrument per a l'adquisició i l'organització dels coneixements. L'ús adequat dels llibres de text, esdevé també un objectiu implícit en aquestes previsions curriculars, tot i que els legisladors semblen obviar-los, segurament perquè es pretenia que la LOGSE acabara superant el monopoli del manual en les pràctiques discursives que es produïen a les aules; d'aquesta manera el maneig dels manuals esdevé clarament un objectiu propi del currículum ocult. En aquest sentit, alguns autors alerten

de la necessitat d'ajudar de manera efectiva els alumnes en la comprensió dels llibres de text, pel seu grau d'abstracció i per la complexitat informativa que contenen (Ferrer, 2007: 57).

En aquest moments, el currículum LOE vigent ha convertit aquest bloc d'objectius relacionats amb els usos discursius en l'àmbit acadèmic en una de les competències bàsiques que s'han d'adquirir, la que anomena “Competència para aprender a aprender”. D'altra banda el currículum de 2007 de l'àrea de Valencià: Llengua i Literatura continua donant una importància central a la competència comunicativa en l'àmbit acadèmic i ho expressa així:

En l'Educació Secundària Obligatoria adquirix rellevància el discurs acadèmic, és a dir, l'usat en exàmens, treballs, recensions, articles, comentaris de textos... És un tipus de discurs que requereix –a més de les estratègies habituals de l'expressió escrita– un conjunt d'habilitats especials, com saber aplegar, classificar, analitzar, sintetitzar, interpretar i adaptar informacions procedents d'explicacions, discussions a classe, apunts, lectures complementàries, manuals, etc.; així mateix, saber obtenir i organitzar informació a partir de diccionaris o d'Internet, localitzar referències bibliogràfiques, saber donar compte d'estudis realitzats (experiments, observacions, enquestes), saber analitzar i interpretar correctament les dades... A més, s'ha de consolidar el domini de les tècniques gràfiques i la disposició del text en la pàgina.¹³

En els textos didàctics hi hauria un “discurs informatiu dominant” (Valero, 1997: 949); els manuals pertanyerien a la tipologia dels textos expositius, tot i que, poden incloure seqüències argumentatives (manuals de Filosofia)¹⁴, descriptives (manuals de Geografia i Història o Ciències Naturals), instructives (en l'enunciat dels exercicis, per exemple) o narratives (com ara en els manuals de Geografia i Història, o d'història de la literatura). Aquesta presència de seqüències variades ha fet que alguns autors consideren que els llibres de text formarien part dels textos expositius per la seua funció informativa associada a l'àmbit acadèmic, més que per raó dels seus trets superestructurals (Noguerol, 1992: 62). Pel que respecta al significat dels llibres de text, es correspon, en una gran part, als aparells teòrics de les disciplines objecte d'estudi i implica moltes vegades una gran acumulació de dades; d'altra banda els aparells teòrics de les diferents àrees del coneixement requereixen un grau elevat d'abstracció i, com hem apuntat, un metallenguatge que cal que l'alumnat adquireisca per a poder comprendre'ls adequadament.

L'abstracció i la generalització s'aconsegueixen gràcies a mecanismes de nominalització, que permeten reprendre informacions prèvies, introduir-ne de noves i sintetitzar-les (Salvador, 2003). En el cas de la nominalització, per exemple, Montserrat Ferrer (Ferrer, 2007: 57) fa la següent proposta de gradació de les dificultats de comprensió i de producció que genera la nominalització en els textos acadèmics:

1. Índexs de llibres i títols d'apartats: permeten activar els coneixements previs i fer hipòtesis sobre l'organització de la informació en una determinada unitat.

13 Al respecte, vg. Zayas (1997); Soler/Massoni (1990); el *Decreto de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre), *BOE* (5-1-2007); i el *Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana*. (DOGV, 24-7-2007).

14 Hi hauria de vegades una argumentació encoberta en els textos acadèmics que els aproximaria als textos expositius-argumentatius, aquest aspecte semàntic i pragmaticotextual dels manuals es troba íntimament lligat a la qüestió, sempre candent, del currículum ocult dels llibres de text, que analitzarem en aquest mateix capítol (Noguerol, 1992: 65).

2. Paràgrafs d'enumeració.
3. Fragments amb condensació informativa alta.

Uns altres recursos lingüístics presents als manuals serien l'adjectivació neutra; verbs de “ser”; o recursos explicatius, com ara connectors, parèntesis, guionets, aposicions, oracions de relatiu explicatives, exemplificacions, reformulacions parafràstiques, notes a peu de pàgina, marcadors tipogràfics. En el cas dels connectors, Ferrer destaca la seua importància en els textos acadèmics com a guies per a identificar l'estructura del text: índexs gràfics i numèrics, connectors de contrast i connectors de canvi de tema en l'esquema comparació-contrast, connectors causatius en l'esquema causa-efecte i connectors temporals o índexs numèrics en l'esquema de seqüència.

D'altra banda, per tal d'aproximar-se al lector-model, els manuals poden usar també un registre estàndard de formalitat més baixa: ús dels díctics personals de segona persona del singular com a dixi social per a interperllar l'usuari, en les instruccions, per exemple (Atienza/Battaner/López/Pujol, 1997); o com una manera de simular una interacció oral com si fora el discurs escrit del manual i no l'oral del professor el qui condueix la sessió de classe (López García, 2004). El discurs dels manuals també es caracteritza per l'objectivitat: les marques de modalització són mínimes, els díctics personals de primera persona inexistents i només en les seqüències instructives hi ha dixi social (“tu” o “vosaltres” i en altres temps “vosté” o “vostés”); la funció referencial és la predominant, tot i que en els manuals de llengua i literatura està present, d'una manera que els distingeix de la resta, la funció metalingüística.¹⁵

Per un altre costat, els manuals usen una quantitat gens menyspreable d'expressions i de frases fetes pròpies de l'àmbit acadèmic i de la disciplina a la qual pertanyen (Salvador, 2003). Vicent Salvador (2005) estudia un repertori d'unitats fraseològiques, més o menys fixes, que classifica en les següents categories: a) expressions de tipus parèmic; b) expressions que contenen un nom propi; c) terminologia de caràcter fraseològic; d) combinacions lèxiques pròpies del discurs acadèmic; e) expressions polilexicals de caràcter metafòric; f) expressions amb funció de marcació discursiva.

D'entre les conclusions a què arriba Vicent Salvador, destaca la importància de l'estudi sistemàtic d'aquestes unitats per les implicacions pedagògiques que tenen; tant per les dificultats de lectura i de consegüent interpretació dels manuals que poden implicar, com per la necessitat d'ensenyar els mecanismes de construcció i de producció d'aquestes formes per tal que els discentis siguen capaços de produir discursos acadèmics adequats.

Finalment, els textos escolars incorporen al seu si d'altres textos, textos que pertanyen a codis diferents, a tipologies i gèneres discursius variats que al seu torn desenvolupen funcions lingüístiques diverses: informar, sorprendre, seduir, ajudar a pensar, ajudar a parlar, ajudar a llegir... Els manuals, a més a més, demanen als seus usuaris que produeixen discursos que si bé no es troben completament “en situació” no són absolutament ficticis: conta, explica, descriu, resumeix, comenta, contesta... (Bucheon, 1994: 8)¹⁶.

15 Rafael Valls (2007) associa l'ús de la tercera persona en la narració dels manuals d'història i, per extensió, en els de la resta de disciplines, amb una concepció excessivament tancada, objectiva i definitiva de la ciència: els llibres de text no solen obrir-se a punts de vista divergents o contraposats ja siga en el cos del llibre o en els documents que s'hi insereixen.

16 J.P. Chanteau (1994) troba tots aquests gèneres només en els llibres de “quatrième” (13 anys) d'història francesos del període prerevolucionari: disposicions, ordenances, edictes, decrets, reglaments, manifestos, registres, actes

Aquesta complexitat discursiva reclama de l'alumne una alta capacitat de comprensió lectora que no sempre es té en compte en l'elaboració dels manuals, que de vegades demanen dels seus usuaris habilitats lectores que ultrapassen el seu nivell de desenvolupament cognitiu o bé que no estan redactats o dissenyats per afavorir la comprensió (Noguerol, 1992). Més avant tindrem ocasió d'analitzar diferents propostes per a millorar les habilitats lectores dels alumnes davant els manuals, ara ens interessa comentar alguna de les línies d'investigació que han seguit el fil de la llegibilitat discursiva dels manuals.

Seguint aquesta línia constructivista, combinada amb la gramàtica sistèmica de Halliday, la lingüística del text i un enfocament hermenèutic de l'educació, el Colectivo URDIMBRE (2000), ha estudiat la manera com es construeix el discurs dels llibres de text i els mecanismes que afavoreixen o bloquegen la comprensió, primer, i la ulterior construcció del coneixement per part de l'alumne. A partir de qüestionaris comproven, a través de les respostes, la manera com els alumnes reproduïen els coneixements apresos. Contrastant les respostes dels alumnes amb el redactat dels llibres de text, observen quins aspectes de l'enunciat dels manuals ajuden o dificulten la correcta construcció del coneixement. Així, respostes aparentment equivocades poden ser coherents amb la forma com el manual presenta lingüísticament la informació. D'altra banda, respostes que semblen correctes en un primer colp d'ull, són reproduccions mecàniques de l'enunciat del manual. Així observen:

1. Respostes incorrectes que no responen a la pregunta o respostes incorrectes o incompletes que no s'ajusten del tot a la realitat (Enunciat incorrecte).
2. Respostes correctes però que reproduïen textualment el que diu en manual (Recitat mecànic).
3. Respostes incorrectes que, malgrat tot, evidencien la construcció d'associacions, deduccions o inferències (Enunciat incorrecte amb Comprensió acadèmica).
4. Respostes correctes que evidencien una correcta comprensió dels conceptes i que s'expressen amb el llenguatge de l'alumne. L'alumne ha sintetitzat informació de diferents fonts, ha fet inferències, deduccions, anàlisis i, de vegades, exposant connexions que es troben implícites en el llibre i establint relacions significatives amb coneixements acadèmics adquirits (Comprensió acadèmica).

Un altre dels punts interessants de la recerca d'aquest grup d'investigadors colombians és el de la relació entre el llenguatge d'especialitat i els textos escolars. Comproven que l'ús primerenc de termes d'especialitat en els manuals i les definicions dolentes dels termes dificulten l'aprenentatge, com també l'acumulació de termes en unes poques línies que fa que la informació es torne densa i difícil de processar. Aconsellen una adequada dosificació dels termes segons l'estadi d'evolució cognitiva en què es troben els alumnes, també indiquen que cal tenir bona cura

de matrimoni, oracions fúnebres, discursos, informes, balanços de despeses, articles de premsa, diaris, memòries, cartes, cançons, poemes, fragments de novel·les o d'obres teatrals. En aquesta línia de treball i en el context educatiu argentí Luis María Rodríguez aprofita una classificació de textos presents als manuals de Primària de llengua feta per Ana María Kauffman i María Elena Rodríguez (*La escuela y los textos*, Santillana, Buenos Aires, 1993) com un pas previ a l'anàlisi dels discursos "encastats" en els manuals: combina classificacions basades en tipologies textuals, amb les funcions del llenguatge i els gèneres discursius (Rodríguez, 2001) (Rodríguez, 2001a).

del redactat dels manuals per tal d'evitar l'acumulació d'informació nova en un mateix fragment o la falta de context perquè l'alumne pugui fer inferències.

La negació és un altre element del discurs dels manuals que pot influir en la comprensió i, de retop, en l'aprenentatge. La negació, en un context en què s'expressa una causa i el seu efecte; la doble negació; la negació per contra; la negació limitadora; la negació en una definició, demanen l'activació d'uns coneixements previs i l'elaboració d'inferències (recordar, comparar, contrastar) que no sempre es produeixen. D'altra banda, les introduccions contextualitzadores, les catàfores i anàfores, que avancen la informació i la reprenen, els apòstrofes o crides al lector amb dítics socials, les paràfrasis recapitulatòries, la coherència textual que proporciona una correcta progressió temàtica en l'explicació d'un esdeveniment o d'un procés, una tematització (en el cas de les oracions) que no supose una traba per a la comprensió, una adequada modalització dels textos que evite l'excés d'impersonalització i de nominalització, són ajudes poderoses per a la construcció de coneixement nou a partir dels textos escolars.

En aquesta línia, Otero (1997) analitzava la seqüenciació de la informació en llibres de text de contingut científic i la manera com la informació nova succeeix a la informació coneguda i el paper que té l'alumne en la construcció del significat del text. També s'atura a considerar la importància de les regulacions metacognitives en l'èxit de la comprensió de textos científics. Otero proposa que es facen activitats per a millorar les regulacions metacognitives a partir del treball amb manuals d'assignatures concretes.

En una direcció semblant a la d'Otero se situa el treball de Mercè Izquierdo i Lola Rivera (Izquierdo/Rivera, 1997), si bé aquestes autores centren la seua atenció en la manera com les macroestructures i les microestructures textuales influeixen en els processos de comprensió dels textos acadèmics de tipus expositiu, en general, i dels llibres de text en particular.

Un altre apartat de l'estudi discursiu al voltant dels llibres de text para atenció en les activitats que proposen i en la capacitat que tenen aquestes activitats per a millorar la comprensió i provocar l'aprenentatge. En aquest sentit Isabel García-Rodeja (1997) estudia la manera com una mostra de manuals de l'assignatura de Coneixement del Medi de Primària presenta les activitats. Comprova que en molts casos n'hi ha poques que vagen dirigides a fer que l'alumnat seleccione adequadament la informació i l'estructure. D'altra banda, no hi ha sempre activitats per a activar els coneixements previs perquè sovint existeix una desconexió evident entre les diferents unitats.

Hem esmentat adés el caràcter pluridiscursiu dels manuals amb predomini d'unes tipologies textuales o d'altres segons les àrees. En el cas dels llibres de Física, hi ha una presència destacada de l'argumentació en l'explicació de les teories i dels experiments que han conduït a reforçar certes hipòtesis. Donada la importància d'aquests tipus de textos en els manuals de Física i el paper preponderant que una argumentació coherent té a l'hora de facilitar la comprensió d'aquests tipus de manuals, Víctor M. Álvarez estudia com s'argumenten els canvis d'estat en els manuals de Física. A partir d'una mostra de manuals de 1r d'ESO, 2n de BUP i COU, Álvarez comprova que en molts casos l'argumentació no és coherent: falten les conclusions o els arguments que han conduït a formular-la. La justificació de l'argument pot aparèixer quan ja s'han exposat les dades des de les quals es parteix o la conclusió. Hi ha conclusions que apareixen abans que les dades... Entre les conclusions a què arriba destaca l'afirmació final sobre les deficiències discursives d'aquests tipus de manuals: "No parece que se conciba la enseñanza y

aprendizaje de ciencias como un discurso argumentado o como una indagación, si no que se presenta la ciencia al estudiante com un cuerpo cerrado acerca del cual no tiene nada que decir.” (1997: 73)

Finalment, tal i com apunten autors com Selander (1995: 19) o Rafael Valls (2007: 510), l'anàlisi discursiva dels llibres escolars és un camp d'estudi de vital importància: la coherència entre les macroestructures i les microestructures textuais, els aspectes estilístics i retòrics que faciliten o dificulten la comprensió discursiva i la ulterior adquisició del coneixements o la interrelació entre els codis escrits i els visuals.

1.4.3 El codi visual

D'altra banda, el pes del codi visual en els llibres de text, allò que alguns autors anomenen “imatge didàctica”, ha augmentat amb el pas del temps; era una premissa dels textos escolars per al infants (Pertíñez López, 1997) (Mata, 1997) que ha anat refermant-se amb la millora i l'abaratiment dels processos d'edició i que ha arribat també als alumnes adolescents (Escolano, 1998b). Efectivament, els llibres de text, a partir dels anys seixanta del segle XX, constitueixen, segons Agustín Escolano, el punt culminant de la que anomena “segona generació de manuals”, uns manuals que substitueixen les antigues enciclopèdies o *grados* per llibres monogràfics, centrats en una única assignatura (Escolano, 1998b; 1998c; 1998d; 2006d). Aquest autor observa en els nous llibres de Reforma una invasió de grafismes, il·lustracions i maquetes atractives (tipografia, colors, requadres, destacats, fitxes, elements visuals diversos: botons, fletxes, diagrames, esquemes, guions...) que es fan accessibles mercès als avanços en les tècniques d'impressió. Alguns autors, com Josep Pi (1997) atribueixen aquest predomini iconogràfic en els llibres de llengua i literatura a la baixada de nivell de coneixement de llengua en la Secundària i a l'entrada en el primer cicle de Secundària dels antics 7é i 8é d'EGB:

El fet de publicar els materials escolars per a una població escolar més infantil i amb un coneixement de la llengua i la literatura teòricament inferior ha promogut que les editorials s'hagin preocupat més dels grafismes, de les il·lustracions i del disseny de maquetació del que solien fer en l'anterior secundària. L'estratègia expositiva ha reduït per una banda els continguts i per l'altra presenta explicacions més curtes i esquemàtiques. (Pi, 1997: 76)

Des del punt de vista de l'edició gràfica i de la finalitat didàctica, els llibres de text actuals s'acosten als “llibres de coneixements”: en els dos casos es tracta de “llibres divulgatius il·lustrats”. En els dos tipus de textos té una importància cada vegada major el “dibuix tècnic” o “dibuix científic” que engloba tres grans àmbits: l'arquitectura i el paisatge humà; el paisatge natural i la flora i la fauna (inclosa la representació del cos humà); i, finalment, la tecnologia moderna i les màquines (Blanch, 2007).

Els avanços tècnics han fet possible una gran complexitat en les il·lustracions dels manuals: la incorporació de la informàtica ha enriquit notablement les tècniques gràfiques, la composició i els efectes òptics. La possibilitat de combinar fotografies i dibuixos amb textos, icones i grafismes elaborats amb l'ordinador acosten la il·lustració amb les infografies. D'altra banda és possible a través del dibuix científic incorporar talls, perspectives, enfocaments, detalls, zooms, interiors i exteriors, visions microscòpiques i astronòmiques d'una extraordinària càrrega informativa (Blanch, 2007: 15).

La importància del codi visual en els manuals i de la interacció entre discurs escrit i iconogràfic en el procés d'aprenentatge, ha fet que nombrosos estudiosos s'hagen fixat en aquest aspecte discursiu dels llibres de text i l'hagen estudiat des diferents pressupòsits metodològics. Des d'una perspectiva semiòtica, Rodríguez Diéguez (1977: 41-48) apuntava les funcions que poden exercir les imatges en els manuals:

1. Funció motivadora: el text és autosuficient i el discurs iconogràfic no interactua necessàriament amb l'escrit. És el cas dels retrats dels escriptors o de les portades dels llibres en els continguts de literatura.
2. Funció vicarial: la impossibilitat de verbalitzar certs continguts obliga a incorporar les imatges, per exemple, les obres artístiques en el cas dels manuals d'història de l'art.
3. Catalització d'experiències: el discurs iconogràfic organitza, resumeix o esquematitza realitats complexes.
4. Funció informativa: el text transcodifica el missatge icònic o bé l'explicita.
5. Funció explicativa: superposició de codi escrit i iconogràfic o de diversos codis iconogràfics en una mateixa il·lustració.
6. Facilitació redundant: s'expressa icònicament un missatge que ja s'ha explicat detalladament a través del discurs escrit.
7. Funció estètica: la imatge s'usa per a donar un toc de color a una pàgina, equilibrar la maqueta, etc.

D'altra banda, el 5^o Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos posava de manifest la importància del codi iconogràfic en els llibres de text en tres nivells:

1. Pel seu valor demostratiu i com a nucli generador de d'activitats autònomes per a potenciar l'observació, la comparació i l'anàlisi.
2. Pels valors que vehiculen les imatges i que incideixen tant en el currículum ocult com en els temes transversals del currículum LOGSE.
3. Per la importància que tenen en el procés d'adquisició de coneixements: els alumnes han de desenvolupar destreses específiques que els permeten llegir de manera eficaç aquest codi ja que en algunes àrees és d'importància vital per a l'adquisició dels coneixements, per exemple en Geografia i Història (AA.DD., 1997a: 11).

En un estudi més recent, M^a Paz Prendes considera que el "sistema gràfic" del manual estaria format per:

1. L'«espai gràfic» que inclou tots els elements del suport com ara tots aquells aspectes que conformen la compaginació: els marges, els espais en blanc, la distribució del text i les imatges...
2. El text: tipus, cos, grandària i estil de la lletra.
3. La imatge: il·lustracions (imatges figuratives), imatges de representació (imatges

esquemàtiques: esquemes, gràfics, mapes, taules, quadres)

4. Signes gràfics secundaris: elements complementaris de la imatges com ara senyalística diversa, línies, fletxes, formes; el color, que pot ser denotatiu, connotatiu i esquemàtic (Prendes, 2004).

D'entre els estudis de les imatges als manuals, cal destacar el de M^a Paz Prendes (Prendes, 1996), que analitza totes les imatges (4.361) dels llibres de les editorials Anaya i Santillana per a 4t de Primària en les diferents assignatures del curs 1994-1995. És interessant el que apunta Prendes de les imatges en els llibre de text de llengua: un alt percentatge de les imatges d'aquests manuals (46%) tenen una funció estètica i motivadora sense objectiu d'aprenentatge i és una de les àrees que més imatges d'aquest tipus mostra en els seus llibres; d'altra banda les imatges en aquesta àrea hi mostren un percentatge alt de signes verbals (48'8%) i són de tipus realista (76%). Ara bé, els llibres d'Anglès, amb els quals es podrien comparar alguns dels manuals de l'àrea de llengua i literatura catalanes pel context sociolingüístic en què s'ensenya, presenten, juntament amb l'àrea de Plàstica el major nombre de imatges amb utilitat didàctica directa (86%) de les quals un 10'13% s'enfoquen cap al desenvolupament d'habilitats comunicatives.

Des d'àrees concretes destaquen els estudis de Valls (1995) a partir dels llibres d'història de Secundària, o el de Jiménez, Hoces i Perales sobre els llibres de ciències d'aquest mateix nivell educatiu (1997).

En el seu interessant treball de 1995 Rafael Valls analitza la interacció que es produeix entre les imatges i els textos que il·lustren des d'una perspectiva històrica, a partir de l'anàlisi de manuals que van des de 1900 fins a l'actualitat. Valls distingeix entre "il·lustració" (imatges amb funció decorativa i emotiva: retrats, esdeveniments polítics i bèl·lics) i "document" (imatge coetània que subministra informació sobre una època determinada i que se sotmet a una interpretació, bé com peú de foto, bé en el cos del text del manual, bé com a demanda de comentari a l'alumne dins d'una activitat). Un bon manual d'història hauria d'usar "documents" en lloc d'«il·lustracions», és a dir, imatges que "permitan tanto su uso más crítico por parte de los alumnos como el desarrollo, por parte de estos últimos, de hábitos interpretativos más profundos respecto del conjunto de imágenes que envuelve nuestra vida cotidiana." (Valls, 1995 i també Rösen, 1997). En aquesta línia, alguns manuals de llengua i literatura, conscients de la importància didàctica de les il·lustracions, avisen els alumnes en el prefaci que s'hi han de fixar, així els manuals de primer de Batxillerat *Miralls-1* i *Paraules i lletres*, de l'editorial Marfil:

Podràs veure també que les il·lustracions presents a *Paraules i lletres-1* estan estretament lligades al contingut. No són per a fer bonic o donar color a la pàgina, sinó per a ajudar-te en la comprensió dels continguts. Moltes d'aquestes van acompanyades d'un peú de pàgina explicatiu, que amplia i aclareix conceptes i idees. Són, doncs, elements tan importants com els textos o la teoria.

L'estudi de Jiménez *et alii* (Jiménez/Hoces/Perales, 1997) demostra la necessitat d'estudiar la manera com la interacció entre el discurs textual i l'iconogràfic afavoreixen o bloquegen l'aprenentatge amb l'objectiu final de millorar l'ús de les imatges en els llibres de text de ciències; comproven que en un 73% dels casos la il·lustració aporta elements que no estan presents al text i resulten, per tant, imprescindibles per a la correcta comprensió del text; en un 26% de casos la imatge aporta informació complementària i només en 1% dels exemples analitzats es podia considerar que la imatge era supèrflua. Finalment, d'entre le conclusions a què arriben, resulta de gran interès el problema de comprensió que detecten de vegades en imatges que per a ser

interpretades de manera efectiva demanen que l'alumne realitze una gran quantitat d'implicatures, ja que no s'ha tingut en compte el procés d'esquematzació i d'abstracció que s'ha produït en el salt del text a la imatge.

Altres recerques impulsades per l'European Centre for Modern Languages del Consell d'Europa s'han centrat en els aspectes gràfics dels manuals europeus de segones llengües com a instruments per a millorar l'aprenentatge. Anne-Brit Fenner i David Newby (Fenner/Newby, 2000) usen el concepte d'«autenticitat» o d'«autenticitat simulada» per a referir-se a la reproducció exacta de textos trets de la vida real. La crítica que es fa a la inclusió de materials autèntics o que semblen autèntics en llibres de text de segones llengües que apliquen el mètode d'ensenyament comunicatiu és que resulta contradictori l'encastament de textos reals o pròxims a realitat en un marc com el manual que resulta manifestament artificial i “inautèntic”¹⁷.

La cura en els elements gràfics és indestriable també d'intencions de tipus sociolingüístic; en el cas dels manuals de valencià, es tractaria d'acostar els manuals a la cultura visual dels adolescents amb la intenció de prestigiar el material curricular de l'àrea de llengua i literatura catalana associant-lo a la cultura urbana actual: la moda, la publicitat, l'humor, la música. Aquesta intenció resulta especialment efectiva en un context social com el valencià, en què la llengua s'ha trobat tradicionalment associada als valors tradicionals i als àmbits pobletans i rurals. Ens trobaríem, doncs, davant una mostra claríssima de la manera com el disseny gràfic dels llibres de text contribueix també a conformar el currículum ocult, és a dir, allò que s'ensenya de manera inconscient, subliminars a l'escola.

Pel que fa al grafisme, també cal destacar el realisme en la reproducció dels textos a l'hora de concretar un currículum basat en l'ús de la llengua i en programacions d'aula basades en les tipologies textuais. Es tracta d'acostar els textos reproduïts al format dels textos de la vida real, tot aproximant els manuals a allò que s'anomena *realia* o “text genuí”, és a dir, al material real (no elaborat per a usos pedagògics i que aconsegueix una funció social en un determinat context diferent de l'aula) que el professorat incorpora a l'aula. En el cas dels manuals, els *realia* no sempre ho són del tot, moltes vegades trobem allò que podríem qualificar de *pseudorealialia* o “textos simulats”, és dir, textos de creació pròpia que, gràcies als avanços editorials es presenten de manera extraordinàriament versemblant i substitueixen els materials trets de la realitat que el professor podria aportar. En qualsevol cas, David Newby considera que el simple fet de trasplantar els textos reals a un manual, ja suposa una mutilació del context real d'ús i, per tant, una “falsificació” (Fenner/Newby, 2000: 17).

En els anys noranta es parlava de la necessitat que materials de la vida real passaren a convertir-se en material curriculars (Cassany/Luna/Sanz, 1993: 231) per tal que a l'aula hi haguera presència de discursos autèntics i no tan sols textos elaborats amb finalitats didàctiques i recollits en un manual. Els avanços tècnics en la reproducció d'imatges han millorat moltíssim l'autenticitat dels textos reals (o pseudorealials) que incorporen als llibres, un fet evident quan repassem els manuals des dels anys vuitanta fins a l'actualitat. Per altra banda, des de fa uns anys, l'aparició d'Internet i l'expansió de l'ús del català, ha proporcionat als docents fonts

17 La manera com la metodologia didàctica influeix en el disseny dels manuals i en el discurs didàctic que vehiculen (escrit o iconogràfic) és un tema interessant. El mètode comunicatiu, per exemple, ha influït en els manuals més enllà de la necessitat de mostrar discursos autèntics, tal i com apunta María López (López García, 2004), el text didàctic en els manuals de base comunicativa no va dirigit a un receptor-model passiu, sinó que l'interpel·la perquè actue en situacions comunicatives creades per les activitats proposades.

abundants i variades de *realia* fora del llibre de text; els llibres de text es fan ressò d'aquest fenomen i incorporen reproduccions de textos extrets de la xarxa o captures de pantalla de determinats portals.

Així doncs, caldria estudiar el grau de coherència o d'integració dels elements gràfics i iconogràfics amb el text base dels autors. El canvi s'observa, especialment, en certes àrees com Geografia i Història (Valls, 2001: 37), però també és interessant l'ús que se'n fa a la nostra àrea d'estudi. En el cas dels manuals de llengua i literatura es comprova la cura que es té en el disseny amb les composicions fotogràfiques en els llibres de Marfil i de Bromera. Però, val a dir que els textos -o, millor, "discursos"- genuïns o simulats que apleguen els manuals de llengua van molt més enllà de les reproduccions de textos escrits (formularis, impresos, anuncis...) i inclourien també, tant els diàlegs escrits o en format àudio típics dels manuals de segones llengües, com els textos (complets o fragmentaris) que s'incorporen als manuals de llengua i literatura. Un aspecte interessant de la recerca en manualística és la manera com els textos literaris, que són els que susciten el nostre interès en aquest treball, s'adapten al context del llibre escolar i, fins a quin punt es podria parlar de *realia* en el cas d'uns fragments que es mostren sense cotext, sense paratextos editorials i amb canvis importants en el format o en la tipografia originals; al llarg dels capítols que segueixen tornarem a tractar aquesta qüestió. D'altra banda, gèneres nous que inclouen elements iconogràfics i verbals com el còmic i el cinema han merescut una atenció especial en l'àmbit de la nostra disciplina des dels desenvolupaments curriculars dels anys vuitanta, fet que ha tingut un reflex directe en els manuals, tal i com tindrem ocasió de comprovar en els capítols que segueixen.

Finalment, l'autenticitat dels materials té un component cognitiu important: és una construcció mental que resulta de la interacció entre l'estudiant, els materials, la metodologia i la llengua, per això alguns autors prefereixen parlar més aviat d'«autenticació» més que d'«autenticitat». En aquesta mateixa línia hi ha hagut també intents de classificació de les imatges presents als llibres de text des d'un punt de vista cognitiu (Montanero/Blázquez, 1997).

Per una altra banda, les imatges són un dels principals vehicles de transmissió de continguts subliminars i d'elements del currículum ocult als llibres de text, tal i com veurem al llarg del nostre estudi.

1.5 Perspectives constructivistes sobre els manuals

La pedagogia de base constructivista xoca amb l'ús del llibre de text, perquè aquest predisposa al que s'anomena "enfocament superficial" o predisposició de l'aprenent cap a un treball que es limita a complir la tasca que se li encomana sense que hi haja una reflexió sobre el procés ni les destreses que s'intenta adquirir. L'alumnat amb un enfocament superficial memoritza la informació necessària de cara a la prova d'avaluació. Aquest és el tipus d'aprenentatge que s'ha produït tradicionalment en l'estudi de la història de la literatura a partir dels manuals (Solé, 1993: 25-26).

Isabel Solé reflexiona sobre les causes que porten l'alumnat a dur a terme un enfocament d'aquest tipus i arriba a la conclusió que la predisposició cap a un aprenentatge superficial la motiva el context educatiu: l'interès pel contingut, les característiques de la tasca i els requisits d'avaluació

són factors determinants. Cal que l'alumne conega de bestreta la finalitat de la tasca, que pugui relacionar aquesta finalitat amb la comprensió de les implicacions del treball i la relació que té aquest amb les seues pròpies necessitats. Classes amb un mètode de treball que afavoreix la dependència de l'alumnat i en què hi ha un excés de treball combinat amb una manca de temps, creen unes condicions contràries a l'aprenentatge significatiu. L'avaluació finalista amb proves escrites moltes vegades de resposta tancada encara aboquen l'alumne a la reproducció acrítica dels continguts conceptuals que s'han d'haver memoritzat prèviament. D'altra banda, els continguts apareixen donats, tancats i beneïts als llibres:

El fomento del enfoque superficial se hace, entonces, por una doble vía: por la de pedir aspectos concretos tal como se encuentran en los libros (más que una interpretación personal de ellos, más acorde con un enfoque profundo), y por la de desencadenar la ansiedad del alumno, que se mostrará preocupado por la forma de recordar que debe permitirle cumplir con los requisitos de la tarea. (Solé, 1993: 31)

Com apunta Teresa Mauri, la concepció tradicional creu que l'aprenentatge consisteix a conèixer les respostes correctes a les preguntes que fa el professorat, o bé a adquirir els coneixements rellevants d'una cultura. La institució escolar dóna accés a aquesta informació. A l'altra banda es col·locaria la concepció de l'aprenentatge com a construcció de coneixements, en aquest cas l'alumnat elabora els continguts a través de la seua activitat: la institució escolar guia l'alumnat en aquest treball. Les dues primeres concepcions s'associen a l'ús exclusiu de manuals escolars:

En cada clase, antes de terminar, el profesorado señala la parte del texto que será objeto de preguntas en la sesión siguiente, una vez de nuevo en el aula, después que los alumnos y las alumnas hayan dedicado los momentos iniciales a repasar la lección en silencio o individualmente, algunos de ellos son requeridos, siguiendo las normas establecidas, a contestar todas aquellas preguntas que el profesor y la profesora deseen formularle, normalmente en voz alta, delante de toda la clase. (Mauri, 1993: 67)

Mitjançant el premi o el càstig, una bona o una mala nota, segons la resposta haja sigut correcta o incorrecta, el professorat guia l'aprenentatge com una adquisició de les respostes correctes. La funció del professorat no és la d'educador, sinó la d'expert en una matèria; el seu coneixement d'una disciplina li dóna l'autoritat necessària per a premiar o castigar les bones o les males respostes.

En la segona opció no constructivista, l'adquisició dels coneixements rellevants s'entén moltes vegades com una "còpia". Es tracta de reproduir sense canvis una informació que arriba a l'alumnat per diferents mitjans, en la major part dels casos des del manual. L'aprenentatge consisteix ara a fer còpies a la memòria d'allò que es rep. El coneixement es concep així com una rèplica interna d'una informació externa. Per això, com indica Mauri (1993: 69), resulta molt important en aquesta concepció de l'aprenentatge que el professorat seleccione què vol que l'alumnat "copie" i en quines condicions es realitzarà la còpia. En aquesta concepció la informació que l'alumnat ha d'aprendre són coneixements organitzats en disciplines específiques. El currículum s'ha d'elaborar a partir d'una selecció d'allò fonamental d'aquestes disciplines. La institució escolar s'encarrega de donar aquesta informació, però no tan sols la de tipus conceptual, sinó també les tècniques, els mètodes i les estratègies que serveixen per a generar nous coneixements dins aquestes disciplines.

L'aprenentatge repetitiu per recepció es relaciona també amb unes determinades estratègies usades per a incorporar els coneixements per part dels alumnes. En aquest tipus d'aprenentatge repetitiu, la informació incorporada per l'alumne es relaciona de manera arbitrària, mentre que en

l'aprenentatge significatiu les relacions entre els coneixements previs de l'alumnat i els nous coneixements adquirits no són arbitràries. Les relacions significatives entre els coneixements adquirits impliquen un canvi qualitatiu i produeixen uns altres significats nous.

L'aprenentatge “per recepció” es basa en el mecanisme de la memorització d'apunts o de temes d'un llibre de text; lectures i reproduccions successives serveixen per a assimilar els coneixements. Aquest procediment s'aplica a materials curriculars que només permeten una adquisició memorística: un tema d'història de la literatura o d'història que de vegades no s'ha acabat d'entendre bé perquè l'alumnat no disposa d'una xarxa ben estructurada de coneixements previs sobre aquests temes. En altres casos, materials que poden suscitar un aprenentatge significatiu poden tractar-se com si no ho foren i ser assimilats de manera memorística.

L'aprenentatge “per recepció” és el que pren com a input d'informació el que proporcionen les exposicions del professor a classe, els continguts dels llibres de text o les activitats que es proposen. Unes activitats que tan sols demanen, en la majoria dels casos, la recerca d'una resposta prefixada, establida i sancionada en un llibre de text. Aquestes tasques poden anar associades a lliçons, conferències, classes magistrals o a l'activitat individual d'estudiar el tema d'un llibre de text. Les situacions que propicien aquests tipus d'activitats no demanen als alumnes que formulen els *seus* interrogants i que cerquen la *seua* resposta a les preguntes que els han assaltat. D'altra banda, els continguts d'aprenentatge arriben als alumnes des de molt poques fonts, com hem apuntat: el professor o els manuals.

La perspectiva constructivista, en canvi, veu l'aprenentatge com el resultat d'un procés cognitiu que ha portat a l'alumnat a “fer-se” el seu coneixement. L'aprenentatge canvia en aquest procés, no tan sols la quantitat d'informació, sinó també les seues competències, la qualitat dels coneixement que posseeix i les possibilitats personals de continuar aprenent.

Pel que fa als continguts escolars, en un plantejament constructivista de l'aprenentatge, s'han de seleccionar i organitzar de tal manera que ajuden l'alumnat a construir el coneixement: organització, interpretació i anàlisi de la informació amb l'objectiu de donar-los significat; diferents sistemes de representació i de comunicació de la cultura; mitjans que permeten a l'alumnat aprendre a proposar-se metes, planificar l'activitat o seguir, controlar, sostenir i avaluar el propi procés d'aprenentatge (Mauri, 1993: 77).

Pel que fa a la dinàmica de la classe constructivista, Antoni Zabala (Zabala, 1993), seguint Isabel Solé (Solé, 1991), descriu en què hauria de consistir: hi ha d'haver un clima d'acceptació i de respecte mutu, una atenció individualitzada per part del professorat, uns recursos i materials curriculars d'ús autònom per part de l'alumnat i una organització que afavoresca aquest tipus de treball. Aquesta organització de la dinàmica de classe és contrària a metodologies que parteixen de plantejaments homogeneïtzadors de l'ensenyament o que esperen de l'alumne que reaccione més que no que actue, més que segueixca, que no que construesca (Zabala, 1993: 151-153). Els materials que s'usen en aquestes metodologies tradicionals parteixen del llibre de text, de fet, com apunta Zabala (1993: 157) ha sigut (i és) el recurs didàctic més difós a les aules. Els models tradicionals d'ensenyament-aprenentatge s'han fonamentat en el llibre de text i el llibre ha sigut l'instrument que ha servit per a configurar les programacions i per a fer de mitjancer en les relacions entre el professorat i l'alumnat. El manual ha servit a un plantejament educatiu de tipus transmissiu que es basa en l'ensenyament de continguts conceptuals. En un plantejament constructivista que tinga en compte la diversitat i que promoga el treball autònom de l'alumne, els materials curriculars hauran de ser uns altres. A més a més, els materials s'hauran d'adaptar al

tipus de contingut que s'ensenye en cada moment (conceptual, procedimental o actitudinal), al context educatiu i a les característiques individuals de l'alumnat: ha de tenir en compte els ritmes d'aprenentatge diferents, els coneixements previs i les relacions professor-alumne. Els materials han de permetre diferents graus de lectura o d'utilització i, per tant, s'han de poder adaptar a diferents situacions d'ensenyament-aprenentatge.

D'altra banda, els materials han de ser de suports variats: paper, audiovisuals, digitals, d'àudio. S'han de seleccionar en funció dels objectius que es volen aconseguir. Tal i com remata Zabala: "Cuanto más diversos y diversificables sean los materiales, más fácil será la elaboración de propuestas singulares" (1993: 159).

A pesar que els materials curriculars que preparen les editorials al llarg d'aquests anys s'han enriquit amb CDs d'àudio i ens els darrers lliuraments, amb enllaços web i presentacions de diapositives, i amb una maquetació variada i atractiva, queden lluny encara dels requeriments d'una pràctica docent com la que demana el context educatiu dels darrers anys. Si no és que el manual esdevé un més dels recursos emprats, fet que no justificaria la despesa econòmica que fan les famílies o els governs autonòmics o els ajuntaments que els paguen.

Perquè hi haja un aprenentatge significatiu cal que els materials siguin potencialment significatius: d'una banda han de tenir un significat lògic, és a dir, cal que tinguin coherència interna; d'altra, els continguts nous han de tenir un significat psicològic, que vol dir que han de permetre que els alumnes puguin comprendre els continguts a partir de les idees i de les creences que posen en joc les activitats d'aprenentatge. Ara bé, com apunta Rosario Cubero, un material curricular potencialment significatiu pot ser-ho només en part i pot acabar sent après de manera memorística. De vegades una bona memorització pot amagar una comprensió deficient. Aquest fet ha portat els estudiosos a contemplar com a vital l'actitud de l'alumnat davant els materials que se li presenten i a considerar els aprenents com a agents del seu aprenentatge. L'interès de l'alumne orienta el procés d'aprenentatge, manté l'activitat i el fa mostrar-se disposat per a comprendre continguts nous. El disseny de les tasques propicia que es done aquesta predisposició activa. Prendre consciència dels temes o de les qüestions que plantegen les activitats de classe; reflexionar sobre els continguts nous; mostrar-se crític amb les incoherències que es presenten; contrastar els coneixements teòrics amb els resultats de les experiències pràctiques; elaborar relacions noves... són tots elements actius que configuren aquesta predisposició cap a l'aprenentatge (Cubero, 2005: 118-122).

Finalment, Cubero, seguint Ausubel¹⁸, fa unes recomanacions per a evitar caure en un aprenentatge per repetició:

1. Cal que l'alumnat adquireisca les nocions fonamentals del tema que li permetran connectar amb aprenentatges futurs.
2. Cal que es treballen a classe les idees inclusives que connectaran amb altres nocions, amb la finalitat que els alumnes elaboren els significats elementals imprescindibles per a futures connexions.
3. Cal que, d'aquesta manera, s'assegure el caràcter significatiu de la informació, ja que si les dades noves no resulten significatives l'alumnat recorrerà a la repetició com a forma

18 Ausubel, D.P./Novak, J.D./Hanesian, H.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

d'aprenentatge.

4. Cal que el tema comence amb el tractament de les idees més generals i que avanci cap als detalls més particulars. Ausubel ha comprovat que les dades més generals es recorden millor que les específiques.
5. Els nous significats s'han d'aprendre amb un sentit, per això s'ha d'evitar que els continguts es tracten com a temes o matèries aïllades en compartiments. S'han de preparar activitats de reflexió o de relació entre continguts; cal que el discurs educatiu faça ben explícites les relacions entre les parts. (Cubero, 1993: 122)

D'altra banda, hi ha autors que refusen la assimilació del manual a l'aprenentatge memorístic; Luis del Carmen i Marí Pilar Jiménez (Carmen/Jiménez, 1997: 8) opinen que depèn de l'ús que se'n faça es produirà un aprenentatge constructivista o memorístic, ja que al manual podem trobar elements diversos que es poden utilitzar per a funcions diferents de la memorització. Així, als llibres de text de ciències s'hi recull informació textual i icònica (imatges, dibuixos, fotografies...); hi ha també una proposta didàctica perquè el professor la concrete a l'aula; a més a més, el llibre conté moltes o poques activitats, pot incorporar lectures i continguts d'amplificació o no, les activitats poden ser obertes o tancades, individuals o en grup; finalment, els llibres de text són un recurs didàctic més al costat d'altres que es poden utilitzar de manera simultània o alternativa, que s'usen de manera memorística o com un material d'ajuda més per al professorat, depèn de la metodologia que el docent segueixca a les seues classes.

En aquesta línia, algunes recerques recents, com la que citaven adés promoguda des del Centre Europeu per a les Llengües Modernes (Fenner/Newby, 2000) han indagat en la manera com els manuals europeus de segones llengües promouen l'«autonomia» dels seus usuaris. El debat en aquest punt se centra, una vegada més, en allò que els “autonomistes de la línia dura”, tal i com els defineix David Newby, consideren una contradicció flagrant: ¿de quina manera pot promoure l'autonomia de l'aprenent un material curricular com el llibre de text que per la seua pròpia naturalesa, “imposa” tot allò que pot o no pot triar l'alumne? L'autonomia de l'alumne de segones llengües es basa en allò que estudiosos com Anne-Brit Fenner anomenen “aprenentatge conscient” (*awareness*): l'alumne, a partir de la llengua o llengües que coneix, del context sociocultural en què ha viscut, s'enfronta a l'aprenentatge d'una altra llengua, però no tan sols del seu codi, sinó també de tots els elements culturals que es vehiculen a través d'aquesta llengua. ¿De quina manera els manuals de segones llengües poden -si és que poden- activar els processos metacognitius que guien l'aprenentatge conscient? Aquest és el punt central sobre el qual investiguen els estudiosos dels manuals de segones llengües. Anne-Brit Fenner considera que els manuals de segones llengües poden contribuir al desenvolupament de l'autonomia dels aprenents sempre que tinguen en compte que l'alumne pugui triar diferents “itineraris” mentre usa el llibre, itineraris que prenguen en consideració la possible tria de: els temes, els tipus de textos, el nivell de dificultat, la quantitat de textos i exercicis, el tipus d'aproximació al text, les tasques, la manera d'enfrontar-se a les tasques, la progressió; d'altra banda el manual ha de preveure espais per a la reflexió sobre el procés d'aprenentatge, en una línia semblant al mètode del portfolio (Fenner/Newby, 2000: 78-139).

1.6 Els manuals i el currículum

Els llibres de text s'engloben dins els materials curriculars o materials de desenvolupament curricular, és a dir, dins els instruments que faciliten al professorat criteris i pautes per a prendre decisions tant en la planificació com en la intervenció en el procés d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació posterior. Dins els materials curriculars s'inclourien, a més dels manuals, les guies per a l'elaboració de projectes curriculars i per a la programació en general, propostes de treball amb alumnes amb dificultats educatives, i també materials per al desenvolupament d'unitats didàctiques de diferents àrees, matèries o nivells (Zabala, 1995: 168-169). Antoni Zabala classifica tots aquests materials segons:

- a) L'àmbit d'intervenció a què es refereixen: materials referits al sistema educatiu en general, a la planificació didàctica d'una etapa, o cicle, d'una disciplina concreta...
- b) La intencionalitat o funció: orientar, guiar, exemplificar, il·lustrar, proposar, divulgar; teòrics, enfocats a la pràctica. En aquest apartat trobaríem guies didàctiques, llibres de text, programes audiovisuals...
- c) Els continguts i la manera d'organitzar-los: materials globalitzadors o enfocats per a una sola disciplina; materials lligats a continguts conceptuals o procedimentals o actitudinals
- a) El tipus de suport: des de la pissarra de clarió a la pissarra digital, passant per l'ordinador i el programari d'ús educatiu, o tots els materials editats en paper.

En la segona meitat del segle XX els materials van servir primer a una concepció de l'ensenyament basada en la transmissió de continguts factuais que s'havien de memoritzar i reproduir i que es presentaven exclusivament en suport de paper, eren les anomenades "enciclopèdies" i "grados". Més avant, durant els anys seixanta i setanta els manuals havien d'acollir una gran quantitat de continguts de tipus conceptual: ara calia que l'alumnat coneguera no tan sols els fets, sinó, sobretot les causes i les conseqüències dels fets; aquesta circumstància va provocar un canvi en l'estructura dels manuals i va començar a fer-los insuficients. Durant els anys noranta l'atenció als continguts procedimentals va tornar a obligar els llibres de text a canviar: ara calia que incorporaren una bona oferta d'activitats ben estructurades, tant per a l'aprenentatge com per a l'avaluació. Segons Zabala (1995: 181) els llibres que es van confeccionar pretenien conduir tot el procés de construcció del coneixement per part de l'alumne fent-lo passar de la lectura de textos expositius als exercicis. Aquest model de manual és l'estàndard a finals de la dècada dels 2000, es tracta d'uns manuals, segons Zabala, que proposen activitats de realització difícil, de vegades, i que en no s'adapten bé a tots els grups d'alumnes. Ara mateix ens trobem en l'albada dels manuals en suport digital, dels materials curriculars elaborats de manera col·laborativa, dels llibres de text que es continuen fora del format de paper i es completen a través de portals web.

Dins l'organització curricular, els llibres de text se situen en el tercer nivell de concreció curricular, en el moment en què s'elabora la Programació Didàctica i la Programació d'Aula. En aquest moment es concreta el currículum autonòmic que, al seu torn, deriva dels decrets estatals. Aquest primer nivell de concreció o Disseny Curricular Base¹⁹, elaborat pel ministeri i completat

¹⁹ Alguns autors fan una distinció entre *disseny curricular*, que se situa en el primer nivell de concreció:

per les comunitats autònomes, conté:

- Els objectius generals de l'àrea.
- Els continguts.
- Els objectius terminals referits als continguts.
- Les orientacions didàctiques per a l'ensenyament-aprenentatge i per a l'avaluació. (Departament d'Ensenyament, 1993: 29)(Carmen, 1992: 35)(Marchesi/Martín, 1989: 86)

El segon nivell de concreció consisteix en el desenvolupament i l'organització per a tota l'etapa dels continguts que s'han prescrit en els decrets curriculars de les administracions educatives i que constitueixen el primer nivell de concreció, d'aquesta tasca s'encarreguen el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC).

En primer lloc, el Projecte Educatiu de Centre consisteix en una declaració formal dels propòsits educatius que pretén el centre educatiu; els trets identitaris del centre; i el conjunt dels òrgans de govern que hi funcionaran. L'ideari del centre el constitueixen els principis educatius que regiran tota l'activitat posterior. El context social en què s'insereix, la línia pedagògica que se seguirà i les normes de convivència. El Projecte Educatiu és, per tant, un document social que implica en la seua elaboració tots els estaments relacionats amb el centre i que proporciona el marc que permet l'actuació coordinada de tot l'equip docent. El PEC contribueix, doncs, a donar una coherència i una personalitat pròpia a cada centre en totes les seues actuacions (Antúnez, 1987) (Antúnez i altres, 1992: 13-45) (Casanova, 2006: 219) (Carmen, 1992: 38-39).

El següent pas en el desplegament curricular que es duu a terme en el segon nivell de concreció consisteix en l'elaboració del Projecte Curricular de Centre (PCC). El PCC es vincula al Projecte Educatiu i concreta les estratègies didàctiques a les peculiaritats del centre educatiu: es contextualitzen, es seqüencien i s'organitzen els continguts i els objectius educatius al llarg de les etapes i cicles; es decideixen els aspectes metodològics, les característiques dels materials curriculars, els criteris d'avaluació i l'ús del temps i de l'espai. (Antúnez i altres, 1992: 71-104) (Carmen, 1992: 38-39) (Coll, 1989). La tria i l'ordenació dels elements prescriptius dels decrets curriculars han de tenir en compte els següents criteris (Departament d'Ensenyament, 1993: 29):

- La relació amb el desenvolupament evolutiu dels alumnes.
- La coherència amb la lògica de l'àrea de coneixement que s'està treballant.
- L'adequació dels nous continguts als coneixements previs dels alumnes.
- La progressió, partint del més general al més detallat i del més simple al més complex.
- La relació amb els continguts de les etapes anterior i posterior.
- L'equilibri entre els diferents tipus de continguts.
- La interrelació entre els continguts de les diferents àrees.
- La correlació amb els objectius terminals.

Aquest moment de la concreció del currículum és de gran importància, ja que se situa just abans de les programacions concretes i és la garantia de la coherència en una pràctica docent orientada

“Document que recull les decisions referides al conjunt dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació. Els dissenys curriculars seleccionen la cultura que es considera socialment necessària, com també els aprenentatges socialment desitjables.”; i *currículum* que es correspondria al segon nivell de concreció, el Projecte Curricular: “Conjunt d'experiències educatives que un centre educatiu ofereix als seus alumnes. Els centres que imparteixen els ensenyaments propis d'una determinada etapa comparteixen el mateix disseny curricular però no el mateix currículum”. (Moya Otero, 2008).

cap a l'adquisició i el desenvolupament de les capacitats (Martín/Coll, 2003a: 39). Aquesta tasca pot ser més o menys complexa i autònoma segons com siga d'obert del currículum oficial. La LOGSE, per exemple, presentava un currículum semiobert: els centres podien determinar els objectius per cursos i els continguts curriculars els podien organitzar en funció dels objectius d'etapa. Luis del Carmen (1992: 39) reconeix que en el cas de currículums tancats moltes de les decisions que s'han de prendre en les comissions pedagògiques dels centres les pren l'administració o les editorials. Aquest fet es va tornar a produir amb la implantació del currículum de 2001-2002, que tancava els objectius, determinava els continguts per cursos i deixava el concepte de cicle en una pura formalitat. La LOE actual fa el mateix, però no acaba de marcar els continguts en totes les comunitats autònomes: el currículum de Catalunya és més obert que el valencià, ja que aquest sí que distribueix els continguts curriculars per cursos. En tots els casos queda oberta la possibilitat d'establir la metodologia, els materials i el model d'avaluació (però no els criteris, que en totes les lleis, des de 1991, vénen marcats pels decrets). De fet, segons Casanova, la tria de la metodologia i del model d'avaluació encara deixarien un marge als centres per a la innovació i el tractament de la diversitat, és en aquest moment quan es pot innovar, a pesar de la legislació educativa del nivell superior:

Pueden cambiar las normas legales, los contenidos curriculares, los documentos de evaluación..., pero si no se modifican las estrategias metodológicas y el modelo evaluativo, en la práctica del aula no cambia nada, siguen las prácticas escolares “como siempre” (Casanova, 2006: 223)

La principal funció del Projecte Curricular de Centre és, doncs, fer de mediador entre el currículum oficial i les programacions didàctiques. Aquí és el moment de decidir si es treballa seguint un currículum integrat o per àrees i, en el cas del currículum LOE, és ara quan cal decidir de quina manera s'integren les competències bàsiques en cadascuna de les àrees (la transversalitat de les competències obliga a concretar un currículum integrat). El Projecte Curricular de Centre garanteix, d'altra banda, la cohesió i la coherència de les pràctiques educatives en un centre. Entre les funcions del professorat de Secundària, tal i com les detallava la guia de l'àrea de llengües per a Secundària a Catalunya (Departament d'Ensenyament, 1993: 18), es troba “participar -des de l'equip de l'àrea- en l'elaboració del Projecte Curricular de centre.” En aquest nivell ja comencen a prendre's decisions sobre els materials, M. Begoña Pérez i M. del Camino Ordóñez (1995) relacionen la tria dels materials curriculars a les decisions que prèviament s'han pres a propòsit de la metodologia; consideren que els materials han de ser variats i interactius, tant pel que fa al contingut com al suport. També han de ajustar-se a la seqüència d'objectius i de continguts que es treballen en les activitats que es proposen segons el tipus de contingut. En la plantilla que presenten, els materials s'inclouen en l'apartat de “principis metodològics” juntament amb els agrupaments, els espais i els temps; hi ha un requadre per a anotar els criteris de selecció i altres tres on s'han d'especificar els materials que són comuns, les normes d'ús i els materials per a l'atenció a la diversitat.

Finalment, arribem a la Programació Didàctica i a la Programació d'Aula; ara hem d'ajustar amb detall el què, com i quan ensenyar i avaluar a la situació de l'aula: el contingut (conceptual, procedimental i actitudinal), els objectius, les activitats d'ensenyament i d'avaluació, la temporalització, el tractament de la diversitat, la metodologia i els materials. Aquest treball correspon a cada professor i s'ha de dur a terme en funció de les característiques de cada grup-classe. La guia del MEC (1996: 22 i seg.) fa una distinció en aquest punt entre la Programació Didàctica (que seria general a tota una disciplina, l'hauria elaborada cada departament didàctic de manera coordinada amb la resta de departaments i aniria vinculada al Projecte Curricular de Centre), i la Programació d'Aula (ajustada a la realitat de l'aula, vinculada a la Programació

Didàctica i coordinada amb la resta de programacions d'aula elaborades per la resta de professors d'un mateix departament). Segons Casanova (2006: 226), els elements que hauria de sistematitzar una programació serien:

- Objectius (per cicle o per curs).
- Continguts (per cicle o per curs).
- Inclusió d'objectius i de continguts transversals.
- Temporalització d'objectius i de continguts per a l'etapa (per cursos o cicles o per trimestres).
- Criteris d'avaluació (per cicle o curs).
- Procediments d'avaluació.
- Criteris de promoció.
- Metodologia de l'àrea.
- Tipus d'activitats adequades.
- Tipus d'activitats per a l'ampliació curricular.
- Activitats complementàries a l'àrea.
- Recursos didàctics específics.
- Altres mesures d'atenció a la diversitat.

Una de les decisions de gran importància que cal prendre en el segon i tercer nivell de concreció és la seqüenciació i l'organització dels continguts. Els criteris per a dur a terme aquesta tasca són diversos i caldrà tenir-los en compte a l'hora d'analitzar els manuals, ja que darrere d'una determinada seqüenciació hi ha una concepció de la didàctica de la llengua i la literatura. Luis del Carmen (1991) distingeix els següents criteris en la seqüenciació dels continguts, que es poden combinar entre si:

- Pertinència en relació amb el desenvolupament evolutiu dels alumnes: hi ha d'haver una distància òptima entre allò que l'alumne pot fer segons la seua edat i el que encara no sap. Si és massa curta no hi ha aprenentatge apreciable, si és massa llunyana l'aprenentatge és impossible.
- Coherència amb la lògica de les disciplines que s'han d'ensenyar: cada disciplina té una lògica interna que obliga a determinades seqüenciacions, per exemple, cal saber què és un hiat i un diftong abans d'aprendre la regla ortogràfica de la dièresi. Ara bé, de vegades aquest criteri xoca amb d'altres; així, la seqüenciació dels continguts literaris a partir de la història de la literatura fa que es comence per la literatura medieval seguint un ordre cronològic; fent-ho així, es comença en cursos baixos pels textos més llunyans per als alumnes, tant des del punt de vista lingüístic com des del contextual.
- Adequació dels continguts nous als coneixements previs dels alumnes: hi ha d'haver una connexió entre els coneixements ja adquirits i els nous, de tal manera que hi pugui haver un progrés en l'aprenentatge.
- Priorització d'un tipus de continguts a l'hora d'organitzar les seqüències: un tipus de contingut organitza tota la seqüència i la resta de continguts s'organitza al seu voltant com a continguts de suport. Així podem programar els continguts literaris al voltant dels procediments i centrar-los en la millora de l'expressió escrita a través dels tallers

literaris; ahora que els continguts de tipus conceptual els introduïm a partir dels procediments i segons els tipus d'activitat (tipus de narrador, punt de vista narratiu, discurs i història, etc.).

- Delimitació d'unes idees-eix: es parteix d'un tema, idea, concepte, centre d'interès, gènere discursiu, tipus de text, gènere literari... que organitza tota la seqüència.
- Continuïtat i progressió: hi ha d'haver una continuïtat en l'aparició al llarg de les etapes, els cicles i els cursos dels continguts. Es tracta d'un currículum en espiral que és observable en els decrets curriculars de Secundària basat en l'anomenat currículum en espiral de Bruner, segons el qual els mateixos continguts es reprenen en nivells superiors tot recuperant-los i aprofundint-los. Aquest punt de vista ha guiat algunes de les propostes de programació dels continguts literaris que estudiarem en aquest treball.
- Integració i equilibri: una vegada feta la programació s'ha de comprovar que cap contingut està sobrerrepresentat en detriment d'altres. De vegades ocorre que, a pesar que el Disseny Curricular Base, el Projecte Curricular, la Programació Didàctica i la Programació d'Aula (aquestes darreres mediatitzades en molts casos pels manuals) partesquen d'un tractament equilibrat dels continguts, l'anomenat currículum en acció, és a dir, allò que realment s'esdevé a l'aula, indica que alguns continguts es tracten en detriment d'altres. Aquesta és la base de la polèmica sobre la marginació de la literatura en l'ensenyament de llengua i literatura que ha recorregut l'àmbit docent des de la implantació de la LOGSE i que darrerament semblen confirmar alguns estudis de camp, tal i com analitzarem en els pròxims capítols d'aquest treball.
- Interrelació: els continguts que van apareixent en les diferents seqüències han de mantenir una relació estreta entre si per tal que es produeixi un aprenentatge significatiu. La integració de la literatura en la programació dels continguts de llengua, que ha sigut la base de moltes programacions dels darrers vint anys, pretenia integrar l'educació literària en l'adquisició de la competència lingüística amb l'objectiu d'aconseguir un aprenentatge significatiu.

La decisió sobre els materials adequats i l'explicació dels criteris que s'han de seguir a l'hora de triar-los s'expressen a la Programació Didàctica, mentre que la Programació d'Aula arreplega les unitats didàctiques per a un curs; les unitats didàctiques concreten, integren, organitzen i desenvolupen els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació per a un grup-classe; també seqüencien les activitats d'aprenentatge i d'avaluació i especifiquen els materials didàctics que es faran servir, com també la metodologia implícita (Rodríguez Romero, 1991) (Pérez Mediavilla/Ordóñez Rico, 1995). La programació d'aula està formada per unitats o seqüències didàctiques; els elements que ha d'incloure una unitat didàctica serien, segons M.A. Casanova (2006: 228):

- Objectius clars i avaluables.
- Continguts necessaris per a cada objectiu.
- Continguts transversals inclosos.
- Tècniques i instruments d'avaluació per a recollir les dades inicials, processuals i finals.

- Activitats exhaustives per a cada contingut.
- Activitats de reforç i d'ampliació.
- Estratègies metodològiques seleccionades.
- Recursos didàctics específics.
- Previsió de mesures d'atenció a la diversitat, en funció del grup.
- Model d'agrupament de l'alumnat.
- Intervenció d'altres professionals en el desenvolupament de l'activitat.²⁰

Una unitat didàctica es pot programar de manera deductiva: des dels objectius a les activitats, passant pels continguts; de manera inductiva, des de les activitats o des dels materials als objectius. Ara bé, en el cas de les activitats, aquestes no poden justificar-se en si mateixes. Les activitats d'ensenyament-aprenentatge que s'inclouen en una unitat didàctica es justifiquen únicament en la seua validesa per a fer que els alumnes adquireixen unes determinades capacitats (Martín/Coll, 2003a: 43).

Una gran part d'aquestes decisions sobre la Programació d'Aula les ha pres l'equip redactor del llibre de text i al professor li vénen donades. Entre les decisions n'hi ha un altra d'important com és l'elecció de l'eix que vertebrarà la unitat o un conjunt d'unitats (AA.DD., 1996a: 50). Aquesta tria depén de la lògica de la disciplina, però també, en el nostre cas, del tipus de concepció didàctica que subjau a la programació. Hi haurà temps més endavant, per a tornar a aquest tema, un tema que en la nostra disciplina ha generat al llarg d'aquestes quasi dues dècades un debat no conclòs: quin ha de ser l'eix vertebrador d'una programació didàctica de llengua i literatura? La llengua? La literatura? Les tipologies textuals? Els àmbits d'ús? Els gèneres discursius? Els gèneres literaris? La història de la literatura? Els centres d'interés? Els conceptes? Els procediments? Una combinació de diversos eixos que s'encabeixen de manera aïllada en cada unitat?

Luis del Carmen i María Pilar Jiménez posaven de manifest que la manera com es confecciona la majoria dels manuals, partint dels continguts educatius conceptuals per a arribar a les activitats i a l'avaluació no afavoreix que predisposen a un ensenyament actiu. Per contra consideren que si es programa a partir de problemes reals (en la línia de treball de l'estudi de casos) i es mantenen els conceptes subordinats als objectius procedimentals, es podrien elaborar materials que escaparien a la maledicció del llibre de text com a base d'un ensenyament-aprenentatge de tipus memorístic. Ara bé, són conscients que perquè uns materials concebuts d'aquesta manera triomfen cal que el professorat els demane perquè puguen esdevenir rendibles per a les editorials i això pressuposa una major formació del professorat en la tria i en l'ús dels llibres de text de la seua assignatura i en metodologies alternatives al manual (Carmen/Jiménez, 1997).

En aquest punt resulta interessant la guia que presenta Rosa Cintas (2000) (seguint P. Cañal²¹) per a elaborar unitats didàctiques de base constructivista per a ser inserides en un llibre de text. La l'estructura de la unitat conté els següents apartats:

20 Sobre els criteris de selecció dels continguts i l'organització de les activitats en una unitat didàctica, vg. també l'article de E. Juan i M.J. Caballer (Juan/Caballer, 1989).

21 *Investigación escolar y enseñanza de las ciencias*. Memòria d'investigació. Universitat de Sevilla, 1998.

- a) Presentació: presentació dels continguts (té una funció orientadora).
- b) Expressió dels coneixements inicials: activitats de reflexió, comunicació i contrast de coneixements inicials.
- c) Obtenció d'informació nova: lectura de diferents fonts d'informació conjuntament amb la que presenta el llibre de text.
- d) Estructuració de la informació nova: ordenar continguts, classificar, traduir a altres codis, resumir, aplicar en contextos diferents.
- e) Comunicació de coneixements elaborats pels alumnes: expressió de la informació amb codis diversos (escrits, orals, plàstics...)
- f) Avaluació del procés: activitats d'avaluació.

No cal dir que perquè propostes innovadores com la que presenta Rosa Cintias siguin efectives a l'aula, les guies per al professorat són bàsiques.

En aquest sentit, la lectura de les guies per a l'àrea de llengües a Secundària i la tasca de les administracions en el foment de l'elaboració de materials ens indica que hi havia una idea implícita que la LOGSE pressuposava l'ús de materials variats elaborats pel professorat o recollits de diferents fonts, però mai "únics" ni homogenis, ni uniformes. La guia del Departament d'Ensenyament (1993: 31), especificava:

El gruix del crèdit està constituït pel material per a l'alumne/a, és a dir, les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les activitats d'avaluació. Són tots aquells textos, gràfics, exercicis, imatges, fitxes, comentaris, etc., que concreten les activitats (d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació) i que els alumnes i les alumnes utilitzaran directament. El professor o la professora pot elaborar el seu propi material didàctic o bé seleccionar-lo d'entre les diferents propostes disponibles.

La guia que va publicar el 1992 el Ministerio de Educación sobre l'assignatura de Llengua Catalana i Literatura per a les Illes Balears, en un moment en què l'ensenyament a les Illes depenia encara de Madrid, esmenta algunes idees sobre com han de ser els materials curriculars. Els "recursos didàctics" hauran de ser "molt variats" i han de possibilitar (Ministerio, 1992: 101-102) (citem):

- La participació activa i raonada de l'alumnat en activitats d'investigació, d'observació, d'exposició, d'entrevistes, de simulacions...
- El contacte de l'alumne amb la realitat: ha de poder manipular, aplicar, examinar, recollir materials...
- Que pugui ser usat per al·lots i al·lotes amb diferent nivell de capacitat i d'interessos, tot propiciant tasques d'imaginació, comparació, classificació, resum...
- L'estímul dels estudiants a examinar idees i l'aplicació de processos intel·lectuals en noves situacions, contextos i matèries.
- Que els alumnes perfeccionin els seus treballs tot escrivint de nou, revisant, corregint...
- Que puguin treballar en grup de manera planificada, tot conduint el procés fins arribar a uns resultats.
- Augmentar l'interès i el compromís dels al·lots en els treballs, per la qual cosa han de ser atractius i motivadors.

També es donen consells sobre la relació del professorat amb els materials curriculars, així s'hi aconsella que els materials ajudin a l'adequació del currículum en el context educatiu específic

de cada centre. Per això el professorat ha de tenir a l'abast material divers que li serveixi per a planificar la seua tasca docent i per a preparar els seus propis materials. En aquest sentit aquesta guia considera que el llibre de text (al qual dedica un epígraf específic) ha de ser una eina més del procés d'ensenyament-aprenentatge, mai l'única ni la més important perquè:

L'ús exclusiu d'un llibre de text com a únic material de les nostres classes provoca la uniformització de l'ensenyament i del coneixement, coarta les iniciatives i inhibeix la creativitat, cosa que s'ha d'evitar si seguim les pautes del currículum. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992: 103)

La guia sobre programació que va editar el MEC uns anys més tard (1996: 57-58) també insisteix en aquesta idea: els materials, per variats que siguin, no han de substituir “la reflexión del profesorado de cada departamento a la hora de elaborar y desarrollar sus programaciones, pues éstas deben responder a decisiones propias (no de otros), basadas en el análisis de su experiencia, del contexto social del Instituto y de las características de los alumnos con los que se trabaja.” Quant als llibres de text, determina que es poden usar amb *llibertat*, ja que no sempre s'adeqüen a les peculiaritats de cada context. Recomana que el material editat que es trie siga prou obert com perquè es pugui adaptar adequadament a cada context. No és estrany que alguns autors hagen interpretat en aquestes recomanacions ministerials una aposta inicial per la “mort del manual” que als pocs anys deixava la porta oberta, però, a l'ús de nous materials editats (Atienza, 1994).

Per altra banda, Álvaro Marchesi i Elena Martín, dos dels artífexs de la Reforma, explicaven en un article publicat el 1991, les característiques que haurien de tenir els nous manuals i que serien:

- Els llibres de text han de ser prou flexibles i oberts com perquè el professorat poguera usar-los en diferents contextos educatius. A més, cal que expliciten els principis didàctics en els quals es basen.
- Haurien de relacionar els objectius de cada unitat didàctica amb les capacitats que es volen desenvolupar en els alumnes.
- Han d'incloure continguts de tipus conceptual, procedimental i actitudinal.
- Les unitats didàctiques han d'incloure un repertori variat d'activitats que permeta l'adaptació a la diversitat de l'alumnat.
- Les programacions dels llibres de text s'haurien de fer per cicles i etapes, encara que manual cobreixca un curs acadèmic.
- Han d'incloure temes transversals.
- Hi ha d'haver recursos d'avaluació i s'han de fer explícits els criteris d'avaluació.

Per altra banda, Manuel Fernández considera que els manuals per a la LOGSE haurien de:

- Rebaixar el pes dels continguts de tipus conceptual i incloure temes d'actualitat.
- Els textos i les activitats han de ser de diferent dificultat i s'han de presentar gràficament de manera que es puguin llegir o completar amb diferents velocitats segons el ritme d'aprenentatge de cada alumne.
- Els conceptes s'han de presentar en relació amb exemples variats i contrastant-los amb altres conceptes.
- S'ha de tenir bona cura del grafisme, que ha d'estar al servei de l'alumne.
- Les activitats han de ser variades, han de fomentar l'aprenentatge significatiu i afavorir el tractament de la diversitat a l'aula.

- Han de predominar les activitats per damunt dels continguts conceptuals.

Rosa Cintas (2000), després d'analitzar una mostra de llibres de Primària per a la LOGSE i comprovar que no s'ajustaven als pressupòsits pedagògics que propugnava la reforma educativa, enumera les característiques que haurien de tenir els llibres de text:

- Han de promoure l'aprenentatge significatiu.
- Han de permetre diferents ritmes d'aprenentatge.
- Han d'estimular diferents situacions d'aprenentatge.
- Han d'atendre els diferents tipus de continguts curriculars, sobretot els procedimentals i els actitudinals.
- Han de fomentar l'ús de diferents fonts d'informació.
- Han de presentar activitats motivadores.
- Han de deixar marge a la iniciativa del professor.

En el context de la implantació de la LOGSE, Luis del Carmen (1992: 41-42) feia una reflexió interessant sobre els materials curriculars. Considerava que a Espanya les editorials havien tingut tradicionalment una gran importància a l'hora de desenvolupar els currículums. Opinava que els materials de les editorials eren en general tancats i poc fonamentats psicopedagògicament i que les seues característiques xocaven amb l'enfocament constructivista en què es basava la Reforma. Tot i això, reconeixia que l'ús del manual estava molt arrelat entre el professorat i les famílies, que dóna seguretat, és fàcil d'utilitzar, s'ajusta al tipus de formació que els docents han rebut i facilita l'avaluació. Per tant, conclou amb la idea que els llibres de text no s'han de desterrar dels centres educatius, que cal que s'ajusten als principis psicopedagògics de la Reforma i siguin prou flexibles a fi que es puguin adequar a cada situació educativa. Creu també que cal que es considere com a material curricular un ventall ben ampli de recursos més enllà del llibre de text, però que cal que el professorat els use de manera reflexiva i amb una anàlisi prèvia i que els adapte si és menester. Finalment, cal que es donen les condicions perquè el professorat elabore materials curriculars a partir de les situacions i de les necessitats concretes. Aquesta mateixa idea la defensava també l'administració: Marchesi i Martín (1991) consideraven que tant l'administració com les editorials havien d'implicar-se en l'elaboració de llibres ajustats a la LOGSE alhora que es mostraven convençuts que el llibre de text no es desterraria de les aules amb la Reforma. Manuel Fernández (1989) opinava el mateix, pensava que molts professors continuarien treballant amb llibres de text perquè la manca de formació, de temps o la simple comoditat demanda un producte com el manual que s'ha encarregue de tancar el currículum... Segons Fernández, caldria diversificar el recursos didàctics i evitar, per tot i per tot, que el manual esdevinga l'única font d'aprenentatge.

D'altra banda, Fernández apunta cap a una qüestió que durant els anys noranta va preocupar els estudiosos dels manuals francesos: el tractament de la diversitat als manuals. Per a Fernández, els llibres de text haurien d'elaborar-se de tal manera que pogueren atendre la diversitat i es desterrara la idea que tots els alumnes han d'aprendre tots els continguts del llibre. Els manuals concebuts per al treball de la diversitat haurien de canviar la seua estructura i haurien de poder usar-se de manera diferent en cada context i poder-se ampliar i completar amb materials complementaris.

En la mateixa línia José Luis Atienza (1994) posava a la vista les contradiccions entre el Disseny

Curricular Base i les bases de la convocatòria del Concurso Nacional de Materiales Curriculares, aquestes contradiccions evidenciaven, segons Atienza, que la concepció del material curricular que hi traspuava era la d'uns llibres de text “destinats als professors” amb la intenció de “facilitar-los el treball a l'aula”. Per a Atienza allò que li cal al professorat no són materials prefabricats per a portar-los a l'aula, sinó instruccions i ajudes perquè pugui elaborar els seus materials, uns materials que han de ser coherents amb les fonts curriculars, amb les característiques i demandes dels alumnes i del context educatiu, i amb l'ideari educatiu del professor.

De fet, en els llibres de text el professorat delega decisions molt importants de la seua tasca docent, com ara:

1. La delimitació dels objectius didàctics
2. La selecció i l'ordenació dels continguts lingüístics i literaris que s'ensenyaran.
3. El disseny, la selecció i la seqüenciació de les activitats.
4. La selecció dels textos de suport.
5. El mètode i els exercicis d'avaluació. (Lomas, 1999a: 78; 2004)

Cal precisar que, des de la implantació del decret de mínims de 2001-2002, el punt 1 i 2 i, en el cas del 5, els criteris d'avaluació, han quedat en mans de l'administració central i autonòmica que és la que concreta ara els objectius i la selecció i l'ordenació dels continguts per cursos.

Per un altre costat, Joaquim Prats observava l'any 1997 un fracàs en la innovació que pressuposava la LOGSE; aquest fracàs el situa precisament en el tercer nivell de concreció i en la tria dels materials per a dur a la pràctica els projectes curriculars i les programacions. Considera quatre problemes que entrebanquen l'èxit de l'aplicació del currículum oficial i que incideixen en la tria dels materials curriculars:

1. El primer, que ja hem apuntat en aquestes pàgines, és que la proposta curricular de la Reforma està lluny de la cultura pedagògica predominant entre la majoria del professorat i xoca, per tant, contra les reticències d'aquells que l'han de posar en pràctica.
2. En segon lloc, l'obertura del currículum no és tanta com sembla ja que es vol “pressionar” el professorat cap a l'abandó dels enfocaments conceptuals a favor dels procedimentals o basats en el desenvolupament de destreses i capacitats. Aquesta “pressió” i voluntat de “forçar” el canvi es fa de dalt cap a baix i, per tant, resulta artificial i no troba ressò entre els qui han de canviar.
3. El tercer problema és que el grau de coordinació i de connivència entre els docents al si dels centres que demana l'elaboració d'un PCC xoca amb la realitat dels centres docents, en els quals la interrelació entre els seus membres no és tan forta; perquè ho fóra caldria introduir canvis en l'organització dels centres educatius.
4. Finalment, la terminologia que ha acompanyat el desplegament de la LOGSE ha creat distanciament respecte dels docents.

La situació de dirigisme vertical del professorat que s'ha creat demanaria, segons Prats, que el professorat es concentrara més en el treball de selecció dels llibres de text i de la resta de

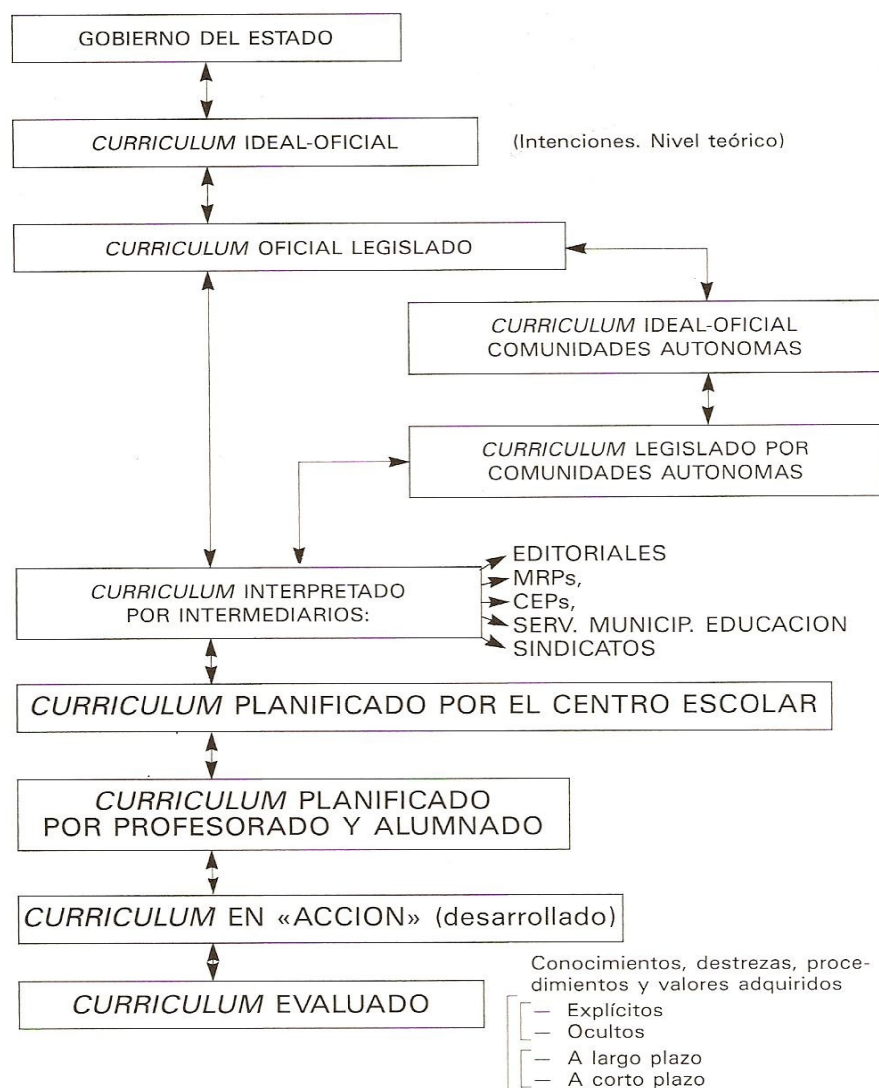
material curricular, que en la programació. Si segons les dades d'aquell moment més del 90% dels centres de Primària i de Secundària havien decidit impartir les classes amb manuals, això podria implicar una doble suplantació del treball docent, en direcció vertical, sota la pressió de l'administració, i en sentit horitzontal pels autors dels llibres. Per tal de dur a terme una correcta selecció dels manuals, el professorat hauria d'observar que:

1. Continguen de manera explícita les seues finalitats didàctiques.
2. Siguen motivadors.
3. Tracten de manera correcta la informació.
4. Permeten estructurar l'activitat de la classe.
5. Promoguen el creixement del coneixement.
6. Permeten tractar aspectes metodològics i tècnics.

Aquesta visió negativa sobre la relació dels docents amb les prescripcions curriculars i amb la Reforma en el seu conjunt, sembla haver-se resolt, deu anys més tard, en el predomini aclaparador d'un tipus de manual poc flexible i amb el fracàs, precisament, d'aquells altres manuals que havien sorgit del procés de Reforma Experimental i que havien elaborat els docents implicats en el canvi. Però de tot això tindrem temps d'ocupar-nos en els capítols següents.

Des de la mateixa talaia, Ana María Alonso Gutiérrez (1997) contemplava el triomf dels manuals en les aules com un fracàs en el tercer nivell de concreció curricular i, per tant, de la Reforma en el seu conjunt, ja que considera que hi ha una contradicció flagrant entre un Disseny Curricular Base que han de concretar els professors i un ministeri que ha promulgat aquest Disseny Curricular, que no ha contribuït a formar els docents per a fer la tasca que se'ls demana i que, simultàniament, homologa, mitjançant decrets, els manuals que s'encarreguen de fer la faena que li correspon al professorat. El caràcter estandarditzat del manual xoca amb la realitat canviant dels centres i de les aules. El treball de camp que l'autora va dur a terme a partir de llibres de Ciències Socials per a l'Educació Primària a Astúries, refermava les seues consideracions sobre la incoherència dels manuals en el context de la Reforma.

Aquesta delegació de funcions del docent en el manual és el que fa que alguns estudiosos pensen que l'administració i els manuals exerceixen un efecte "expropiador" de competències als docents. L'administració educativa decideix els objectius i els continguts del currículum que més tard les editorials plasmaran en els manuals que els docents usaran a l'aula. En tot aquest procés, el col·lectiu docent resta sense opinió sobre el contingut i concretització del currículum. Aquest mecanisme és una via, segons Torres (1989; 1991: 189), per a perpetuar i reproduir les idees, valors i destreses de les classes i grups socials dominants. Torres, seguint Gimeno Sacristán (1988) dibuixa en aquest esquema les fases d'elaboració, relectura, i reelaboració del currículum:



Al seu torn, els elements bàsics del currículum es divideixen en: objectius, continguts, avaluació i metodologia (que inclou les activitats i els recursos didàctics). Els objectius són les metes educatives que es proposen com a finalitat del sistema, d'una etapa, d'un nivell, d'una àrea, d'una disciplina o d'una unitat didàctica. Els continguts constitueixen el mitjà de què es valen els objectius per a aconseguir-los. Els continguts se seleccionen segons els objectius que es volen aconseguir. L'objectiu ha d'enllaçar amb algun altre objectiu conseqüent, simultàniament els objectius sempre han d'enllaçar amb algun de previ o de posterior. A continuació s'han de decidir els criteris d'avaluació; quan ja s'han fixat els objectius i s'han triat els continguts relacionables, cal plantejar-se quins aspectes s'han de valorar i de quina manera ho podem fer. Hi ha d'haver una avaluació al final del procés d'aprenentatge, però n'hi ha d'haver també una altra que incidesca al llarg de tot aquest procés per tal de millorar-lo.

Finalment, en funció dels objectius que s'han d'avaluar i del sistema i de les tècniques d'avaluació, cal dissenyar la metodologia. La metodologia ha de permetre la valoració del desenvolupament de l'aprenentatge com a procés i l'adquisició de les competències. La metodologia, d'altra banda, inclou els mètodes d'ensenyament més apropiats al moment evolutiu

de l'alumnat i també ha de tenir en compte els recursos i les activitats (Casanova, 2006). M^a Antonia Casanova classifica les diferents possibilitats de tractament i actuació a l'aula en els següents procediments:

A) Segons la línia de raonament aplicada

- Inducció: Es parteix dels fets particulars per tal d'arribar a les lleis generals. En el cas dels manuals de l'àrea de llengua i literatura, el trobem en nombrosos exercicis d'anàlisi de textos literaris i en qüestionaris dirigits de comprensió lectora de textos literaris. També trobem aquest enfocament en les programacions que parteixen des de les activitats abans de delimitar els objectius. (AA.DD., 1996a: 53).
- Deducció: Al contrari que l'anterior, es parteix del fet general, de la llei (norma, definició...), per tal descobrir-los en els casos concrets. És molt freqüent en activitats que giren al voltant dels textos literaris en què molt sovint es parteix de la definició de les característiques d'un moviment estètic, d'un gènere o d'un recurs retòric i es demana a l'alumne que els "descobresca" a través d'un comentari de text obert o dirigit. També trobem aquest enfocament en les unitats didàctiques que es planifiquen de dalt a baix, des dels objectius fins a les activitats (AA.DD., 1996a: 53).
- Anàlisi: Es tracta d'un procés de raonament que va del tot a la part, de l'efecte a la causa, d'allò complex a allò simple. És propi dels comentaris de textos complets i oberts.
- Síntesi: Es tracta del procés invers de l'anterior, en aquest cas anirem de la part al tot, de la causa a l'efecte, d'allò simple a allò complex. També el podem trobar en el comentari de text i en els exercicis de composició de textos amb intenció literària.

B) Segons el model de desenvolupament personal que es pretén

- Individualització: El mètode d'ensenyament-aprenentatge se centra en l'individu. El trobem en activitats que pretenen estimular o avaluar les competències individuals, el podem trobar en qualsevol tipus d'activitat que es realitzi de manera individual.
- Socialització: En algunes propostes s'aposta de manera decidida per un enfocament de l'ensenyament-aprenentatge de la literatura basat en el treball col·laboratiu, des d'activitats de creació a, sobretot, activitats de comprensió i anàlisi de textos literaris a partir de lectures en veu alta a classe, projectes de treball, tallers i seqüències didàctiques. També hi ha implícit un enfocament socialitzador en propostes que centren el treball dels textos literaris en el que s'anomena *camp*, segons el terme encunyat per Pierre Bourdieu, és a dir, posant-los en relació amb el circuit social del qual forma part la comunicació literària.

- Personalització: A diferència de la individualització, aquest mètode pretén que l'individu desenvolupe totes les seues potencialitats personals, en aquesta línia de la pedagogia humanista, destaca la metodologia dels tallers de creació literària.

C) Segons el tractament disciplinar seleccionat

- Globalització: Es parteix d'un punt d'interés al voltant del qual giren tots els continguts curriculars de les diferents àrees. En el nostre cas, destaquen els centres d'interés i el treball per projectes.
- Integració: Els objectius i els continguts es reparteixen entre dues o més assignatures o disciplines. És propi de l'ensenyament de la llengua en situacions de multilingüisme en les quals l'ensenyament-aprenentatge de determinades estructures gramaticals comunes es fa de manera programada primer en la llengua 1, per exemple, i després en la resta. L'ensenyament dels continguts literaris també es podria dur a terme d'aquesta manera donats els punts de contacte entre tradicions literàries pròximes com ara la castellana i la catalana o aquestes dues amb la francesa o la italiana i també tenint en compte el caràcter universal de les estructures literàries com ara la narració o el vers i dels recursos retòrics i estilístics. El camp ideal per al tractament integrat del currículum de llengua i literatura el trobem en les situacions de contacte de llengües, com és el cas de les comunitats autònomes amb dues llengües oficials; de fet, per tal d'afavorir el tractament integrat, la major part del currículum de llengua i literatura castellana i catalana a Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears es presenta als decrets de manera conjunta i dins d'un mateix epígraf.
- Interdisciplinarietat: Els continguts es treballen de manera simultània o complementària entre dues o més disciplines que de vegades conformen àrees. En el nostre cas destaquen les programacions basades en els pressupòsits de la literatura comparada que permeten programar unitats didàctiques de llengua i literatura que es poden desenvolupar de manera coordinada des d'àrees diferents, com pot ser Castellà, Català i Ciències Socials (Agut/Bernad/Sifre, 2001).
- Disciplinarietat: Els continguts es presenten dividits entre diferents disciplines o assignatures que se'ls reparteixen i els ensenyen de manera autònoma. És el tipus de metodologia implícita en els llibres de text.

Darrere de les decisions de tipus metodològic arriba la tria dels materials idonis, aquesta tria s'ha de basar en les experiències i en les activitats que es pretenga dur a terme a l'aula. Encara que es dispose de llibres de text, caldrà esperar a decidir els materials que s'usaran quan s'hagen determinat l'estructura i la seqüència de les tasques que conformaran la unitat didàctica; una vegada preses aquestes decisions, caldrà triar el material idoni o adaptar el que usàvem, en el cas dels manuals; aleshores caldrà decidir, què usem, com ho usem, què deixem de banda i quines coses caldrà completar i de quina manera. El recursos didàctics han de servir, doncs, de suport i han d'acompanyar els processos d'ensenyament-aprenentatge de manera que s'aconsegueixen els objectius previstos, no han d'actuar mai com a entrebancs i s'han de subordinar a les decisions de l'equip docent (AA.VV., 1996a: 53). Antoni Zabala (1995) considera que el llibre de text pot

ser útil si és un bon llibre de text i amb la condició que no siga l'únic material curricular que s'use i que no suplante la funció planificadora i creativa del professorat; aquest autor aconsella que, en funció de la metodologia que s'empren en cada unitat o seqüència didàctica, es trien uns materials o uns altres, en aquesta tria, el llibre de text pot estar present. En aquest treball dóna exemples i consells per a usar el llibre de text a l'aula en un ensenyament de base constructivista; aconsella que es dispose de materials variats i d'una pauta sòlida que permeta avaluar-los per tal de triar els més adequats.

La tria del llibre de text ha de partir, doncs, del Projecte Educatiu, del Projecte Curricular i de les programacions didàctiques i d'aula; en un sistema educatiu descentralitzat és pràcticament impossible que un llibre de text s'adapte totalment a la programació; en el cas que es decideix usar un manual, caldrà organitzar els continguts de manera diferent, i completar-los amb d'altres més pròxims a l'entorn del centre. Tal i com conclou Casanova, el llibre de text s'ha de posar al servei del Projecte Educatiu i mai al contrari (Casanova, 2006: 207).

Segurament és per la raó que el professorat continuaria partint del llibre de text per a elaborar les seues programacions que alguns autors va intentar ajudar-lo amb guies d'elaboració del Projecte Curricular a partir del manual triat, seguint un procés invers al que s'hauria pensat raonable. L'article de Manuel Álvarez (1992) va en aquesta direcció, la seua proposta es basa en un model de programació ascendent, des de la pràctica docent fins al currículum legislatiu i dóna pautes perquè els departaments didàctics puguen preparar la seua programació didàctica per a una etapa a partir dels materials curriculars que usen a l'aula i, especialment, el llibre de text. (De fet, Luis del Carmen (1992: 28) ja presentava, amb una certa resignació, aquesta possibilitat: que els equips de professors elaboraren el currículum amb la mediació dels materials curriculars utilitzats i no des de l'anàlisi del seu context educatiu.) La primera fase partiria des de cada departament i la segona inclouria l'acord amb la resta. El mètode que descriu Álvarez Fernández serviria també com a pauta d'avaluació del material, tot i que no siga aquest el seu objectiu. El professorat ha d'analitzar la tria i la seqüenciació de continguts que presenta el llibre de text i els criteris segons els quals s'ha organitzat, després cal decidir si s'ajusta al context educatiu i al perfil de l'alumnat. El mateix cal fer amb la metodologia que subjau en les activitats d'exercitació i d'avaluació que inclou i en el tractament a la diversitat si és que està previst. Una vegada recollides totes les dades s'elabora amb una plantilla el projecte curricular per a l'etapa. Aquesta acceptació passiva del manual com a organitzador dels continguts curriculars, que es pren com un fet consumat, és el que Martínez Bonafé (2007) anomena "naturalització". Si el 1992 aquesta proposta podria haver semblat als crítics una monstruositat, l'any 2006 ja semblava "natural" que les proves d'avaluació preparades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per a l'àrea de Ciències Socials partiren dels continguts que desenvolupen els llibres de text més usats a les aules de Catalunya; efectivament, els dos criteris per a fixar els continguts de la prova van ser:

D'una banda, la interpretació més comuna que n'han fet els llibres de text que cobreixen més del 70% dels centres d'ESO i, de l'altra, la pràctica majoritària que n'ha fet el professorat al qual s'ha consultat en una mostra estadística.

Per tal de fonamentar i justificar unes proves de competències bàsiques a l'àrea de ciències socials, convé identificar els conceptes bàsics que apareixen en el currículum i en els llibres de text i materials curriculars. Per identificar-los s'ha partit també del coneixement del seu ús habitual per part del professorat. Així, doncs, a continuació s'especifiquen les conclusions a les quals s'ha arribat respecte dels conceptes bàsics de geografia i història després d'haver creuat els objectius i continguts del currículum, els llibres de text més utilitzats curs per curs i la pràctica concreta del professorat. (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006: 82-83)

D'altra banda, abans de seleccionar el llibre de text s'ha de seguir un procés d'avaluació, un procés en el qual es marquen un seguit d'indicadors que han de servir de pauta per a la tria d'un manual o d'un altre. Segons Casanova (2006: 214): “En ningún modo se debe optar por un libro de texto sin criterio, y adaptarse a lo que esa editorial, con la mejor intención, haya decidido que deben aprender 'todos' los alumnos.” D'altra banda, l'ús del manual no hauria de descartar la possibilitat que el professorat elabore els seus materials: unitats didàctiques específiques per a temes que el llibre no inclou o propostes d'activitats diferents que s'ajusten millor a les necessitats de l'alumnat o que serveixen per a atendre la diversitat a l'aula.

La innovació es produeix en la pràctica educativa en l'últim nivell: al centre i a l'aula, per tant, mercès al projecte educatiu i curricular, a la programació d'aula i a la seua organització d'unitats didàctiques, a l'ús dels recursos, al model d'activitats. En aquest punt “s'infiltra” els llibres de text, just en el nucli de la innovació. Casanova (2006: 93) ho resumeix amb vehemència:

Innovación y currículum, por tanto, son dos caras de una misma moneda (como tantos otros conceptos educativos) que, si no caminan al unísono, derivan en una educación obsoleta dentro del aula, pendiente con exclusividad de cambios formales o de cambios efectivos, pero venidos desde textos que el maestro reproduce, sin aportar su profesionalidad y su creatividad y conocimiento del alumnado y de su contexto personal y social.

En aquesta cruïlla transcendent es deté Manuel Fernández (1989), en un article ple de reflexions interessants: quin és el paper dels llibres de text en el desenvolupament d'un currículum obert? Una de les primeres reflexions té a veure amb la relació entre els projectes editorials i el nou currículum. Es pensava que les editorials haurien de diversificar el producte per tal que s'adaptara als diferents contextos educatius i al tractament de la diversitat. Fernández dubta que un negoci basat en la venda massiva de productes uniformats siga compatible amb una excessiva variació en l'oferta. En el cas valencià i de la disciplina de llengua i la literatura catalanes, les editorials autòctones tenien una experiència prèvia en la preparació i edició de llibres per a BUP i comptaven amb uns equips ben rodats. Aquests equips de redactors ja havien estat aplicant enfocaments metodològics avançats en l'ensenyament de la llengua i la literatura als llibres de BUP i van respondre bé al repte de produir materials adaptats al nou currículum de la Reforma i a l'ensenyament de la llengua i la literatura en el context valencià.

Per una altra banda, conforme avançava la dècada dels noranta, les editorials van diversificar la seua oferta i van elaborar, fins i tot, quadernets d'adaptacions curriculars. Ara bé, des del punt de vista dels grans grups editorials, l'existència d'un disseny curricular autonòmic els va obligar a oferir productes adaptats als diferents currículums i traduïts a les llengües espanyoles no castellanes, i això amb un disgust que encara dura, si hem de fer cas dels informes editorials i de les notes de premsa dels darrers anys. Actualment, al final de la dècada del 2000 el que s'observa a les aules és la consolidació d'un tipologia de llibre de text que presenta molt poques variacions entre una editorial i una altra, un llibre de text que deu respondre (caldria un treball de camp que ho esbrinara de manera precisa) a la demanda de la majoria del professorat i que sembla haver adquirit un caràcter sòlid que ja no es deixa modelar per les successives reformes curriculars: el més cridaner de la majoria dels “nous” manuals per al currículum basat en competències bàsiques de la LOE és que són idèntics als que es feien servir per a impartir l'anterior currículum derivat de la LOGSE.

Per a Carlos Lomas i Andrés Osoro (1996a) els materials didàctics no són neutres mai, ja que

reflecteixen una determinada concepció de l'ensenyament-aprenentatge, del paper del professorat en les tasques docents i, és clar, una determinada concepció també de la llengua i de la literatura i de l'educació lingüística i literària per damunt del que estipulen els decrets oficials (Lomas/Osoro, 1996a: 184). En un context semblant, de canvi legislatiu i de suposat canvi en els materials, aquests autors es proposaven de traure l'aigua neta; la Reforma havia portat a l'aparició de nombrosos materials nous, ja que com diuen ells: “Con frecuencia tras el cambio de diseño gráfico e incluso tras la adopción de la terminología pedagógica al uso se oculta un enfoque comunicativo y funcional de la educación lingüística.” (1996a: 184)

La funció dels manuals és la d'ajudar, i de vegades substituir, el docent en el procés de planificació i execució de la seua faena. Concretament, li facilita la tasca de concretar el 3r nivell (la programació d'aula), en el cas de l'ensenyament de la llengua i la literatura, concretament aquestes decisions (1996a: 185):

1. Delimitació dels objectius didàctics.
2. Selecció i seqüenciació dels continguts lingüístics i literaris.
3. Disseny d'activitats.
4. Selecció dels textos de suport.
5. Criteris d'avaluació de cada unitat didàctica.

Les crítiques que Lomas i Osoro fan dels manuals se situen en la línia de la pedagogia crítica quan considera que el llibre de text “colonitza” el treball que es duu a terme a les aules (Torres, 1989: 54), segons aquests autors els manuals:

1. Uniformen la cultura.
2. Afavoreixen un coneixement llibresc i memorístic de la realitat.
3. Fomenten la desigualtat a l'aula.
4. Converteixen el professorat en un vehicle de transmissió d'idees, projectes, sistemes de valors... aliens.
5. Són una eina de conservació del sistema de valors dominant i, per tant, contribueixen a la reproducció ideològica (1996a: 185-186).

Carlos Lomas i Andrés Osoro sotmeten a anàlisi alguns dels llibres de text de Llengua i Literatura Castellana que havien aparegut en la primera dècada dels noranta seguint les pautes que marcava la reforma educativa. La seua anàlisi segueix aquesta seqüència:

1. Descripció de cada unitat didàctica.
2. Formulació d'un judici global a partir de la major o menor correspondència entre la seqüència didàctica, el conjunt d'objectius que es plantegen, la selecció dels continguts que es fa, la proposta d'activitats que s'hi inclou i la presència o no de propostes o indicadors d'avaluació en relació amb els fins, els principis i concepcions marcats en el currículum.

El problema que detecten aquests autors en quasi tots els materials és el de la desconexió entre les parts; entre els continguts i les activitats de cada unitat. Osoro i Lomas atribueixen aquesta desconexió a l'absència d'una reflexió didàctica que unesca tots els aspectes relacionats amb l'ús de la llengua: expressió, comprensió i reflexió sobre l'ús. En aquest sentit observen, per exemple, que l'apartat de l'ús de la llengua apareix desvinculat del bloc dedicat als continguts gramaticals.

Finalment, Lomas i Osoro propugnen un ús “crític i reflexiu” dels llibres de text. Observen en els manuals que analitzen el pes de la rutina de l'antic batxillerat, un pes del qual encara no s'han alliberat els manuals de Secundària: “Ciertas formas de entender la educación lingüística i literaria en las anteriores enseñanzas medias siguen pesando como una losa en el tratamiento didáctico de lo gramatical i de lo literario.” (1996a: 221-222). És el mateix que opinen Zayas i Rodríguez (2003) i també l'equip de professors del CEP de Motril i Granada que consideren que, a més d'ajustar-se al Projecte Curricular i a les programacions didàctiques i d'aula, els llibres de text no han de ser l'únic recurs didàctic i s'han de subordinar al treball de l'aula i no al contrari; conclouen també que és molt difícil que un llibre de text s'ajuste a cap context educatiu específic i que el professorat ha d'elaborar el material específic que complete i substituesca si cal el llibre de text (AA.VV., 1996a: 58-59).

1.6.1 L'avaluació dels materials curriculars impresos en l'Educació Secundària Obligatòria

És per aquest motiu que s'ha insistit molt en la necessitat d'avaluar els materials; durant la dècada dels noranta, nombroses publicacions presentaven propostes d'anàlisi de materials curriculars. Totes tenien l'objectiu comú d'esbrinar el grau d'adequació dels materials als projectes i programacions que s'havien de fer als centres dins el procés d'adaptació del currículum de la LOGSE. M.A. Casanova (2006: 172) situa l'avaluació dels materials en l'apartat 9 de l'autoavaluació del procés d'ensenyament que cal que faça el docent: “Selecciono los recursos didácticos y los libros de texto mediante una adecuada evaluación.” De fet, l'avaluació dels materials forma part d'una avaluació formativa que hauria de servir per a millorar la qualitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Crovi (1990) enfoca l'avaluació dels materials des d'un punt de vista sistèmic que inclou tots els elements que es posen en joc a l'aula: conductes, mètodes d'ensenyament, procediments d'avaluació, continguts i amb ells els objectius i les programacions, el procés d'ensenyament-aprenentatge, la relació entre el professor i l'alumne i, finalment, l'ús dels mitjans i dels recursos. En concret l'avaluació del material curricular es faria en diversos nivells: el primer i més global comprén el paper que juguen en l'educació, l'ús que se'n fa, la perspectiva pedagògica des de la qual s'usen, les reaccions que provoquen, la manera com ajuden o entrebanquen la consecució d'objectius (canvis de conducta i construcció de nous coneixements), com també la seua incidència projectada cap al futur (Crovi, 1990: 86).

Santos Guerra (1991), per la seua banda considera tres vessants que cal tenir en compte en una avaluació dels materials:

1. La política d'elaboració i de difusió: Cal saber qui elabora els materials, per què i per a què, sobretot perquè aquests mateixos materials han decidit de bestreta els què? com? quan? i fins i tot el per què? ensenyar. En aquest punt l'avaluació hauria d'esbrinar:
 - a) El nivell de concreció dels materials i, de manera consegüent, el grau d'autonomia que deixen al docent.
 - b) El nivell d'obligatorietat de les orientacions o prescripcions dels materials.

2. La naturalesa dels materials, centrada en un seguit de característiques que es concentren en la idea que l'alumne desenvolupi autonomia i un paper actiu davant dels materials, que no el desconnecten de la realitat, que serveixen per a alumnes de perfils i capacitats diferents, que inciten a la indagació crítica del món, que permeten el treball en equip i que connecten amb els seus interessos.
3. L'ús dels materials: cal comprovar la manera com el material ha funcionat a l'aula, si ha servit per a dinamitzar el procés d'aprenentatge a l'aula i ha servit d'ajuda al professor sense haver-lo suplantat.

Quant a la manera de dur a terme l'avaluació, Santos Guerra suggereix els següents passos:

1. Observar la manera com els materials orienten la pràctica.
2. Demanar als protagonistes, professors i alumnes, sobretot, però també als pares, quin valor atribueixen als materials, quines facilitats o dificultats troben en el seu ús, quins aspectes potencien i quins entrebanquen.
3. Contrastar l'ús de diferents materials, tant els que han elaborat els professors i els alumnes com els homologats.

Zabala inclou l'anàlisi dels materials com un pas previ per a la selecció dels més adequats per al treball d'uns determinats objectius didàctics; Zabala (1995: 186-187) proposa els següents passos:

1. Detectar els objectius educatius subjacents en un determinat material (un llibre de text, per exemple) i comprovar si s'ajusten als que hem establert en el Projecte Curricular de Centre, la Programació Didàctica i la Programació d'Aula.
2. Una vegada comprovats els continguts s'han de contrastar amb els objectius per tal de comprovar que es corresponen. Determinats continguts poden no ajustar-se als objectius als quals es pretén arribar o poden ser insuficients o excessius.
3. Comprovar quines seqüències d'activitats es corresponen a cadascun dels continguts i analitzar quina progressió i en quin ordre es presenten.
4. Analitzar cada seqüència d'activitats per comprovar si s'ajusten als requisits de l'aprenentatge significatiu en relació amb els continguts establerts.
5. Esbrinar el grau d'adequació dels materials al context educatiu concret i decidir si cal modificar-los per tal d'adaptar-los.²²

Pel que fa a la programació de les unitats didàctiques l'anàlisi del llibre de text haurà de fixar-se

22 A partir d'un treball anterior fet en col·laboració amb Antoni Zabala i tenint en compte d'altres estudis, Artur Parcerisa proposava l'any 1996 unes pautes d'anàlisi dels materials curriculars per a Primària i Secundària d'un alt grau d'exhaustivitat i destinades al professorat. L'objectiu de Parcerisa és el de dotar els docents d'un model d'anàlisi orientat cap a la pràctica, la proposta inclou els temes transversals i el tractament de la diversitat i abraça tant els materials curriculars impresos com d'altres formats. Les pautes d'avaluació dels materials s'acompanyen d'un "instrument d'avaluació" format per un conjunt de qüestionaris i formularis d'avaluació molt detallats i llestos per a "interrogar els materials" a peu d'aula (Parcerisa, 1996: cap. 6-8).

en la coherència interna de les activitats en relació als objectius i la coherència de tot plegat amb en relació amb l'adquisició de capacitats i, dins dels objectius, l'equilibri entre els conceptuals, els procedimentals i els actitudinals. En l'anàlisi de la programació completa que proposa el llibre de text, caldrà comprovar la coherència de les unitats entre si i la coherència i continuïtat de les intencions educatives en el conjunt de les unitats, com també el grau de concretització del que prescriu el Projecte Curricular de Centre per al curs o l'etapa.

Una de les guies per a l'anàlisi dels materials curriculars que més ha influït ha estat la de Jaume Martínez Bonafé (1992b), publicada l'endemà de la promulgació de la LOGSE i represa més tard en una altra publicació centrada en l'estudi dels llibres de text i del material curricular (Martínez Bonafé, 1995). El guió d'anàlisi dels materials pren la forma d'un interrogatori dividit en dues parts:

En la primera part es presenta una fitxa d'anàlisi del material amb una llista de descriptors que s'ha d'emplenar. En aquesta primera s'identifiquen les característiques tècniques del material. Aquesta fitxa té en compte els següents descriptors temàtics, dividits al seu torn en altres subepígrafs tots relacionats amb els materials:

- Model d'escola (relacions entre la teoria i la pràctica)
- Desenvolupament del currículum
- Organització escolar
- Avaluació
- Investigació/innovació
- Codis d'organització del contingut
- Relacions amb l'entorn
- Mitjans i recursos

La segona part està composta per un esquema-qüestionari en forma d'un guió amb preguntes organitzades al voltant de 12 preguntes:

- Quina és l'oferta cultural que proposa? Com es justifica.
- Com s'elabora i s'organitza la selecció cultural? Quina és la lògica epistemològica que serveix de punt de partida? Quin és el codi pedagògic que la tradueix i la trasllada al desenvolupament del currículum?
- Com es modela aquesta selecció cultural? Podem modificar alguna cosa? S'accepta o s'ignora el conflicte, la contradicció i la diferència en la construcció del coneixement?
- Què s'inclou i què s'exclou? Què s'hi aprén, quins significats implícits hi ha inclosos i també exclosos?
- Qui inclou? Qui exclou? Qui decideix? Qui hi participa?

- En quins temps, en quines tasques, en quins espais se situa la proposta cultural?
- Com s'ensenya? A través de quins camins, en quines direccions, en quantes direccions? Qui ho decideix? Qui ho discuteix? Com s'aprén allò que s'ensenya? Com es comparteix allò que s'aprén?
- Com s'hi aprén? A través de quins camins, en quines direccions, en quantes direccions? Qui ho decideix? Qui ho discuteix? Com comparteix allò que s'ha après? Com ho viu, ho experimenta i s'ho fa seu?
- Quina relació té aquesta proposta cultural amb l'organització de l'escola?
- Com es compra? Com es ven? Qui legisla? Com es compra i com es ven?
- Com saben si “funciona” allò que proposa? Com ho comuniquem?
- Com decidim canviar-ho? Com ho transformem?

A partir d'aquestes grans qüestions s'articula tot el guió-interrogatori que té la doble funció d'interrogar el material i d'ajudar els docents a interrogar-se a ells mateixos a propòsit de la seua relació amb els materials i d'afavorir la discussió en l'equip docent sobre els criteris en què es basa la seua selecció i elaboració. El guió concreta les grans qüestions en els següents grans apartats:

1.1 Quins continguts culturals se seleccionen i com es presenten. Codi de selecció i lògica de seqüenciació i estructuració. Política d'inclusions i exclusions de contingut. Cultura i valors.

- 1.1.1 Procedència de la informació
- 1.1.2 Àmbits culturals de selecció
- 1.1.3 Lògica interna de l'àrea de coneixement
- 1.1.4 Format i representació del contingut
- 1.1.5 Opcions culturals i ideològiques
- 1.1.6 Democratització de la selecció cultural

1.2 Quines estratègies didàctiques modela. Quin és la instrumentalització metodològica de la transmissió cultural.

- 1.2.1 Adaptabilitat i adequació als estudiants
- 1.2.2 Estructura i estil de les tasques
- 1.2.3 Relació amb l'entorn
- 1.2.4 Avaluació

1.3 Quin és el model de professionalitat docent implícit en el material

- 1.3.1 Comunicació dels criteris d'elaboració del material
- 1.3.2 Grau d'autonomia professional del professor
- 1.3.3 Rol del professor en l'ensenyament
- 1.3.4 Consideració de les necessitats i opinions dels professors

- 1.4 Quin és el model d'aprenentatge de l'estudiant
- 1.5 Tasques organitzatives que impliquen el centre
- 1.6 Avaluació del material i de la seua vinculació amb programes de formació del professorat.²³

Per un altre costat, García Arto (1995) proposa una guia que conté un plantejament qualitatiu de l'avaluació dels materials impresos; aquest plantejament inclou cinc categories a les quals s'adscriu cada valoració (“no”, “malament”, “acceptable”, “bo”, “molt bé”, “excel·lent”), la valoració constata que determinats ítems no es troben al manual en qüestió. Els aspectes que se sotmeten a anàlisi són:

- 1. Plantejaments generals
- 2. Objectius
- 3. Continguts
- 4. Activitats
- 5. Materials necessaris per al desenvolupament de les activitats
- 6. Recursos didàctics
- 7. Llenguatge i estructura lingüística
- 8. Aspectes materials

Moltes de les propostes d'anàlisi de materials curriculars parteixen de la base que el material per excel·lència és el llibre de text i dirigeixen la seua atenció a aquest material curricular, així Assumpció Doménech, Marissa Gil, Tessa Julià i Marissa Leciñena (1996), assessores psicopedagògiques del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que presenten una pauta d'anàlisi dels llibres de text a la llum del Projecte Curricular de Centre. El seu treball es divideix en dues parts, una que ofereix als docents estratègies per a la reflexió a l'entorn dels llibres de text, de manera que siguin capaços de seleccionar-los, adaptar-los i avaluar-los a la llum del PCC del seu centre; la segona part està formada per un guió general d'anàlisi de materials curriculars. Les graelles d'avaluació que inclouen serveixen per a comparar el tractament dels continguts i dels objectius per etapes i àrees, la metodologia i els criteris d'avaluació que contenen els llibres de text amb els previstos en el PCC. D'altra banda hi ha uns ítems d'autoavaluació per tal que el professorat compare el seu estil docent amb la pauta de treball a l'aula que aporten els llibres i observe què hi manca i reflexione sobre la manera com ho podrà completar. Quant al guió d'anàlisi dels manuals, tenen en compte:

- 1. Els aspectes formals, estructurals i de llenguatge que faciliten o dificulten la comprensió.
- 2. El model pedagògic que hi subjau i la manera com es fa explícit.
- 3. La relació entre els objectius i els continguts.
- 4. El tractament dels continguts: el currículum ocult, el tractament dels temes transversals, el pes dels continguts corresponents a conceptes, procediments i actituds.
- 5. Com són les situacions d'ensenyament-aprenentatge: les activitats que proposen i com s'organitzen i es seqüencien.

23 Un guió semblant, encara que una mica més simplificat és el que proposa José Luis Atienza (1994: 17-18).

6. El lligam amb altres materials externs al llibre de text.
7. Implicació organitzativa del centre: interacció que es produeix entre les activitats del llibre i la resta de l'organització del centre: altres alumnes, altres professors, espais determinats.
8. Característiques de l'avaluació.

Algunes propostes d'anàlisi es presentaven centrades en els materials impresos de determinades àrees, així la de Jaime Gómez Vilasó i Javier Quirós (1996a; 1996b) referida a l'àrea de llengua i literatura. Aquests autors consideren com a criteris generals la flexibilitat i, per tant, l'adaptabilitat dels materials; la seua coherència amb el projecte curricular amb les programacions del centre; i, finalment, la inclusió dels temes transversals i el tractament dels valors i les actituds. Des del punt de vista de les opcions pedagògiques, didàctiques i ideològiques tenen en compte:

- 1 El model de professionalitat docent: cal comprovar el marge d'independència que el material deixa al professor, si el material el fa un simple executor de consignes o si el seu paper és el d'orientador i pot adaptar el material al seu estil docent i al context de l'aula.
- 2 L'enfocament de l'àrea.
 - 2.1 Els plantejaments amb els quals s'enfoca l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura.
 - 2.1.1 Comprovem si l'aproximació al fet literari es fa des d'un punt de vista historicista o formalista deixant de banda la dimensió comunicativa de la literatura.
 - 2.1.2 Comprovem si l'ensenyament de la llengua se centra en l'ús i en la reflexió sobre l'ús o bé es dirigeix cap a l'anàlisi de l'estructura amb exercicis descontextualitzats.
 - 2.2 El tipus de relació que estableix entre els diferents blocs de contingut i sobretot entre la llengua i la literatura.
 - 2.2.1 Comprovem si els continguts literaris o gramaticals són els eixos de la seqüenciació i dificulten l'aplicació d'una metodologia de tipus comunicatiu.
 - 2.2.2 Comprovem si els continguts literaris i lingüístics es presenten en apartats aïllats.
 - 2.3 El tractament de la llengua oral i dels sistemes de comunicació verbal i no verbal. Es tindrà en compte:
 - 2.3.1 El grau d'importància que se'ls dona en la planificació didàctica.
 - 2.3.2 El rigor metodològic amb el qual s'enfronten.
 - 2.4 La selecció dels textos:

2.4.1 La selecció no es limita als textos escrits.

2.4.2 Inclouen textos que es caracteritzen per:

2.4.2.1 Recollir diferents varietats de llengua.

2.4.2.2 Ser motivadors i aptes per a promoure el coneixement i la fruïció lectora.

3 Els valors que es transmeten.

3.1 Els temes transversals i els valors.

3.2 La relació que s'estableix entre els valors i l'àrea de llengua i literatura, en concret:

3.2.1 L'atenció que presta a les diferents varietats de llengua. Si discrimina certes varietats o registres i afavoreix o no la reflexió sobre la variació lingüística.

3.2.2 El tractament que es fa de les llengües en contacte i el plurilingüisme i els prejudicis que s'hi associen.

3.2.3 Les instruccions que es donen a l'hora de treballar amb els textos i si serveixen per a posar en evidència possibles estereotips sexistes, racistes classistes...

La proposta de Gómez Vilasó i Quirós se centra, a continuació, en:

1. Els objectius: S'ha de comprovar la coherència i el grau d'explicitació dels objectius. En aquest apartat cal observar la selecció de textos i la proposta d'activitats per comprovar si estimulen el gust per la lectura i si les activitats promouen l'ús de la llengua i eviten l'enfocament conceptual i memorístic de la literatura.
2. Els continguts: Cal veure com s'organitzen els continguts; si hi ha algun tipus d'organització o cap; si s'organitzen al voltant de la descripció gramatical, la història de la literatura o tots dos alhora; si en canvi giren a l'entorn de nuclis temàtics, tipus de textos, àmbits d'ús, etc.; cal comprovar, a més, si els blocs de continguts estan integrats segons les diferents pràctiques discursives, si el grau de rellevància dels procediments és important; si hi ha una gradació didàctica, progressió i recursivitat; i, finalment, si es recullen els temes transversals.
3. La metodologia: En aquest punt s'ha de comprovar si les activitats responen a cadascun dels blocs de continguts; si són variades; si s'han d'elaborar en grup o individualment; si n'hi ha d'activació de coneixements, de consolidació i ancoratge, de desenvolupament...; s'ha de comprovar que les activitats demanen la utilització de diferents recursos externs al llibre de text.
4. L'avaluació: S'ha de comprovar que hi haja una avaluació inicial i una altra formativa, que existesca la possibilitat d'autoavaluació de l'alumne
5. Tractament de la diversitat: Cal observar si els materials tenen en compte el tractament de la diversitat.
6. El format: Cal tenir en compte si la tipografia, els colors i la resta de recursos gràfics ajuden a millorar l'accés al material i són coherents amb els continguts.

En aquesta mateixa línia, Carlos Lomas (1999a) inclou una sèrie de guies i d'indicacions en el seu manual de didàctica de la llengua i la literatura. El volum segon inclou un epígraf titulat “¿Qué hacer? Actividades, metodología y evaluación/ Los materiales didácticos” (pàg. 317-377). L'objectiu de Lomas és ajudar el professorat a tenir un criteri per a seleccionar el manual que millor el pot ajudar a planificar un programa d'ensenyament de la llengua i de la literatura basat en un enfocament comunicatiu (Lomas, 1999b(2): 355-369).

Igualment, Salaberri (1990) donava algunes pautes per a l'avaluació, la selecció i l'adaptació dels manuals per a l'ús a l'aula en l'ensenyament de segones llengües. La selecció ha de partir de la concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge que té el professor, és a dir, de l'enfocament metodològic, les estratègies didàctiques i els continguts. A partir d'aquest punt Salaberri proposa els següents criteris a l'hora d'avaluar els manuals:

1. El contingut lingüístic: si està contextualitzat; si es relaciona amb les funcions lingüístiques que es pretén ensenyar; si el nivell de dificultat és adequat; si s'incorpora la variació lingüística...
2. La gradació de les estructures lingüístiques i la quantitat d'input en relació al nivell del curs.
3. L'organització de la unitat didàctica.
4. La progressió dels continguts: lineal o cíclica.
5. Si aporta material de suport: llibre del professor, material visual, material enregistrat, material per a l'avaluació.

Més interessant per al nostre propòsit és la plantilla que presenta Lazar (1993: 58-60) per a analitzar els materials curriculars que usen textos literaris en classe de llengua. De les tres plantilles que reproduïx (“evaluació ràpida”, “detallada” i d'una part), reproduïm la primera. La fitxa, que inclou una part per al títol, l'autor i l'editorial, es disposa de la següent manera:

■ Propòsits i organització

1. Quins són els propòsits globals del llibre?
2. Quin és l'enfocament de l'ús de la literatura que s'ha triat? És apropiat per als nostres alumnes?
3. Com s'organitzen els continguts? Per temes? Segons la dificultat lingüística? Cronològicament? (...)
4. Les unitats o seccions es troben en relació entre si? Es pot triar part del material que s'hi inclou o s'ha de treballar amb tot.

■ Materials i activitats

1. Quina classe de textos s'usen al llibre? Poemes? Narracions curtes? Fragments? Textos literaris o no literaris?
2. Els textos són prou variats, interessants i engrescadors per als alumnes?
3. Les activitats són prou variades, interessants i engrescadores per als alumnes?
4. Hi ha ajudes didàctiques (exercicis de vocabulari, glossaris, etc.) que serveixen de suport per als alumnes davant les dificultats lingüístiques dels textos.
5. Es dona als alumnes prou informació sobre el context cultural, històric o literari per tal que captin millor els sentits dels textos?
6. Es dona l'oportunitat perquè els alumnes puguin relacionar els materials amb les

- seues experiències personals?
7. El material és prou estimulant per als alumnes?
 8. Es podria adaptar el material si calguera?
- Instruccions i presentació
 1. Les instruccions del llibre es mostren amb claredat i són fàcils de seguir?
 2. La presentació és clara i atractiva?
 3. Hi ha il·lustracions que complementen els textos: dibuixos, fotografies, diagrames, etc.?
 - Recursos de suport
 1. El professor disposa d'una guia d'ús (siga en el mateix llibre o en un llibre del professor)?
 2. El llibre s'acompanya de material enregistrat?
 3. Els alumnes podrien usar llibre de manera autònoma? (S'hi inclou, per exemple, una clau de respostes?)
 - Adequació a la classe/grup
 1. Usaries el llibre amb els teus alumnes? Per favor, explica les raons.

D'altres autors com ara Weinbrenner (1992) proposen tres vessants en l'anàlisi dels manuals d'història: teòrica, empírica i metodològica²⁴. Al seu torn dirigeix la seua atenció cap a diversos aspectes dels manuals que cal que s'examinen:

- El grau d'actualització dels coneixements científics, dels corrents epistemològics i de les controvèrsies produïdes en el si de la disciplina.
- Els judicis de valor, tant explícits com implícits, i les actituds que es reforcen o es rebutgen.
- La tipologia explicativa que preval: unidimensionalitat-pluridimensionalitat; monocausalitat-pluricausalitat; tendenciositat-multiperspectivisme.
- El model didàctic predominant.
- El paper que el manual reserva per al docent i per a l'alumne.
- La manera com seleccionen, estructuren i seqüencien els continguts (reducció-transformació; inducció-deducció; absències i presències).
- El disseny i el grau d'interrelació entre les parts que integren el manual.
- Les fonts documentals, les tècniques.
- El grau de llegibilitat: tant l'intern (l'estructura discursiva), com extern (organització dels continguts en apartats).

Una ressenya mereix també la proposta d'anàlisi de Rosario Sanz (1997) que conté un apartat dedicat a "aspectes generals" que inclou els aspectes formals que faciliten la comprensió i l'accés

24 Cal tenir en compte que les pautes d'anàlisi dels manuals d'història poden servir de referent en molts aspectes per a l'estudi del tractament de la història de la literatura i de la història de la llengua en els manuals de llengua i literatura.

al contingut i l'examen de les indicacions dels autors a propòsit de la base teòrica de la seua proposta didàctica; un altre apartat centrat en l'anàlisi del “valor científic” en què es tenen en compte l'actualització dels continguts, els possibles errors, inexactituds i omissions en relació amb els continguts de la disciplina, i també l'equilibri entre els diferents tipus de continguts; la metodologia o “adequació psicopedagògica” amb què es presenten les unitats didàctiques, que inclou l'aprenentatge significatiu, l'equilibri entre els diferents continguts, la claredat expositiva, l'adequació dels continguts a l'estadi de evolutiu dels alumnes; la finalitat, és a dir, el desenvolupament dels objectius del curs o etapa; la tipologia de les activitats; les il·lustracions i la seua relació amb els continguts i amb les activitats.

D'altres pautes d'anàlisi són més generals, no se centren en els llibres de text d'una àrea concreta ni tampoc depenen de la concretització del currículum en el tercer nivell, tal i com prescriu l'actual legislació educativa espanyola. Així el de M^a Paz Prendes (2001) que conté una plantilla en la qual es tenen en compte els següents ítems:

1 Format del llibre

- 1.1 Enquadernació
- 1.2 Grandària
- 1.3 Cost
- 1.4 Compaginació

2 Anàlisi dels continguts

2.1 Informació

- 2.1.1 Conceptes bàsics
- 2.1.2 Adequació a la demanda curricular
- 2.1.3 Valor en relació amb els objectius curriculars
- 2.1.4 Adaptació al context sociocultural i ideològic
- 2.1.5 Coherència en la seqüenciació
- 2.1.6 Adequació al nivell dels alumnes
- 2.1.7 Actualitat
- 2.1.8 Densitat de la informació

2.2 Text

- 2.2.1 Tipografia
- 2.2.2 Llengua
- 2.2.3 Llegibilitat
- 2.2.4 Composició

2.3 Il·lustracions

- 2.3.1 Proporció, grandària, distribució
- 2.3.2 Ús del color
- 2.3.3 Qualitat estètica
- 2.3.4 Funció (informació)

- 2.3.5 Adequació als alumnes
- 2.3.6 Adequació als continguts i als objectius curriculars
- 2.3.7 Adequació al context

2.4 Exercicis i activitats

- 2.4.1 Freqüència
- 2.4.2 Adequació als continguts i als objectius
- 2.4.3 Adequació als alumnes (graus de dificultat)
- 2.4.4 Propostes alienes a l'ús del mateix llibre

2.5 Índex, sumaris, síntesis, organitzadors previs

3 Aspectes generals

- 3.1 Ideologia i valors (currículum ocult)
- 3.2 Caràcter obert o tancat (flexibilitat d'ús)
- 3.3 Model d'ensenyament que hi subjau
- 3.4 Recursos motivadors
- 3.5 Guia del professor

Aquesta guia permet avaluar aquests ítems tenint en compte que alguns són més importants i la seua puntuació compta el doble en la valoració final. Efectivament, en aquesta proposta de M^a Paz Prendes, es puntuja amb positius i negatius cada apartat i al final es fa una suma global tenint que compte que els continguts puntuen més que el format, i que dins dels continguts, es valora més l'apartat d'adequació; quant a la informació, és més rellevant la coherència de l'estructura interna; pel que fa a les il·lustracions, allò més transcendent és el seu valor educatiu ans que l'estètic.

Una altra proposta interessant és la María Pilar Jiménez (Carmen/Jiménez, 1997) enfocada cap als llibres de text de ciències, però útil per a qualsevol tipus de material. Els criteris que proposa valen tant per a l'anàlisi com per a la producció de materials i consten de quatre blocs:

1. Fonamentació teòrica: model d'aprenentatge en què s'insereix; adequació a l'edat i al nivell de desenvolupament de l'alumnat.
2. Disseny curricular: objectius, continguts, organització i seqüenciació dels continguts, estratègies d'aprenentatge, tractament dels temes transversals.
3. Avaluació: activitats de síntesi i de reformulació, avaluació formativa.
4. Inseriment en el context: relació amb l'entorn de l'alumnat, tipus de dibuixos, gràfics, esquemes, imatges.

Pel que fa a la guia didàctica, Jiménez proposa que es facen les següents qüestions:

- Hi apareixen de manera explícita els objectius i els continguts que es desenvolupen en el material de l'alumnat? Hi ha correspondència?
- Proporciona orientacions didàctiques per al desenvolupament de les activitats i la seua adequació als diferents contextos?

- Proporciona pautes per a l'avaluació?
- Ofereix informació bibliogràfica i d'altres recursos per al desenvolupament dels temes que es tracten?

També resulta interessant la plantilla per a l'anàlisi de les activitats que presenta Isabel Garcia-Rodeja (1997: 38):

- Selecció
 1. Es realitzen activitats per a seleccionar la informació del text.
- Adquisició
 1. Es proposen preguntes i les respostes es troben explícites en el text, o activitats, la solució de les quals apareixen clarament al text.
- Organització
 1. Es proposen activitats que permeten organitzar o estructurar les diferents idees del text
- Elaboració
 1. Es proposen activitats per a activar el coneixement previ de l'alumne
 2. Es proposen activitats en les quals l'estudiant pot confirmar o detectar errors en les seues idees.
 3. Es realitzen preguntes les respostes a les quals demanen que s'apliquen idees del text sense que es faci explícita la resposta.
 4. Hi ha connexió entre les activitats de la unitat.
 5. Es presenten activitats que permeten la connexió entre les idees de la unitat i la de les altres unitats.
 6. Es presenten activitats que permeten la connexió entre les idees de la unitat i d'altres àrees.
 7. Es donen oportunitats perquè s'estableixen connexions entre les idees de l'escola i les experiències de fora de l'aula.

1.6.1.1 L'anàlisi dels manuals en altres contextos

En les pàgines anteriors ens hem centrat en les propostes d'anàlisi dels materials en el context de la implantació de la Reforma. Durant els anys 70 i 80 hi va haver també algunes propostes d'anàlisi dels materials centrades en el seu paper d'instrument per a la posada en marxa del currículum en acció.²⁵

Una altra línia d'avaluació vinculada als organismes internacionals com la UNESCO i en menor mesura el Banc Mundial està interessada a disposar d'instruments per a produir i avaluar materials, especialment llibres de text, un recurs que a finals dels anys 70 ja consumia fins al

²⁵ En el treball de M^a Paz Prendes (2001) es poden trobar ressenyades algunes d'aquestes propostes.

85% dels recursos financers destinats a les ajudes per a l'educació per als països en vies de desenvolupament. En aquests casos interessa tenir uns paràmetres d'usabilitat i llegibilitat, i uns altres metodològics, sobre els continguts (en el cas de països en conflicte s'han d'evitar els estereotips que fomenten l'odi nacional, racial, etc.) i també econòmics: el tipus de maquetació, les il·lustracions, el paper... han de servir a la llegibilitat i alhora han de contenir el preu i s'han de poder imprimir amb els mitjans tècnics del país al qual van dirigits.

En aquesta línia, la UNESCO ha impulsat al llarg dels darrers anys alguns treballs importants, començant per l'exhaustiu estudi de François Richaudeau (1981) que ha servit de base a diversos estudis sobre manualística i que mostra pautes d'avaluació de tot el procés d'edició del llibre escolar²⁶; més pròxims en el temps tenim una guia de 1989, de Roger Seguin per a l'elaboració de materials i una altra de 1992 per a la revisió de currículums i materials curriculars sota criteris de cooperació internacional; en la mateixa dècada apareix el treball de Falk Pingel (1999) que dóna pautes per a l'anàlisi quantitativa i qualitativa dels manuals centrada en diversos aspectes: el tractament dels fets històrics i el currículum ocult dels llibres de Geografia i Història (dins la línia de treball conjunt entre el Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung i la xarxa internacional promoguda per la mateixa UNESCO, la International Textbook Research Network), els aspectes formals, la producció, o el xoc de cultures en els llibres de text de segones llengües; del 2005 és una altra guia centrada en l'avaluació i la producció de manuals que siguen respectuosos amb les diferents llengües i cultures en aquelles zones del món on es precise ajuda per a l'edició.

Per altra banda, el grup d'investigadors colombians Colectivo URDIMBRE remata el seu treball sobre les característiques discursives dels manuals escolars que influeixen en la comprensió i en l'aprenentatge amb una guia per a l'anàlisi i la selecció dels llibres de text. La guia comença amb una anàlisi del context educatiu que inclou un seguit de preguntes que en el nostre context contestaria el Projecte Curricular de Centre:

Perfil del context

1. Metes i objectius del programa: objectius, continguts, criteris d'avaluació.
2. Trets situacionals: temps de què es disposa, recursos, espai, nombre d'estudiants, grau de diversitat.
3. Els estudiants: edat, expectatives, estils d'aprenentatge...
4. Els professors: nivell de formació, estil docent, situació laboral, càrrega docent...

Perfil del text escolar

1. Metes i objectius del text
2. Enfocament: criteris d'organització i seqüenciació, grau de flexibilitat, tipus d'activitats.
3. Contingut: relació entre els continguts i el programa previst per al curs, quantitat i qualitat dels exemples, seccions de suport (índex, bibliografia, glossari), qualitat del suport visual.
4. Aspectes culturals: ideologia implícita, distància respecte del context educatiu, grau

²⁶ Una part del llibre de Richaudeau està concebut com una qüestionari-guia de 216 preguntes que hauria de servir per a l'elaboració de manuals escolars nous, tanmateix, tal i com indica el mateix autor, és vàlid també per a l'avaluació de llibres editats usant les preguntes numerades de la 59 a la 192.

d'adaptació a diferents contextos culturals.

5. Llenguatge: ús de la terminologia específica, la doble negació, la metàfora, les unitats textuais...
6. Aspectes pràctics: preu, estètica, resistència, divulgació, pes...

En l'àmbit educatiu francès, Hervé Duchauffour (1998) presenta els resultats d'un treball de camp realitzat entre el professorat, aquesta recerca segueix el camí del manual des que el docent el tria fins que s'acaba d'usar a les aules; en aquest article Duchauffour analitza la manera com el professorat de primària tria els seus manuals; la conclusió a què arriba és que molts ho fan de manera subjectiva i impressionista en general, però que no tots els professors enquestats ho fan així. En resum, els criteris objectius que ha recopilat per a triar un llibre de text han sigut els següents:

- Adaptació al programa.
- Adaptació al nivell dels alumnes. El que es demana al manual és que els alumnes hi puguin treballar de manera autònoma, de manera que el professor quede lliure per a poder dedicar-se més intensament als estudiants que presenten dificultats d'aprenentatge.
- Adaptació al mètode pedagògic del professorat. L'ús que el professorat fa del llibre és molt variat: n'hi qui l'usa com a fons documental, com a rebost d'activitats o com a eina dipositària de la teoria que es necessita per a la pràctica a l'aula.
- L'ensenyant coneix la base metodològica dels diferents manuals i tria aquells que s'adapten als interessos dels seus alumnes.
- El desig de canviar la manera d'ensenyar deixant-se guiar pel manuals i el seus paratextos: llibre de l'alumne, llibre del professor i material pedagògic complementari.

Pel que fa a la tria per departaments observa que de vegades la tria es fa en equip. Que de vegades es tria una mateixa editorial per a tots els cursos perquè es busca una coherència entre els cursos. D'altres vegades, però, es prefereix triar aquells llibres que es consideren millor per a cada nivell encara que siguin d'editorials diferents, ja que en una mateixa editorial els criteris entre al manual d'un curs i els que li segueixen poden canviar.

El quadre d'avaluació que presenta que titula “Elements d'avaluació de manuals escolars per a fer una tria” és molt interessant

Punts negatius	Punts positius
Enunciats dogmàtics, transposicions mecàniques de conceptes científics o de construccions teòriques. Processos quasi exclusivament deductius.	Procés de descobriment, es dóna importància al pensament inductiu. Integració d'una activitat sobre els mètodes.
Les instruccions dels exercicis i de les activitats sovint estan mal formulades, són confuses, es compliquen de manera innecessària, no es poden seguir sense la	Instruccions clares, fins i tot complexes, però solament quan cal. Integració d'una activitat sobre la comprensió de les instruccions (preguntes explícites de

intervenció del professor.	reformulacions, invitacions a trobar les instruccions que falten o a invertir les instruccions, etc.)
Les preguntes sobre els textos predisposen a la resposta automatitzada “mostreu que...”. Exercicis massa pautats.	Qüestions variades (obertes/tancades, formulacions diferents). Hi ha la possibilitat que l'alumne s'autoavalue (hi ha exercicis autocorrectius) Hi ha exercicis del tipus “estudi d'un cas”, “resolució d'un problema” amb múltiples respostes possibles.
Il·lustracions més impactants que pedagògicament útils.	La tria de la iconografia està relacionada amb els objectius didàctics (llegir la imatge, resoldre un problema plantejat per la mateixa imatge, incitació a l'escriptura, facilitació de la comprensió del curs).
Presència d'elements atractius però sense interès pedagògic (jocs, entreteniments, icones) i sense relació amb el fil expositiu dominant en el manual.	Utilització del joc com una eina autènticament pedagògica.
Proposta de pseudo-projectes, difícilment realitzables sense acompanyament metodològic.	Presència de fitxes tècniques que ajuden a la realització de projectes (de tipus de: exposicions, recerques documentals, presentacions).

A Catalunya, el treball de camp dut a terme per Jordi Burguera entre el professorat de Ciències Socials mostra que mentre el 97% usa llibre de text en més del 50% del seu temps de classe i ha participat alguna vegada en la tria dels manuals, només un 10% de docents disposa d'un protocol amb els criteris que fa servir per a triar-los en relació amb el Projecte Curricular del centre; d'altra banda, només un 12'5% de centres tindrien preparat un protocol semblant; finalment, en el 71% dels casos la selecció dels llibres de text es produeix per consens. Quant a les fonts d'informació sobre l'oferta de manuals de l'àrea, un 81% haurien conegut el llibre a través del comercial de l'editorial, un 53% per recomanació d'altres companys, un 28% a través de revistes pedagògiques i un 7% a través d'altres fonts (Burguera, 2006: 78-79).

1.6.1.2 El currículum en acció: l'ensenyament desitjat

Una altra qüestió vital és la d'esbrinar si el que prescriuen els currículums oficials és el que realment recullen els manuals i, finalment, si els continguts educatius que apleguen els manuals són els que efectivament s'ensenyen a l'aula. Aquest punt es troba directament relacionat amb el control polític del llibre de text a través de les prescripcions curriculars. Efectivament, en el debat entorn de l'ensenyament de la història a les comunitats autònomes no castelles que va promoure l'informe de la Real Academia de la Historia i en l'actual al voltant dels llibres de text d'Educació per a la Ciutadania, hi ha implícita la idea que els poders públics poden influir de manera directa a través de la legislació educativa sobre el que s'esdevé a l'aula si es parteix de la base que els continguts establerts pels currículums oficials són els mateixos que arregen els manuals i al final de la cadena, ensenyen a l'aula els docents. Els treballs de camp demostren que al final de la cadena, el professorat pot prendre decisions que refuten aquesta hipòtesi del control polític del que s'ensenya a l'aula. En el cas de l'ensenyament de la literatura a la classe de llengua, per exemple, es comprova que, a pesar que els continguts literaris estan clarament delimitats al currículum i puntualment recollits als manuals, els docents moltes vegades els

sacrifiquen a favor de l'ensenyament de la llengua, que consideren un afer prioritari; al capítol tercer d'aquest estudi tindrem temps de referir-nos amb detall a aquesta qüestió.

En aquesta línia Luis del Carmen i María Pilar Jiménez (Carmen/Jiménez, 1997: 9), tot seguint Duschl²⁷ i, per tal de distingir entre allò que marca la legislació educativa i el que realment s'ensenyava a l'aula, parlen de “currículum prescrit”, és a dir, el que fixen els decrets educatius; d'altra tindríem el “currículum impartit” que és el que el professorat porta a l'aula i que recullen els projectes editorials; finalment, el “currículum après” és el que integren els alumnes a partir del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per la seua banda, Rafael Valls (2001: 38) ha encunyat un seguit de conceptes relacionats amb aquesta qüestió, en el seu cas vinculats a l'ensenyament de la història. Així, anomena *història ensenyada* la que realment s'ensenyava a l'aula i la distingeix de la *història regulada* que és la que marquen els programes oficials. En el nostre cas, podríem parlar de *llengua i literatura regulades* i de *llengua i literatura ensenyades* (o *no ensenyades*, com seria el cas de la literatura segons l'informe d'Aulet i Martí, com veurem). Seguidament hi hauria la *història apresada* o, seguint amb el nostre paral·lelisme, la *llengua i literatura apresades* realment per l'alumnat o, segons la terminologia d'Iser l'*efecte* del manual sobre el receptor. Rafael Valls (2001: 39) remata els seus repàs referint-se al que anomena la *història desitjada*, és a dir, la història (o la llengua i la literatura) que, tenint en compte tots els factors que hi influeixen (programes oficials, manuals, mètodes d'ensenyament, interacció amb les idees prèvies de l'alumnat i del professorat...), partirà de les investigacions realitzades per tal de corregir les deficiències o insuficiències dels manuals. En aquest sentit proposa que l'estudi dels manuals tinga una finalitat propedèutica, és a dir, que serveixa de base per a millorar-los per tal que contribueixen d'una manera eficaç a l'ensenyament-aprenentatge de la *història (la llengua i la literatura) desitjada*.

En aquesta línia, la manualística hauria d'esbrinar la manera com els llibres de text incorporen la innovació en el camp de la pedagogia i de les didàctiques específiques: S'innova? O es canvia al ritme dels canvis curriculars? Es progressa a partir de la innovació en didàctica específica i en pedagogia i a partir d'un treball d'investigació-acció a les aules? Es poden editar els llibres de text abans que es publique o es conega el currículum oficial que hauran de concretar?

1.7 Els manuals i els seus usuaris: productors i receptors

1.7.1 La producció

Les etapes en l'elaboració d'un llibre de text serien:

1. Planificació
 - a) Determinació dels objectius seguint els que marquen els qüestionaris i el programes oficials.
 - b) Adaptació a la psicologia de l'alumnat al qual es dirigeix: interessos, actituds i

27 R.A. Duschl, “Marcos de aplicación da Historia e Filosofía da Ciencia para o deseño do ensino das Ciencias da Terra”, dins M. Brañas, M.C. González i M.P. Jiménez (eds.), *Traballando coas Ciencias da Terra*, ICE, Servicio de Publicacións Universidade de Santiago de Compostela, 1995, pàg. 157-177.

- aptituds.
- c) Adaptació dels continguts i de la seqüenciació a l'estructura noètica de la matèria.
 - d) Ajustament a les lleis de l'aprenentatge:
2. Realització
 3. Experimentació prèvia i revisió
 4. Edició, publicitat, distribució²⁸

En els darrers anys, les noves tecnologies de la informació s'han expandit extraordinàriament i han fet possible que siga possible l'edició barata i la distribució de materials en formats digitals. D'altra banda, alguns professors han posat en marxa repositoris de recursos que s'alimenten de les donacions que els docents fan a un fons comú, en aquesta línia, les llicències de drets d'autor del tipus de les Creative Commons permeten preservar una part dels drets de propietat intel·lectual i alhora compartir els materials.²⁹ Aquestes iniciatives comporten un canvi de la cultura individualista per una altra de col·laboració entre el professorat, un canvi que el context de treball docent no sempre afavoreix a causa, entres d'altres factors, de la manera com es distribueix el temps i l'espai als centres, la manca de projectes compartits, l'escassa participació en la gestió dels centres i el tipus de formació inicial i permanent del professorat (Ruiz/Sanz, 1999). En aquesta línia, el Departament d'Educació del govern català, a través de la xarxa Xtec, va posar en marxa durant el curs 2008-2009 el portal La Prestatgeria per tal que el centres docents creen els seus llibres de text virtuals i els col·loquen en línia per tal que altres centres se'n puguen beneficiar; l'enfocament col·laboratiu del projecte afavoreix que els diferents centres

28 *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, 1988, s.v. "texto, libro de".

29 En aquest sentit destaquen algunes iniciatives personals, com el material sobre literatura catalana que ha posat en línia, sobre la plataforma d'e-learning Moodle, la professora Maria del Mar Garcia Vilanova (2007) <<http://phobos.xtec.net/mgarc114/moodle/>>; o, en l'àmbit del castellà, la del professor Eduardo-Martín Larequi amb el seu *Lengua en Secundaria* <<http://www.lenguensecundaria.com/joomla/>>, un repositori de materials per a l'ensenyament de llengua i literatura castellanés a secundària.

A Itàlia hi ha en marxa una sèrie de projectes que pretenen col·locar manuals escolars en línia descarregables en formats oberts, així tenim *Liber Scuola* <<http://www.liberliber.it/progetti/liberscuola/>>; el *Progetto Biblioteca Manuzio* <<http://www.liberliber.it/biblioteca/index.htm>>; o *Scuola OnLine* <<http://www.pubblicascuola.it/>>; a l'estat espanyol sense ànim de ser exhaustius hi ha iniciatives institucionals com la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya <<http://www.xtec.cat/>>; el Portal Educativo del Junta de Castilla-La Mancha <<http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/recursos>> o impulsades per institucions com Educared <<http://www.educared.net/>>, un portal de la Fundació Telefónica. D'altres institucions com la Universitat d'Alacant començaven l'any 2007 a posar en marxa el seu Repositori Institucional (RUA) <<http://www.ua.es/rua/>>, a imatge i semblança del que havien començat a fer les universitats nord-americanes uns anys abans. Als EUA, a part de les iniciatives de les universitats com el Virtual Reference Collection del MIT <<http://libraries.mit.edu/help/virtualref/>> hi ha també moviments estudiantils com el dels Students for Free Culture <<http://freeculture.org/>> o l'Open Content Alliance <<http://www.opencontentalliance.org/>>.

En la mateixa línia es trobaven els portals en format wiki com la comunitat d'aprenentatge Wikilearning <<http://www.wikilearning.com/>>; els Wikibooks <<http://ca.wikibooks.org/wiki/Portada>>; els Wikitexts <http://ca.wikisource.org/wiki/P%C3%A0gina_principal>; la Wikiversity <<http://es.wikiversity.org/wiki/Portada>>; el Wikillerato <<http://portales.educared.net/wikiEducared/index.php?title=Portada>>, impulsat també per la Fundació Telefónica; o la Kalipedia, de l'editorial Santillana <<http://www.kalipedia.com/>>. En l'àmbit de l'aprenentatge de llengües, la xarxa social per a aprendre idiomes Italki té un apartat per a la publicació de llibres de text col·laboratius per a aprendre llengües Italki Knowledge <<http://www.italki.com/knowledge/>>. També cal remarcar els directoris de materials curriculars audiovisuals (cursos i vídeos educatius) en línia com Edu3.cat <<http://www.edu3.cat/>>, Atrévete a conocer <<http://www.videoseducativos.es/index.php?id=>>> o el canal de TeacherTube <<http://www.teachertube.com/index.php>>.

escolars puguen, a més, millorar els textos.³⁰

En aquest procés de producció, molt sovint l'editor es planteja un projecte i es posa en contacte amb els possibles autors. Durant el procés d'elaboració del manuals l'editor coordina el procés al qual s'afigen els dissenyadors, il·lustradors, maquetistes, documentalistes, fotògrafs i correctors. De vegades, per tal d'assegurar el rigor dels continguts i la seua adequació al nivell i les necessitats dels escolars se sotmeten a la crítica i a la valoració d'especialistes i docents (Galofré, 2005). Aquest procés, però, comença amb l'aprovació d'un currículum per part de l'administració, una administració que, segons les circumstàncies, pot tenir la potestat d'aprovar o de rebutjar el manual abans que aquest no entre a les aules. L'editorial té en compte d'una banda el currículum i de l'altra els usuaris finals, és a dir, els professors que triaran el llibre de text per als seus alumnes. L'autor se situa en una posició subordinada entre el que vol l'editorial, el que prescriu l'administració i el que demana el professorat (Pagès, 2006: 63).

1.7.1.1 Els manuals, la indústria editorial i el comerç del llibre.

La manualística no hauria de deixar de costat qüestions extraescolars que afecten d'una manera directa la producció, la distribució i la recepció dels llibres escolars. El llibre de text com a mercaderia, com a instrument de control ideològic, el llibre de text gratuït com a arma electoral, el llibre de text insostenible mediambientalment, el pes dels llibres de text com a responsable de diverses lesions infantils.

El sector editorial vinculat als manuals tendeix a la concentració i a l'adquisició de segells locals. El cas valencià, amb l'existència de diverses editorials autòctones i independents, és, segurament, atípic. Aquesta concentració editorial i el control curricular per part de l'administració (encara que el currículum és bastant obert, no ho és al 100%), unida segurament a la demanda majoritària d'un model determinat de llibre de text per part del professorat no afavoreixen, a pesar del volum de mercat, una diversificació de productes: tots els manuals s'assemblen. A partir de 2007, l'abolició de l'homologació prèvia i la implantació d'un currículum basat en el desenvolupament de competències deixa la porta oberta a la experimentació, però, tal i com observarem més avant, la política de contenció de costos per part de les editorials (que van haver d'adaptar els seus llibres a dos canvis curriculars en un lapsus molt curt de temps, entre 2001-2002 i 2007-2008, quan encara estaven amortitzant els manuals que havien editat en la segona meitat dels anys noranta), juntament amb la inèrcia del professorat, van propiciar les reedicions de llibres dels currículums anteriors i la publicació de manuals pràcticament idèntics als que havien estat publicant-se en els darrers anys sense canvis profunds, ni en la metodologia, ni en la programació.

El llibre de text és una mercaderia més i per tant està sotmesa a les lleis del mercat i influït per les polítiques educatives de l'administració, per una banda, i les estratègies empresarials de les editorials, per l'altra. El preu fix o variable, la gratuïtat dels llibres, el préstec o el reciclatge, els punts de venda: llibreries, AMPES i grans superfícies comercials es disputen la venda dels llibres de text a les famílies (Gimeno, 1991: 14) (Gimeno, 1995) (Ruiz/Sanz, 1999) (Beas/Montes, 1998).

Per fer-nos una idea del volum de negoci del sector, podem examinar les xifres relatives a l'any

30 <<http://phobos.xtec.cat/llobres/>>

2006. Aquest any els llibres de text van suposar a Espanya un 24'4% dels llibres venuts i, juntament amb els llibres de literatura (21,1%), van ser les matèries que reportaren un major volum de facturació per a les editorials. En total la facturació de llibres de text no universitaris va augmentar un 5,4% respecte del 2005 i un 17,8% des del 2002. Els llibres d'ESO van suposar el 6'6% de les vendes i van donar uns beneficis de 198,18 milions d'euros (un 1'6% menys que l'any anterior), pel que fa a la resta de nivells no universitaris³¹:

	Facturació en milions d'euros	% de vendes respecte del total de llibres venuts	Variació respecte al 2005
Educación infantil	97,29	3,2	6'2
Educación primària	285,81	9,5	12,7
E.S.O.	198,18	6,6	-1'6
Batxillerat	60,35	2,0	-4,8
F.P.	13,42	0,4	-13,9
Llibres i materials complementaris	81,39	2,7	11,4

L'any 2006 el preu mitjà del llibre de text no universitari va ser de 15,21€, se'n van vendre 48,43 milions d'exemplars que van suposar una facturació de 736 milions d'euros. El preu mitjà del llibre d'ESO va ser de 20'93€ i se'n van vendre 9,47 milions d'exemplars. El preu del llibre de text no universitari va passar, de valdre una mitjana de 10,51€ el 2000 als 15'21€ del 2006, una pujada del 30'9%.

Destaca com a fet digne d'estudi, que des del 2002 baixa el nombre d'exemplars de llibres de text no universitaris venuts; respecte de l'any 2005, el descens ha sigut d'un 6'2%. L'any 2006 va suposar la venda de tres milions d'exemplars menys que el curs anterior, dels quals més de milió i mig corresponen a Secundària. Quines són les causes d'aquest descens? És que el professorat usa, cada vegada més, un altre tipus de materials curriculars? No hi ha indicis que apunten en aquesta direcció. Es tracta del reciclatge dels llibres gratuïts usats als mateixos centres? Segurament. Aquesta ha sigut l'opció de Catalunya i Andalusia i suposa, segons fonts de l'ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza), la pèrdua d'un terç del mercat. Aquesta situació ha provocat les protestes del sector editorial³².

31 Federación de Gremios de Editores de España (2007): *Comercio Interior del Libro en España, 2006*.

32 Segons insinuava A.M. Ávila, director executiu de la Federación de Gremios de Editores de España, referint-se a les dades editorials de l'any 2005, any en què ja s'observava un descens important de les vendes de llibres de text:

Si tenemos en cuenta que el texto no universitario es prácticamente un 25 por 100 del mercado, esa caída del 12 por 100 tiene un mayor peso cualitativo y ahonda la preocupación del sector editorial por la aplicación de determinadas políticas públicas. (Ávila, 2006: 18)

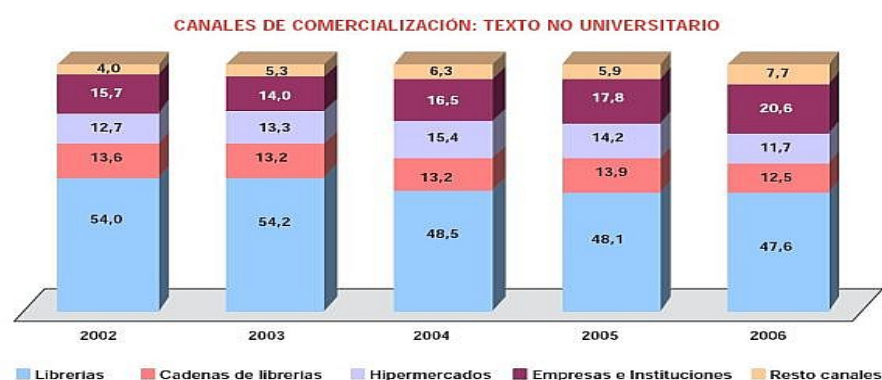
Una nota de premsa de l'ANELE presentava la situació del sector de cara al curs 2007-2008, en aquests termes:

El próximo curso 2007-2008 supondrá un cambio muy importante en el mercado del libro de texto debido a tres factores: la modificación del régimen de precios de los libros, la reforma educativa que afectará, en principio, a tres cursos académicos y que ha obligado al sector

En resum, els llibres de text no universitaris suposen:

- El 15,2% dels títols en catàleg.
- El 23,6% dels títols editats.
- El 19,6% de l'edició d'exemplars.
- El 24,4% de la xifra de facturació en el mercat interior.
- El 21,2% dels exemplars venuts.

Pel que fa a la xarxa de venda, els llibres de text es venen a les llibreries (47,6%), empreses i institucions (col·legis) (20,6%) i hipermercats (11,7%). Segons les dades del gremi d'editors, hi ha una davallada en les vendes a hipermercats i cadenes de llibreries i puja la venda a les empreses i les institucions. L'evolució de les xarxes de distribució es pot observar en aquest gràfic:



Pel que fa al País Valencià, l'any 2006 el 36,7% dels llibres publicats van ser llibres de text no universitaris que constitueixen el 39'3% del negoci editorial (12'28 milions d'euros); es van editar 123 títols d'ESO (dels quals 48 eren en català, un 38'9%) i n'hi havia 848 en catàleg (dels quals, 388 en català, un 45'7%); de llibres de text de Secundària se'n van produir 275 mil amb una tirada mitjana de 2.388 exemplars, dels títols en català se'n van tirar 99 mil exemplars. Les vendes dels manuals de Secundària van arribar als 4,05 milions d'euros. La facturació de llibres de text no universitaris en valencià va suposar una xifra de 9,29 milions d'euros i consolida un augment del 35,7% des de l'any 2002. Unes xifres, aquestes, que expliquen l'interès de les grans empreses editorials foranes per entrar en el mercat valencià.

editorial a realizar fuertes inversiones en condiciones muy poco favorables. Estas circunstancias han sido especialmente poco propicias en las Comunidades Autónomas que han implantado un modelo de pseudo-gratuidad de los libros.

Joan Carles Girbés, director editorial de Bromera, al seu blog *Tirant al cap* criticava també la reutilització dels llibres de text i ho feia en la línia de la Federación de Gremios de Editores: les administracions propugnen la reutilització per tal d'estalviar pressupost. Així, mentre el govern valencià es gastarà 11 milions d'euros en llibres gratuïts per al curs 2007-2008, el govern català només en despendrà 6 (vg. "Comparativa 5", *Tirant al cap*, 12-6-2007: <http://tirantalcap.blogspot.com/2007/06/comparativa-5.html>). Mentrestant, Ecologistas en Acción (2006) critica la "insostenibilitat" de l'ús dels llibres de text i demana que es reutilitzen. A França, la implantació per llei de la gratuïtat dels manuals a través de la reutilització l'any 1976 va ocasionar una baixada substancial de les vendes, un fet que va derivar en la desaparició dels segells editorials més menuts o en la seua absorció pels més grans (Huot, 1989: 31-34) (Choppin, 1992: 44-52; 72-74).

Una altra dada interessant és la del descens de les vendes de llibres de text, les quals van suposar 12,28 milions d'euros, dades que representen el 39,3% de la facturació total amb una disminució del 21,7% des de l'any 2002.

Pel que fa als canals del venda, al País Valencià els llibres de text no universitaris es van vendre sobretot a través de les llibreries (41,7%), seguit de les empreses i institucions (30'2%), les cadenes de llibreries (19'5%) i els hipermercats (7%).³³

Una altra qüestió relacionada amb la producció editorial dels llibres de text és la manera com es “fabriquen”: hi ha una avaluació del procés de producció d'un llibre de text per part de les editorials? S'hi fan proves-pilot? S'avalua el producte i es millora en successives reedicions?

1.7.1.1.1 Les imatges

Per altre costat, un estudi sobre els manuals fet des del punt de vista de la indústria editorial, hauria de tenir en compte la creixent complexitat formal que presenten. S'ha passat d'uns manuals basats en textos escrits a uns altres en què la part gràfica, els textos reproduïts, els quadres, fotografies o els mapes, ocupen cada vegada més espai. Segons alguns autors, els avanços tècnics (sobretot els produïts en el camp de la informàtica i la impremta), la influència dels mitjans de comunicació, la major exigència de qualitat per part d'un professorat més preparat i uns grups empresarials més grans i amb més capacitat financera, explicarien aquesta millora substancial de la qualitat dels materials impresos des dels anys setanta fins a l'actualitat (Beas/Montes, 1998: 99) (Petrus, 1998) (Escolano, 1998c). Una qualitat, però, que ha suscitat les suspicàcies d'alguns pedagogs que les consideren en molts casos un element decoratiu, pur màrqueting, sense valor didàctic i dirigides a agradar la vista dels usuaris, més que a instruir-los (Choppin, 1992: 116).

1.7.1.1.2 Els editors i els autors

Pel que fa als editors i als autors, no tenim cap estudi de camp sobre l'edició de manuals al País Valencià. Durant els anys vuitanta van aparèixer tres dossiers dedicats al món de l'edició escolar al setmanari *El Temps*, alguns dels quals recollien el punt de vista d'alguns editors (Blanch, 2000) (Gregori, 2000), i també hem recollit algun article escadusser d'algun altre editor més (Galofré, 2005) i, fins i tot, d'algun redactor de manuals (Pagès, 2006). No tenim tampoc informació recent sobre el que pensen els responsables de l'administració educativa respecte dels materials, si n'hem recollit ha estat del moment previ o simultani a l'aprovació de la LOGSE (Marchesi/Martín, 1989; 1991) (Centro de Desarrollo Curricular, 1996) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985; 1992; 1995).

33 Dades extretes de *l'Informe de comerç interior 2006. Comunidad Valenciana* (Direcció General del Llibre, 2007). Durant el procés d'elaboració final d'aquest treball ha aparegut l'informe del 2007 (Direcció General del Llibre, 2008): l'any 2007 els llibres de text van suposar al País Valencià el 41'1% de les vendes de llibres; s'hi van editar 452 mil exemplars de llibres de text d'ESO amb una facturació de 4,36 milions d'euros i un preu mitjà per exemplar de 20'8 €, hi ha 817 títols vius; pel que fa al Batxillerat, es van editar 129 mil exemplars que van procurar una facturació de 2,04 milions d'euros, amb un preu mitjà per exemplar de 21,2 €, actualment hi ha 392 títols vius. La facturació total de llibres en valencià ha augmentat d'un 30,1% en els darrers 5 anys i la quantitat de títols ho ha fet d'un 8'5%; l'any 2007 el 41% dels títols editats en valencià van ser llibres de text no universitaris.

Pel que fa a l'àmbit francès, el número especial de *Cahiers Pedagogiques* dedicat a l'ús dels manuals és una mostra de tractament equilibrat de tots els sectors implicats en el món dels manuals. Així hi podem trobar un article d'un alt càrrec de l'administració educativa francesa, al costat d'un article del director de màrqueting de l'editorial Belin i d'entrevistes als responsables de les editorials Delagrave, Hachette, Nathan i a un inspector d'educació, director d'una col·lecció editorial i ensenyant en l'escola del professorat de l'Acadèmia de Montpeller.

1.7.1.1.3 Els llibreters

Els llibreters tenen oberts diversos fronts de lluita en relació als manuals: un d'ells és la competència de les grans superfícies, que han arribat a oferir descomptes de fins al 25% del preu de cost del manual, i que va provocar que el govern espanyol liberalitzara el preu dels llibres de text l'any 2006 i eliminara la política comercial de descomptes afavorida pel Partit Popular l'any 2000. Ara per ara, els manuals no es poden vendre a Espanya per sota del preu de cost (Massa, 2006) (Biosca, 2007).

Un altra de les competències a què s'han d'enfrontar els llibreters és la de les AMPAs que venen llibres als mateixos centres educatius i que va fer que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ho prohibira expressament, tant als decrets d'homologació com a les instruccions d'inici de curs.

Per un altre costat, la descoordinació entre les llibreries i els centres docents fa que els llibres es canvien sobre la marxa amb l'arribada de professorat nou durant els mesos de juliol i de setembre. Aquesta circumstància provocava que no estigueren sempre disponibles a la tornada de les vacances d'agost. Per això el Departament d'Educació obliga a mantenir durant quatre anys els títols (sol ser el període estipulat per les diferents administracions educatives, fins i tot a França), i a fer pública la llista de llibres que s'usaran al curs següent (tot fent constar l'ISBN per tal d'evitar confusions), abans del 30 de juny perquè els pares i mares puguin fer les comandes i les reserves als punts de venda (Carrillo, 2005).

1.7.1.1.4 Els pares i les mares

Si deixem de banda els aspectes pedagògics de la relació dels pares i mares amb els manuals, ens trobem amb d'altres perspectives de la relació manuals-famílies, entre les quals dues que són temes estel·lars en cada inici de curs: el pes dels manuals i el seu cost. La qüestió econòmica és, tal vegada, la que més pàgines ocupa i la que més mesures de govern ha provocat. A començaments del curs 2008-2009, un estudi elaborat per la Federació d'Usuaris-Consumidors Independents (FUCI), xifrava en 1.068 euros de mitjana la despesa de les famílies en material escolar (roba, llibres i material escolar). El preu mitjà de la despesa en llibres de text per alumne era, segons l'Associació Nacional d'Editors de Llibres i Material d'Ensenyament, de 107 euros el curs 2007-2008 (Alsina, 2007) (Mascaró/Alcover, 2007), mentre que per al curs 2008-2009 la Federació de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC) xifrava entre 200 i 250 euros per fill el preu mitjà dels manuals per a l'ESO (Rourera, 2008). Per tal d'orientar les famílies, les organitzacions de consumidors solen publicar consells per a l'estalvi a les seues pàgines web (OCU, 2009).

La resposta a la despesa que suposa la compra de llibres de text ha anat des de la gratuïtat, total o progressiva (la tria del govern valencià) (Diario Crítico, 2007) (Lledó, 2007) (Ducajú, 2007)³⁴, l'extensió de les beques per a llibres o la reutilització als centres (Catalunya). En el cas de la reutilització, el govern català hi havia destinat per al curs 2008-2009 la quantitat de 24 milions d'euros; en aquest sistema les famílies han de tornar els manuals al centre en acabar el curs i no s'hi pot escriure. Les associacions de pares i de consumidors i els editors solen demanar la gratuïtat dels llibres, mentre alguns sectors socials que opten pel consum sostenible i la protecció del medi ambient sol·liciten que s'opte per la reutilització (Ecologistas en Acción, 2005; 2006a), a la qual s'oposen de manera aferrissada els editors perquè fa caure les vendes globals de manera significativa (Girbés, 2007) (Mascaró/Alcover, 2007). També s'ha arribat a demanar que els llibres de text no canvien tan sovint (*El País*, 2004).

En algunes ocasions allò que s'ha batejat com a “economia política” dels llibres de text (Apple, 1986) (Apple/Christian-Smith, 1991) ha esdevingut més “política” que economia, alguns ajuntament han optat en alguns casos, no tan sols per ampliar les ajudes per a l'adquisició de llibres de text (Mascaró/Alcover, 2007) (Canchado, 2007), sinó també per regalar-los, en un afany populista que de vegades han criticat els mateixos pares (Consell Escolar de l'IES Ramon Berenguer, 2007), i que al País Valencià, als anys 90, va derivar, en alguns ajuntaments governats per Unió Valenciana, cap a la censura dels llibres de valencià, que van quedar fora de les ajudes.

La reutilització ha obert també canals alternatius a les cooperatives escolars, a través d'internet han aparegut portals de venda i d'intercanvi de llibres de text de segona mà com *Llibres de mà en mà* <<http://www.llibresdemaenma.com/>>, creat per una mare, Martina Tichenor, i destinat a l'intercanvi entre famílies; o *Unibuk* <<http://www.unibuk.com/>>, dedicat als manuals universitaris. Altres webs socials comparteixen solucionaris per a diversos manuals com *Tareare* <<http://www.tareare.com/>>³⁵.

1.7.1.1.5 Gratuïtat o reutilització

Contra la gratuïtat s'esgrimeixen diversos arguments, com ara, la despesa educativa que suposa i que necessàriament es manleva de partides pressupostàries necessàries com pot ser la destinada a les biblioteques escolars o al condicionament dels centres (Ferrer, 2000), tot i això, la mesura no ha generat rebuig per part dels sindicats ni dels partits de l'oposició. A Catalunya s'ha optat per la reutilització i alguns centres aprofiten el programa de reutilització per a treballar temes transversals del currículum com ara la cooperació i la socialització del coneixement. Així el projecte de socialització dels llibres de text del CEIP La Roda de Terrassa, fonamentat en raons d'ordre “pedagògic, ecològic i econòmic” (Flotats, 2006) i que es basa en la creença que cal

34 ORDE de 5 de maig de 2008, de la Conselleria d'Educació, de gratuïtat de llibres de text per a l'alumnat de primer, segon, tercer i quart curs d'Educació Primària, en els centres sostinguts amb fons públics de la Comunitat Valenciana per al curs 2008-2009.

35 El preu i el pes dels llibres de text ha desencadenat en els darrers anys a Itàlia un debat que ha desembocat en diferents iniciatives com ara la reutilització dels llibres i la substitució dels manuals en paper pels digitals. Pel que fa a la reutilització, s'han creat diversos portals com ara el de l'Osservatorio Noleggio Libri <<http://www.osservatorionoleggiolibri.com/>> format per Noleggiatori in Italia di Libri Scolastici Associati (NILSA) i la Unione Nazionale Scrittori e Artisti (UNSA); o el portal de recerca de títols Italia Noleggio <<http://www.italianoleggio.it/>>.

diversificar, actualitzar i compartir les fonts d'informació, compartir i racionalitzar les despeses familiars i escolars i promoure la consciència d'un consum sostenible. L'estalvi en la compra de manuals es destina a renovar i a actualitzar el fons bibliogràfic de l'escola.

1.7.1.1.6 El pes dels llibres de text

Les qüestions relacionades amb la salut dels alumnes també han involucrat els llibres de text. El pes que han de tragar diàriament els xiquets i joves amb les seues motxilles o carrets, ha fet que tant metges com pares hagen intervingut per tal de proposar maneres d'alleugerir-los. L'Organització Mèdica Col·legial (OMC) i la Fundació Kovacs van denunciar a començaments del curs 2008-2009 que el 50% dels xiquets de menys de 15 anys i un 70% de les xiquetes de la mateixa edat patien de mal d'esquena per culpa del pes de la motxilla, una motxilla que excedia d'un 25% el màxim recomanable, situat un 10% del pes de l'alumne.

Per tal de informar els pares, mares i educadors, l'OMC i la Fundació Kovacs van editar, conjuntament amb les conselleries de Sanitat i d'Educació de Catalunya el *Còmic de l'esquena*. Aquesta preocupació sol provocar també la publicació de nombroses cartes al director de pares i mares que reclamen solucions al problema (Arbiol, 2008). Les solucions que s'han aportat per tal tractar de pal·liar el problema van, des d'editar llibres en fascicles per unitats o trimestres, tal i com proposen alguns metges italians³⁶, a la col·locació als centres de taquilles per a guardar els materials. Mentrestant, a França s'ha limitat per llei el pes de les motxilles que no poden passar de 5 kg en el cas dels alumnes de Primària i de 6'7 en el cas de Secundària.

D'altres solucions passarien pel reforçament de les biblioteques d'aula i l'opció pel llibre de text electrònic i els materials curriculars en format multimèdia. En alguns centres s'ha arribat, fins i tot, a canviar el mètode de treball en un intent d'evitar l'ús massiu i exclusiu de material curricular editat per a les tasques escolars. En altres casos encara, s'han eliminat els deures per a casa (per tal que els alumnes no hagen de tragar tot el material escolar de casa al centre i del centre a casa cada dia) i, en d'altres, s'ensenya els alumnes a organitzar-se la motxilla a partir de la consulta de l'agenda personal, per tal que no carreguen llibres que no usaran eixe dia.³⁷

1.7.2 El professorat

El grau d'influència que els llibres de text poden tenir sobre els seus usuaris, és un punt, en fi, controvertit entre els diferents discursos pedagògics. Tots semblen estar d'acord que hi influeixen i molt. Però mentre uns creuen que es tracta d'un mal menor inevitable, d'altres sostenen que s'han de fer esforços per tal d'eradicar-los de les aules. Així podríem parlar d'«apocalíptics» i d'«integrats» davant el fenomen del llibre escolar. D'altra banda, els treballs sobre l'ús dels materials posen damunt la taula la necessitat d'estudiar els materials curriculars impresos des d'una perspectiva sistèmica, és a dir, observant les relacions que estableixen entre la resta

36 Una proposta que, d'altra banda, enllaça amb d'altres fetes per alguns docents i investigadors que aconsellen que els llibres de text tinguin un format de quadern de treball per unitats o trimestres; de fet, aquest era el format dels materials de Reforma Experimental, tal i com veurem al capítol següent.

37 Durant el mes de setembre, a començaments dels cursos 2007-2008 i 2008-2009, nombrosos reportatges periodístics, editorials i articulistes es van fer ressò del problema, així Riera (2007); *Avui* (2008); Biosca (2008); Ciercoles (2008); De Andrés (2008); Tobarra/Silió (2008); Pascual (2008). Quant a les cartes de pares, vg. la de Jordi Albiol publicada a l'*Avui* el 5 d'octubre de 2008 (Arbiol, 2008). Pel que fa al cas italià, vg. Becerril (2007).

d'espècies que prosperen al seu mateix "hàbitat", l'hàbitat escolar. Els llibres de text s'han fabricat amb la mirada posada en la institució escolar i en l'ús que se n'hi ha de fer, la interpretació que fan del text els alumnes i els professors té relació amb els contextos escolars en què s'utilitza, finalment, en el moment en què el llibre s'obri, s'obri amb la finalitat de dur a terme determinades tasques acadèmiques que caracteritzen un determinada metodologia didàctica (Gimeno Sacristán, 1995: 112).

Gimeno Sacristán rebutja les postures extremes d'autors com Apple que responsabilitzen els manuals de contribuir a la "desprofessionalització docent" pel fet que codifiquen un tipus de pedagogia que hauria de desenvolupar el professorat i no els equips editorials. La recerca de camp sembla indicar que en la pràctica de les aules no tots els llibres s'usen de la mateixa forma i aquestes variacions en l'ús semblen dependre de les conviccions i de les preferències del professorat, del tipus de materials curriculars, del context educatiu, de les característiques de l'alumnat i, fins i tot, de la disciplina en qüestió (Fernández Reiris, 2005)³⁸.

D'altra banda, el professorat no pot influir excessivament en la producció, que depèn més de les concrecions curriculars del primer nivell i del control de l'administració, si n'hi ha. Tan sols ho pot fer com a consumidor, és dir, a partir del procés d'avaluació i de selecció dels materials i en el seu ús a l'aula i això depèn de la formació dels docents en l'avaluació, selecció i ús dels materials, un tema al qual ja hem dedicat i dedicarem encara algunes pàgines. En aquest sentit, la recerca etnogràfica sembla indicar-nos que hi ha estils docents també en l'ús dels manuals; Alvermann (1989) comprova que hi ha, des del professorat sotmés al material que estableix el diàleg amb els seus alumnes amb la mediació del llibre ("classroom recitations"); fins al professor que completa el llibre o que discuteix conjuntament amb els alumnes el contingut que mostra el manual i l'acosta als seus interessos o al seu context pròxim (amb major o menor fortuna); i també aquell que, a més del manual, usa altres recursos didàctics i combina la recitació amb activitats de manipulació i anàlisi.

Zahorik (1991) per la seua banda analitza la relació entre els estils docents i l'ús dels llibres de text en la tasca de professors de Primària i de Secundària. Parteix de tres qüestions:

1. Fins a on arriba l'ús del llibre de text per part del professorat en la situació d'ensenyament?
2. Fins a quin punt es relacionen els diferents estils docents amb els diferents usos del manual?
3. Fins a quin punt es relaciona l'estil docent amb les idees sobre els processos d'aprenentatge?

Zahorik descobreix que l'ús del llibre de text no es troba relacionat amb a l'estil docent sinó amb la freqüència com un determinat estil docent s'utilitza a les aules. D'altra banda, l'estil docent es

38 La interessant recerca d'Adriana Fernández Reiris va partir de l'estudi de 4 casos escolars, dos argentins i dos valencians. L'estudi de casos es va fer a partir del mètode qualitatiu i un enfocament de tipus holístic que va incloure, a més dels textos, els docents, els alumnes, les famílies, els autors i els editors. La recollida de dades es va fer amb diferents instruments: observació directa, entrevistes, enquestes, autobiografies, cartes, qüestionaris de comprensió lectora, anàlisi de documents. Els llibres de text examinats van ser de 1r d'ESO a València i de 7é d'EGB a Argentina, de les àrees de Llengua i Literatura Castellana i Ciències Socials. En total Fernández Reiris va estudiar 9 manuals de les tres editorials més difoses als centres educatius: Anaya i Santillana a Espanya i Santillana i Kapelusz a Argentina.

relaciona amb les idees del professorat sobre la manera com es produeix l'aprenentatge. Zahorik identifica tres estils:

1. Un que parteix del llibre de text i el pren com a eix que vertebrava tot allò que es fa a l'aula i que anomena "estil de cobertura". Aquest estil es relaciona amb el tipus de cognició anomenat "coneixement". Aquest se subdivideix en altres dos: de "cobertura-presentació", en la qual el professor fa una breu introducció de la unitat, aclareix dubtes de vocabulari i deixa que els alumnes llegeixin el llibre; el segon subestil l'anomena de "cobertura-domini" i consisteix en una activitat introductòria, la lectura, i a continuació alguna activitat per a comprovar el grau d'assimilació dels continguts.
2. Un que parteix del llibre de text però acaba portant els alumnes cap a un procés de comprensió del text i d'aplicació dels seus continguts i que anomena "estil d'extensió". En aquest estil la dinàmica de classe inclou, a més de les activitats que estimulen el coneixement de dades i de conceptes, activitats que demanen operacions cognitives de comprensió i d'aplicació del contingut de la unitat.
3. Finalment, un tercer que parteix de la lectura i la comprensió del text i a continuació entra en una dinàmica de classe autònoma i independent del llibre de text. Aquest l'anomena "estil reflexiu" i el subdivideix en dos subestils, l'«estil reflexiu final» i l'«estil reflexiu integral», en el primer la reflexió es realitza després que els alumnes han rebut un input de continguts i en el segon la reflexió es realitza de manera simultània al desenvolupament de la lliçó a mesura que els alumnes realitzen les activitats, normalment basades en l'estudi de casos o la resolució de problemes pràctics.

Els diferents estils docents en l'ús dels manuals a les aules depenen del perfil de docent, del nivell educatiu i dels fonaments pedagògics de la seua pràctica; Zahorik comprova en el seu estudi que l'estil més emprat és el de cobertura i que aquest s'usa més a Secundària que a Primària, on predomina l'estil reflexiu. Els professors que es decanten per un estil docent que fomenta la reflexió a partir de la pràctica creuen que els alumnes tenen un paper central en el propi aprenentatge. Gimeno Sacristán (1995: 111) conclou que "no hi ha textos dolents, sinó un mal ús dels textos" i, al capdavant, "si subsisteixen els textos sense qualitat és perquè no hi ha 'lectors exigents' que els refusen." De fet, Zahorik conclou el seu treball de camp, amb la idea que l'ús del manual no s'ha d'associar de manera automàtica a una mètode docent dolent i que són les concepcions que els docents tenen sobre la manera com els alumnes aprenen el que determina l'ús (o l'abandó) del llibre de text i no al contrari.

Un altre treball de camp interessant centrat en un curs de formació del professorat als EUA (Ball/Feiman-Nemser, 1988) mostra les contradiccions entre l'entrenament que els aspirants a la docència havien rebut en els cursos de formació sobre la manera de treballar a l'aula sense llibres de text (la màxima subjacent als dos programes de formació estudiats acabava sent que els bons professors no segueixen un llibre de text), i les aules de pràctiques en què els professors tutors es passaven el dia amb el llibre sota el braç. Les condicions de treball, amb hores i hores de classe i cursos variats (a més de les tasques de planificar, corregir i mantenir el control de l'aula), juntament amb la mateixa inèrcia del sistema, els empenyia en les classes de pràctiques a deixar a un costat el que havien après als cursos de formació. La situació s'agreujava amb el fet que no se'ls havia preparat per a ensenyar amb un llibre de text, de tal manera que mentre alguns seguien de manera mecànica la seqüència d'activitats que els indicaven els llibres i les guies, d'altres intentaven adaptar el contingut dels manuals sense massa èxit. En el nostre context, a vint anys

de diferència, la situació encara és més precària, ja que els aspirants a la docència no se'ls forma seriosament ni en l'anàlisi, selecció i ús dels materials curriculars impresos, ni en l'elaboració de materials complementaris o alternatius al manual, amb la qual cosa, el professorat prepara les seues unitats didàctiques per tal de passar el procés de selecció, però una vegada es posa davant una classe, serà el llibre de text i la guia didàctica (de la qual se sol usar més el solucionari) els que guiaran el seu treball. Les autores conclouen que cal ensinistrar els futurs professors en l'ús dels llibres de text, tant dels llibres com de les guies didàctiques que els acompanyen i que poden ser uns bons instruments per a la formació del professorat³⁹.

Un altre treball de camp centrat en el professorat (encara que també inclou preguntes a alumnes i familiars) és el de Michèle Tournier i Michèle Navarro (Tournier/Navarro, 1985), una enquesta massiva centrada en l'opinió i l'ús dels manuals feta a partir de 2.282 qüestionaris contestats per docents francesos de Secundària i Batxillerat de 151 centres educatius diferents. El qüestionari, de vint-i-set preguntes, demanava l'opinió sobre diferents aspectes dels manuals, sobre el seu ús i sobre els materials curriculars alternatius. L'estudi tenia en compte també la disciplina impartida i disposava de qüestionaris específics per matèries. Els resultats mostren que la gran majoria dels docents enquestats creu que els manuals són "indispensables", "molt útils" o "útils" i de manera especial el professorat de llengua i literatura, per al qual els llibres de text constitueixen la base preferent del treball durant tot el curs.

De tota manera, no tots els autors es mostren d'acord sobre el grau d'influència dels manuals sobre el professorat, així Valls (2001) creu que un mateix manual es pot usar de diferents maneres dins de l'aula: se li pot dedicar més o menys temps a treballar els seus continguts o es

39 D'una opinió semblant és Hélène Huot respecte dels "livres du maître" o "guides pédagogiques": són de vegades d'una extrema pobresa, limitades a donar les solucions dels exercicis, tot i que podrien servir per a la formació permanent del professorat, a més d'orientar-los en l'ús dels manuals (Huot, 1996: 36). Alguns dels autors dels primers llibres de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura partien d'una concepció de les guies didàctiques com a instrument de formació del professorat en un moment d'expansió de l'ensenyament de la llengua i de la literatura en l'ensenyament reglat que coincidia amb canvis en la teories sobre l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i de la literatura. Entre aquestes guies, profuses i orientadores (que superen el simple índex de les unitats i els seus apartats i els solucionaris), destaquen les de la sèrie *Per a...* (Tàndem/Tabarca, 1993), de Montserrat Ferrer, Rosa Sanz i Gemma Lluch i les de la sèrie *De bat a bat* (Marfil), especialment la del llibre *De bat a bat/1* (1r de BUP) de Josep Martines i Josep Escolano, que ens consta que s'usava per a preparar les oposicions durant els anys noranta i, darrerament, la de Francesc Ruiz *et alii* per al projecte curricular derivat de la LOE, per a ESO de Tabarca (2007).

En aquest sentit, Skjelbred (2003) destaca el paper de les guies com a "receptaris", textos amb finalitat instructiva que orienten sobre com i quan ensenyar i sobre la influència que poden tenir en les idees que els docents es fan sobre el seu treball a l'aula, una circumstància que ve afavorida pel fet que s'orienten directament cap a la pràctica docent. En el nostre context educatiu caldria portar a terme un treball de camp que esbrinara el pes que les guies tenen en el treball docent i en l'ús que es fa dels manuals; sospitem que les guies han anat perdent influència i pes en el treball de l'aula i que el seu ús es limita a la consulta de les solucions de les activitats; tampoc no ajuden massa com a guies del professorat el fet que se solen editar després que els llibres han estat seleccionats i en alguns casos, fins i tot quan ja han començat a entrar a les aules.

D'altra banda, des dels anys vuitanta fins a finals de la dècada del 2000, s'hi observa una evolució des de les guies integrades en el mateix llibre de text en forma de prefacs, postfacs o apèndixs que podem observar en els llibres de text dels anys vuitanta, fins als quaderns independents. També s'observa una evolució en els formats i actualment el format de paper conviu amb el digital. Skjelbred distingeix entre tres tipus de guies docents: els manuals de didàctica i pedagogia per als professors, els prefacs i postfacs en els llibres de text dels alumnes i les guies docents adjuntes al llibre escolar; de les tres en destaca les dues darreres com les més interessants ja que depenen d'un altre text l'ús del qual guien i, funcionarien, per tant, com els anomenats "llindars" de Genette (1987). Per a una evolució històrica de les guies didàctiques a Espanya, vg. Gabriel/Iglesias (1998).

pot passar per alt el que diu, és a dir, que el fet que alguna qüestió aparega als manuals no garanteix que en acabar es tracte a l'aula o, com rebla Valls: “Allò que ensenyen els professors sol ser als llibres, però aquests no ensenyen tot el que hi és.” (2001: 33). D'altres, com Jaume Martínez Bonafé (1992a: 10), insisteixen en el fet que els manuals, en tant que concreten el currículum oficial d'una determinada manera, trien i seqüencien els continguts i proposen activitats d'exercitació i d'avaluació, “deslliuren” el professorat de la seua responsabilitat en la reflexió i la planificació de les tasques d'ensenyament-aprenentatge. La planificació la fan persones alienes, se separa de la pràctica i escapa del control professional.

D'altra banda, el suport del material pot influir en la dinàmica de la classe. Els materials impresos de tipus fungible (quadernets, fitxes, llibretes) que s'usen encara en el cicle d'infantil i inicial obliguen a la supervisió personalitzada dels exercicis, que una vegada avaluats, són reemplaçats per una altra tongada de materials impresos. Els docents, quan ensenyen en cicles superiors amb manuals editats, canvien la seua manera d'ensenyar, que deixa de ser pauta i personalitzada (Zabala, 1995: 181-182).

Per un altre costat, estudis recents com els del grup [GR@EL](#) demostren que el professorat sol seguir al peu de la lletra (“de manera força sistemàtica i literal”, segons els autors) la dinàmica de les activitats que proposa el manual (en el seu cas estudien, els exercicis de comprensió lectora) (López-Ferrero *et alii*, 2008: 115).

Finalment, com apunta Selender (1995: 19), calen treballs de camp que ens informen de la manera com els llibres de text en particular i, els materials curriculars en general, s'usen efectivament a l'aula: un tipus d'investigació que més que anar de la teoria cap a la pràctica, partisca de l'anàlisi de problemes. Aquest tipus de recerques haurien de partir dels problemes reals que es plantegen a l'aula i la manera com els recursos didàctics els resolen, la interacció que es produeix entre els materials, el professor i els alumnes, entre els materials i l'organització escolar i les famílies, entre els manuals i els processos mentals que es produeixen durant el seu ús.

Autors com Rafael Valls pertanyerien al sector integrat dels experts en manuals, en el qual s'inclourien Jaume Aulet, Pere Martí i, parcialment, Carlos Lomas, és a dir, aquells que donen per fet que els llibres escolars continuaran existint i que caldria, no rebutjar-los de pla, sinó avaluar-los per tal que siguin cada vegada millors. Enfront, els apocalíptics, com Martínez Bonafé, Jordi Adell o Joan E. Cantarero, creuen que són un obstacle per a la innovació educativa. Tots els autors es mostren d'acord, però, en el fet que els llibres de text naixen a partir d'una determinada concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge i parteixen d'un punt de vista molt determinat sobre el llenguatge i l'educació lingüística i literària. De fet, tots els materials vehiculen una ideologia, també aquells que prepara el professorat; per a alguns, el professorat hauria d'organitzar-se per tal d'esdevenir un “fabricant” de materials a partir de la informació que arreplega en el dia a dia (diaris, revistes, ràdio, televisió, internet) (Ruiz/Sanz, 1999: 71).

José Luis Atienza (1994: 13-14) per la seua part, es referia a un ús crític dels manuals que situa entre el final de la dècada dels seixanta i els setanta del segle passat. Un sector del professorat crític amb els materials impresos introdueix a l'aula mecanismes per a trencar el domini del llibre text i ho fa a base de completar-lo, o corregir-lo amb apunts del professor o amb materials complementaris; també es podia usar el manual com a fons dels continguts mínims a partir dels quals es construïa el discurs del professor i en ocasions el dels alumnes; també s'arribava al rebuig directe del manual, un rebuig que en la nostra tradició educativa va tenir el seu centre en

l'aplicació del mètode Freinet.

L'ús del llibre de text també depén, i d'una manera directa, de l'estil docent de cada professor, la majoria dels que l'usen assegura quan li ho demanen que el manual és un material més i que no s'hi deixa tiranitzar. Al voltant d'una entrada publicada per Felipe Zayas (2006) al seu blog *Darle a la lengua* (18-4-2006) es va suscitar un debat interessant sobre l'ús dels llibres de text. Zayas, que havia participat en la concreció del currículum LOGSE en l'àrea de llengües al País Valencià, i que va ser responsable dels materials curriculars que van circular llavors pels centres de reforma experimental⁴⁰ defensa aquests materials tot aduint que es van concebre amb la intenció que s'ajustaren al currículum LOGSE i els aprovara l'administració i...:

1. Ser aprobado por la autoridad competente por adecuarse al currículo oficial (un currículo que nació abierto con la LOGSE y que poco a poco se ha ido cerrando para establecer y secuenciar de forma rígida e incoherente los contenidos a lo largo de los diferentes cursos).
2. Proporcionar al profesor lo que éste busca en los libros de texto: criterios de organización de las secuencias de actividades, propuestas de trabajo organizadas, seguridad de que puede contar a lo largo del curso con una herramienta que le va a facilitar las cosas...
3. Permitir que el profesor tome sus propias decisiones: que adapte, añada, quite... Es decir, adecue las propuestas del libro de texto a unos alumnos concretos con unas necesidades concretas. (Zayas, 2005)

Zayas rep les crítiques dels docents lectors de la seua pàgina que li recriminen que siga autor de llibres de text i es mostre en contra del seu ús. El professor valencià no es mostra contrari a l'ús del llibre de text, però no se sent còmode usant-lo, prefereix seleccionar els materials adequats a cada context i a cada seqüència didàctica, opina que d'aquesta manera es diverteix i que ell mateix aprén. A pesar de tot, admet que la major part del professorat necessita recórrer als manuals per a fer el seu treball, bé perquè li falta temps per a preparar els materials, o bé per inseguretats. La lectora que va provocar la resposta justificativa de Zayas, una professora de llengua i literatura, respon en un comentari que al seu departament els llibres de text es demanen per al professorat nouvingut, perquè tinga d'on partir en el moment d'incorporar-se al centre, un fet habitual. Creu que una gran part del professorat té mandra de preparar-se els materials i que, fins i tot, prefereix aquells manuals que més rígidament organitzen els continguts per tal de no haver de prendre cap decisió (Zayas, 2005); confessa, en fi, que l'usa però adaptant-lo al seu estil docent i al context de l'aula. Un altre lector comenta que és editor de llibres de text i que ell concep els manuals com una eina per a l'alumnat, més que per als docents i creu que els manuals poden ser diversos segons les editorials i que no tots són dolents.

Finalment, una altre debat entre professionals a propòsit del llibre de text es va crear al voltant d'un article de Carlos Cabanillas, professor de grec i llatí i cultura clàssica, publicat al seu blog, que al seu torn era la resposta a la pregunta llançada per la professora Ana Osvando: "Què consideres fonamental perquè la integració de les TICs a l'aula siga possible?". La resposta de Cabanillas, contenia una crida a la desaparició total dels llibres de text com a requisit imprescindible perquè les noves tecnologies triomfaren a l'àmbit escolar. Les respostes d'altres col·legues van portar a Cabanillas a escriure una entrada en què explicava amb detall el seu punt

40 Felipe Zayas és autor, juntament amb Ana Martínez i Carme Rodríguez, de la sèrie *Para narrar, Para informar(se), Para convencer i Textos literarios*, encara disponibles en el catàleg de l'editorial Octaedro, amb els títols de *Para narrar* (1r ESO), *Para informar(se)* (2n ESO), *Para imaginar(nos)* (3r i 4t d'ESO).

de vista sobre la qüestió.

El professor valencià Sebastià Giralt distingia entre llibres bons i dolents: hi ha llibres bons que poden ensenyar a fer el treball docent d'unes altres maneres i, per tant, que ajuden a la innovació educativa. Proposa fer ús de materials complementaris al llibre de text, entre els quals s'inclourien les noves tecnologies. Opina que l'elaboració personal de materials curriculars de llengües articulats en una metodologia coherent i que cobresca tots els nivells, és una faena ingent que demana molts anys de dedicació i d'experiència i que, mentrestant, els manuals completen el treball de professorat.

Cabanillas respon amb les crítiques més habituals entre els professors que consideren els manuals una nosa:

1. El mètode que proporciona el llibre de text, si és bo, és el mètode de l'autor del llibre, no el del professor. Cal que el docent tinga ben clar els objectius de la seua assignatura i el camí per arribar-hi. Aquest camí és personal, sol ser diferent en cada ensenyant.
2. Els professors poden provar llibres diferents, però l'alumnat només n'ha tingut un i s'ha quedat amb la idea que el llibre engloba tot el saber possible sobre la disciplina.
3. Creu que els manuals són materials peribles i que seria més profitós que els mateixos alumnes elaboraren els seus llibres de text.
4. Els llibres són un material car.

Dels comentaris que va suscitar aquesta resposta de Cabanillas, destaquen, una altra vegada, els comentaris de Felipe Zayas, ja que toca amb ells uns quants punts vitals de la pràctica docent amb manuals. L'oferta en l'àrea de llengua castellana es limita a unes poques editorials que ofereixen uns manuals amb una gran incoherència, amb continguts desconnectats i amb una desvinculació entre la gramàtica i l'ús de la llengua; els exercicis no formen una seqüència completa i amb sentit; el treball de l'alumnat es redueix "a fer els deures", a contestar preguntes aquí i allà; l'alumnat no és capaç de seguir amb autonomia un procés de treball seqüenciat, no capta el sentit d'un exercici dins l'una totalitat, ja que és una destresa que els manuals no ensenyen. Els manuals, d'altra banda, creen en el professorat una il·lusió d'ordre, d'organització i de progrés que no es correspon amb la realitat. El model educatiu espanyol depèn en gran mesura del llibre escolar perquè la metodologia que hi impera és la de la reproducció de continguts i els exercicis es conceben com tasques d'aplicació i no provoquen l'aprenentatge efectiu.

En un altre dels seus comentaris a l'entrada de Carlos Cabanillas, Zayas introdueix una altre aspecte important: els llibres que ell ha elaborat han suscitat l'aprovació d'una minoria de professionals, però no assegura que s'hagen venut, i no s'han venut perquè eren manuals que proporcionaven recursos i oferien propostes, però que deixaven en mans de l'usuari les decisions sobre l'organització del treball docent. Tal i com ens confessava un editor, l'empresari editorial ha d'elaborar un material que el professorat estiga disposat a fer que els seus alumnes adquireixen. L'editor ha d'elaborar el llibre que tinga èxit i s'use en molts centres, un llibre així ha de servir a les demandes de la majoria del professorat. Si la major part del professorat desitja que el llibre faça la faena que li pertoca, al final tots els manuals esdevenen semblants i són,

efectivament, un obstacle per a la innovació.

En la mateixa línia argumental, Rafael Valls (2007) creu que les editorials no podrien innovar encara que volgueren, que fins i tot uns currículums oficials més oberts els resultarien perjudicials. Si opten per l'edició de manuals innovadors podrien perdre una quota majoritària de mercat formada per aquells docents que estan habituats a usar un determinat tipus de llibre de text més clàssic. D'altra banda, intenten servir les demandes d'un altre sector del professorat que demana manuals posats al dia des del punt de vista disciplinar; el resultat, segons, Valls, són uns llibres inacabables, en el quals es tracten moltes qüestions, però des d'un punt de vista molt superficial⁴¹.

Aquests debats entre professionals mostren, en fi, l'interés de dur a terme treballs de recerca empírica per comprovar què fan a la pràctica els docents amb els manuals.⁴² Jordi Burguera va portar a terme l'any 2004 una investigació sobre l'ús dels manual entre els professors de Geografia i Història a Catalunya (Burguera, 2006). De l'enquesta que va passar als docents es desprén que el 97% usava llibre de text en més d'un 50% del temps de classe setmanal. La majoria (89%) valorava molt positivament el manual com a eina didàctica tot i que un 68% usava, a més, altres tipus de material curricular.

En el context francès, s'ha desenvolupat al llarg dels anys noranta i dos mil, una línia pedagògica que ha intentat superar l'antimanualisme. Aquesta línia inclou autors que consideren que els manuals existiran durant molts anys i que el que cal és que els seus usuaris en traguin el màxim profit. Es tracta d'estudis que s'ocupen de millorar el rendiment dels llibres de text tant per part dels alumnes, com del professorat, com de les famílies (Reuter, 1994; 1999). Per a Yves Reuter a França s'hauria passat d'un intent d'ensenyament sense manuals que hauria fracassat, a una etapa de treball sobre la interacció entre els manuals i els estudiants des d'un punt de vista textual. Una vegada esbrinades les dificultats dels alumnes per a comprendre els llibres escolars no s'hauria fet res per a posar-hi remei. Una tercera fase la constituïria, a començaments dels noranta, l'interés per analitzar els manuals, comprovar les dificultats de comprensió i fer propostes d'actuació que inclouen el professorat, els estudiants i les famílies. Les diferències respecte dels enfocaments anteriors serien:

- El pas de l'estudi de frases o de textos aïllats a una anàlisi basada en les tipologies textuais.
- Els exercicis que es proposen tenen en compte la dimensió metacognitiva i eviten els qüestionaris de veritable/fals.

41 De fet, aquest estret marge entre el qual es mouen els editors per tal d'arribar al màxim nombre de docents: ni manuals massa innovadors, ni excessivament conservadors, i alhora diferents als de la competència, condueix a la uniformització: tots els manuals acaben assemblant-se. Un cas emblemàtic és el de la Secundària, en què es va partir de propostes innovadores que per diversos motius (demanda del mercat, canvis curriculars, formació del professorat...) van anar confluint i assemblant-se.

42 Zayas va preparar una enquesta sobre l'ús dels llibres de text entre els seus lectors. Encara que sense validesa científica, assenyala un camí de recerca interessant. Les 51 respostes van donar com a resultat que un 62% usava el manual juntament amb altres materials; un 30% no el feia servir mai; i per a un 8% era l'únic recurs. El debat que els resultats van suscitar entre els lectors va ser també molt indicatiu: hi havia qui opinava que l'ús exclusiu dels manuals és la pràctica majoritària als centres de Secundària; Felipe Zayas considerava que els resultats feien pensar que el manual era un recurs habitual fins i tot per al professorat innovador i que caldria estudiar exactament quin ús se'n fa a les aules i si és possible la compatibilitat de la metodologia reproductiva dels manuals amb un plantejament educatiu de base constructivista (Zayas, 2006a).

- Els punts de partida són múltiples i no es limiten a revisar les unitats didàctiques del llibre i les activitats.
- De l'adquisició d'uns sabers premodelats s'ha passat a la resolució de problemes complexos i a l'adquisició de destreses i de competències complexes.
- S'ha passat del tancament disciplinari a la consciència de la necessitat de fomentar la transferència de coneixements a partir d'enfocaments inter i transdisciplinars.

Entre els estudis dirigits al professorat tenim el de Matilde Cerrolaza (Cerrolaza, 1999) sobre els manuals d'ensenyament de l'espanyol com a segona llengua. Un manual, aquest, que recolliria plenament les conclusions de certs estudis de camp com el publicat el 1994 per l'Académie de Versailles: la necessitat que el professorat es forme com a avaluador de materials i mediador entre el llibre escolar i els aprenents:

Le besoin de mieux utiliser les manuels s'inscrit en effet dans une évolution de la fonction de l'enseignant: celui-ci, moins détenteur d'un savoir que le manuel se contentait jusqu'alors d'illustrer et compléter, devient alors le médiateur, l'ingénieur (doté d'un haut niveau d'expertise en sa matière) qui met en place des situations d'enseignement-apprentissage telles que l'élève puisse (en utilisant le manuel entre autres moyens) accéder de façon plus autonome au savoir. (Bucheton/Joguet/Laplaza/Penin, 1994: 16)

És la mateixa idea que defensa Isabel Ríos, en aquest cas referint-se a l'ús de materials curriculars editats destinats a l'ensenyament de l'escriptura en Educació infantil i primer cicle de Primària (Ríos, 2006); el quadrat pedagògic estaria format per la interrelació entre el docent adult, l'infant que aprèn, els materials didàctics i l'objecte d'aprenentatge, un quadrat en el qual l'ensenyant hi té un paper crucial perquè el material serveixi al propòsit educatiu o bé el dificulti:

El paper del mestre és, doncs, mediar entre el material i l'alumne, desencadenar un diàleg per utilitzar-lo i que serveixi a la finalitat de l'ensenyament, a la tasca d'aprendre a llegir i escriure textos nous i més complexos, i que permeta establir ponts entre els textos quotidians i les activitats lletrades de les famílies o de l'entorn social, per tal d'aprofitar-les com a eina d'ensenyament.

De fet, la major part dels autors, fins i tot els de la línia crítica destaquen que l'ús del llibre de text de manera no exclusiva i conjuntament amb altres materials és el camí per a evitar que centralitzen excessivament el procés d'ensenyament-aprenentatge i arriben a reemplaçar la tasca del professorat (Cantarero, 1997: 86) (Torres, 1995: 69).

Finalment, també són interessants les propostes d'alguns estudiosos, en el marc de la implantació de la LOGSE i en la línia metodològica de la investigació-acció, que reclamaven la necessitat que el docent prenguera la figura d'un investigador:

El profesor que es capaz de gestionar autónomamente el marco concreto en que interactúa pedagógicamente, de tal manera que analiza las necesidades de los alumnos, las características de los distintos contextos, la diversidad de intereses, afectividades y estrategias cognitivas y modos de construcción de los conocimientos por parte de los alumnos, y propone, consecuentemente, en cada momento y para cada uno de los aprendices, los recorridos, es decir, las interacciones didáctico-pedagógicas adecuadas (Atienza, 1994: 19).

Situat a l'aula, aquest professor és l'autor dels seus materials curriculars, elaborats i experimentats en el banc de proves de la tasca diària a les aules.

En aquesta línia s'insereix també el treball d'Artur Parcerisa (1996) aparegut en una col·lecció de l'editorial Graó destinada a la formació del professorat com és "Biblioteca d'Aula". Parcerisa dóna pautes molt precises perquè els docents de Primària i Secundària puguin avaluar els materials curriculars abans de triar-los i, sobretot, facilita idees perquè puguin elaborar els seus propis materials tenint en compte diferents aspectes, com ara, la coherència amb el projecte curricular del centre, la diversitat de l'alumnat, l'adequació al context, el rigor científic, la correcta inserció dels materials en una determinada programació o seqüència didàctica, els valors que vehiculen, la qualitat formal i, finalment la correcta avaluació per tal de millorar-los i afinar el seu ús a l'aula.

Finalment, hi ha una altra faceta de l'ús dels llibres de text que de vegades es posa damunt de la taula i és la del llibre com a element formador que permet al docent mantenir actualitzats els seus coneixements i, en el cas de llibres innovadors, conèixer mètodes didàctics nous en l'ensenyament de la pròpia disciplina. En aquest sentit són interessants els estudis de Montserrat Ferrer (2000a; 2001) sobre la manera com els llibres de text de llengua i literatura de finals dels anys noranta recollien les innovacions tant en lingüística com en didàctica de la llengua.

Francesc Ruiz i Rosa Sanz (1999: 71) proposen que s'augmente la informació que arriba als usuaris dels materials. Caldria, segons aquests autors, que els usuaris (pares, alumnes, professors, universitats...) tingueren informació sobre els manuals per tal que puguin intervenir a l'hora d'avaluar-los. Caldria també que a les revistes especialitzades s'inclogueren ressenyes crítiques dels llibres de text i de la resta de materials curriculars. En aquest sentit és digne d'imitació el *Bulletin d'information sur les manuels scolaires*, creat el 1986 per investigadors universitaris interessats en l'ensenyament i la formació del professorat i experts en manualística, com ara Hélène Huot. L'objectiu del *Bulletin* és el d'informar i orientar els ensenyants, des de Primària a Batxillerat, en la tria i l'ús dels manuals de llengua i literatura francesa i de llengües modernes i clàssiques; el butlletí inclou, a més d'articles, ressenyes detallades de les novetats en el camp de l'edició de llibres de text de llengua i literatura. Els criteris als quals s'han d'ajustar els col·laboradors de la publicació són: tenir competència en la disciplina, conèixer de primera mà els nivells escolars sobre els quals escriuen i no haver participat en anys precedents en la redacció de cap llibre escolar⁴³.

La manualística s'hauria d'ocupar també de l'estudi del perfil dels autors dels llibres de text: la manera com treballen; la seua formació; la seua concepció dels processos d'ensenyament-aprenentatge; la idea que es fan del llibre de text com a material curricular. També haurien d'estudiar quin usuari model i lector model tenen en la ment els autors dels llibres escolars. Aquesta qüestió es troba relacionada estretament amb l'estil docent dels autors i el perfil de l'estudiant al qual s'adrecen. En el nostre context, tan divers, no és el mateix un llibre de text concebut per a un alumne valencianoparlant de les comarques centrals que ha cursat en valencià una part de les assignatures en un PIP o que ha rebut un ensenyament majoritàriament en valencià en un PEV o que ha cursat Primària en una escola d'immersió lingüística, que l'alumnat castellanoparlant de zones castellanoparlants que només ha tingut el valencià com a assignatura, o l'estudiant nouvingut.

Els estudiosos dels manuals no acaben de posar-se d'acord, però, sobre el grau d'influència que poden tenir sobre el que s'esdevé a l'aula. Un punt controvertit seria la capacitat que tenen de suplantar el paper del docent. Alguns autors, com ara Martínez Bonafé (Bonafé/Adell, 2003) o

43 *Bulletin d'information sur les manuels scolaires* <<http://www.e-bims.org>>.

Lomas i Osoro (1996a), donen per fet que el currículum oficial concretat en la programació que preparen els manuals és, fil per randa, el que acaba ensenyant-se a les aules. Aulet i Martí, en canvi, demostren en el seu *Dictamen* sobre l'ensenyament de la literatura a Catalunya, després d'analitzar les respostes que donen els professors i les professores consultats a la seua enquesta, que en el cas de la literatura el professorat prefereix deixar-la de banda a favor dels continguts de llengua, i això a pesar que els llibres la incloguen. Aquest tema es troba en relació directa també amb la controvertida qüestió del control polític dels materials per part de les administracions.

D'altres autors insisteixen en la necessitat que el professorat use els llibres de text d'una manera crítica. Caldria que els docents tingueren present que els manuals els arriben a les mans tancats i immutables; que els usuaris dels manuals s'hi relacionen de manera passiva; que la interacció amb els llibres dóna com a resultat exercicis de còpia i de reproducció, és a dir, un tipus de coneixement memorístic, de poca riquesa cognitiva i acrític (Bucheton, 1999). Al contrari, els textos acadèmics resultarien enriquidors si feren explícites les relacions existents entre les dades que aporten; si es referiren a fets de la vida real o a coneixements bàsics prèviament adquirits; si incitaren a la formulació d'interrogants, hipòtesis, a la resolució de problemes o a la implicació emocional de l'alumnat. Per altra banda, el professorat caldria que analitzara els materials curriculars que fa servir, que indagara en les característiques del text que empra; en la intenció dels autors; en el coneixement que pretén activar; en les activitats que vol que els seus alumnes duguen a terme; o en les actituds que pretén transmetre (Gómez/Jorba/Prat, 1997: 88-89).

La recerca duta a terme per Sylvie Plane (1998; 1999a) a propòsit de l'ús del manual que fa el professorat de francès com a primera llengua sembla demostrar que el llibre de text és l'element clau per a construir el camp d'ensenyament d'una disciplina. El manual determina què cal ensenyar i com cal que s'ensenyi. Les respostes del professorat al qüestionari que va passar van ser:

1. Per a la majoria dels enquestats el manual ha de proporcionar l'ordre en què els continguts es tractaran a classe i ha de proporcionar els instruments d'avaluació. La taula de continguts del llibre organitza el curs.
2. Les respostes menys nombroses (menys d'un terç de les respostes) indiquen que els enquestats no esperen que el manual els done una progressió precuinada, sinó que els indique els límits del camp de la disciplina i les relacions entre el diferents components del camp de la disciplina.

Val a dir que els docents de francès consideren la progressió didàctica com aquella que marca el currículum oficial i per a ells el "manual ideal" seria aquell que s'ajuste a la legalitat de currículum. Tot i que, com observa l'autora, el currículum oficial deixa un marge de maniobra molt ample per als redactors dels llibres de text. Com apuntava Casanova (2006) el currículum no indica la metodologia didàctica ni els instruments d'avaluació (els criteris, sí). Les eines de preparació en el camp de l'ensenyament de la llengua que serien els mitjancers entre el camp de coneixement i els transmissors i receptors, serien, segons Plane:

- Textos, discursos i documents que constitueixen l'objecte d'estudi.
- Treballs teòrics fonamentals en la disciplina des quals parteixen els conceptes que cal ensenyar.
- Obres de didàctica que proposen reflexions i eines metodològiques. Didàctica específica.
- Obres de pedagogia que parlen de procés d'ensenyament i aprenentatge.

- Llibres o guies del professorat.
- Llibres de l'alumne.

De tots aquests instruments mediadors el professorat enquestat reconeix que el primer de tots és el manual de l'alumne. Per a la preparació de les classes el professorat reconeixia que usava per ordre:

1. Altres manuals escolars del mateix nivell.
2. El manual de l'alumne.
3. El llibre del professor (més en Primària que en Secundària).
4. Manuals escolars d'altres nivells.
5. Revistes i llibres de teoria, de didàctica, de pedagogia (només apareixen citats en menys d'una cinquena part de les respostes).

Una altra conclusió interessant de l'estudi de Plane és que el manual serveix també per a la formació permanent del professorat. Els nous continguts curriculars s'aprenen abans que en cap altre lloc en el llibre de text dels alumnes al mateix temps que es preparen les classes⁴⁴. En qualsevol cas, ens manquen estudis de camp que determinen les condicions d'ús dels llibres de text, les editorials en qualsevol cas, no semblen interessades en la qüestió, tal i com apunta un autor de manuals, Josep Pagès (2006: 67):

Les editorials no fomenten, ni sembla que tinguin cap interès a fer-ho, la recerca educativa, la investigació sobre com els mestres es fan seu el contingut i com. Busquen uns llibres "a prova de mestres" i que la quantitat de vendes sigui més elevada cada any.

Què hi ha de positiu en l'ús del llibre de text? Per exemple, que fa possible que els departaments que no tenen professorat definitiu puguin mantenir una certa línia pedagògica; facilita que el professorat es pugui intercanviar sense entrebancs quan hi ha una baixa; donen seguretat als alumnes que, en la gran majoria dels casos treballen amb manuals des de primària i ja s'hi han avesat o, més encara, no es troben còmodes treballant amb un altre tipus de materials curriculars, amb els quals no saben què fer-ne, on deixar-lo, com guardar-lo o que no els inspira la mateixa "autoritat", o bé que no sol "entrar" per a l'examen. Els llibres de text faciliten la tasca docent perquè eviten que es dedique temps a preparar materials curriculars que quasi mai tindrien la qualitat i l'aparença dels editats. Els llibres de text aplanen la tasca docent perquè faciliten que un mateix professor pugui fer 18 hores de docència (en el sector privat són més) i donar classe en diferents nivells i grups sense que haja de realitzar un esforç ingent preparant materials i programacions. Els llibres de text faciliten la tasca de confeccionar les programacions ja que moltes vegades els caps dels departaments didàctics retallen i apeguen la programació que l'editorial facilita en format digital.

44 A partir d'aquesta constatació, Chanfrault-Duchet (1999) es demana si el llibre de text pot esdevenir un mitjà d'autoformació del professorat de francès, examina la transposició didàctica de nocions noves de lingüística en contrast amb la gramàtica tradicional als manuals i conclou que ni els manuals destinats als alumnes, ni les guies del professorat, arriben a servir de manera eficaç al propòsit de l'actualització de coneixements i recomana que es publiquen llibres de divulgació destinats específicament per a la formació permanent del professorat.

1.7.3 L'alumnat

En línia de les preocupacions dels psicolingüistes, alguns autors han desenvolupat propostes per al treball de la comprensió dels llibres de text a la llum dels models interactius de lectura, així Sanz Moreno (2005) en un interessant article (2004) en el qual presenta un seguit d'activitats per a desenvolupar la competència lectora a partir del gènere discursiu del manual. El llibre de text, que resulta el material curricular més usat, seria el mitjà més pròxim a l'alumne i més a la mà del professorat per a dissenyar activitats de lectura comprensiva. Les activitats ajuden l'alumne a captar l'estructura de la unitat a partir de la lectura dels títols dels epígrafs; també se'ls ajuda a activar els coneixements previs; a captar l'estructura dels apartats, la intencionalitat del text, l'estructura temàtica, la lectura de les imatges, l'estructura dels paràgrafs i l'estructura gramatical de les oracions. La mateixa intenció tenen les guies elaborades per Sánchez Miguel i el seu equip (Sánchez Miguel, 2009) per al web del Ministeri d'Educació *Leer.es*; en aquest cas els autors es dirigeixen al professorat per tal d'ajudar-lo a millorar la interacció que els alumnes estableixen amb el llibre de text amb la intenció final d'aprofundir en el nivell d'aprenentatge assolit.

En la mateixa línia se situa el treball de J. Keraven (1994), en aquest cas centrat en alumnes de "sixième" (11 anys) a França. La proposta de Keraven se centra en la lectura comprensiva amb l'ajuda del professor dels textos introductoris, de les taules de continguts, els índex, els sumaris, els quadres d'ajuda i els quadres complementaris (regles gramaticals, notes culturals, instruccions, curiositats...), els títols i subtítols dels epígrafs, dels textos (estructura de les frases, vocabulari, característiques discursives de certs tipus de textos, referències culturals). Un objectiu semblant té la seqüència didàctica proposada per J.P. Chanteau centrada en els manuals d'història de "quatrième" (13 anys) i que pretén ensinistrar els alumnes en la lectura profitosa dels nombrosos gèneres discursius que inclouen els manuals d'història: captar quins textos són literaris i quins no, situar una sèrie de textos en una línia cronològica, contextualitzar un text en el seu moment d'enunciació i identificar l'enunciador i la seua intenció. No resulta estrany trobar textos en què no està clar si l'enunciador és l'autor, un narrador, un personatge o si el model de món és ficcional o no ficcional. Finalment, Joan Bonals (2000: 93-101) presenta una seqüència didàctica de Ciències Naturals per a treballar en petit grup a l'aula de primer d'ESO. La tasca consisteix a elaborar un esquema i un resum posterior (seguint les pautes marcades pel docent) de la unitat didàctica del manual de l'assignatura dedicada als volcans.

En aquesta línia de reflexió destaca també la recerca sobre la manera com els alumnes nous usen els manuals de francès i els problemes de comprensió que troben quan s'enfronten amb un material sovint dissenyat pensant en un alumnat-model autòcton (Cevenes/Dartigues, 2006).

Dominique Bucheton (1994b: 9) considera clau l'ús interdisciplinari dels manuals i la transversalitat de les competències lingüístiques lligades amb el seu ús; delimita quatre grans objectius didàctics que es podrien treballar des d'aquesta perspectiva transdisciplinari amb els manuals escolars:

1. Desenvolupar habilitats cognitives
2. Construir coneixements lingüístics sobre els textos (més centrat en l'àrea de llengua)
3. Permetre que els estudiants captin la relació entre els materials i els objectius dels programes curriculars.
4. Desenvolupar una competència lectora diversificada.

L'estudi dels manuals planteja també un grapat de reptes en relació al tipus de lligam que estableixen amb els seus productors i usuaris. D'una banda tenim la relació amb els seus usuaris principals: els alumnes i el professorat. Rafael Valls destaca la importància de l'estudi d'aquesta relació entre els manuals i els seus usuaris, professorat i alumnes, tenint en compte les diferents àrees:

Los manuales escolares exigen ser considerados necesariamente en su relación tanto con los alumnos como con los docentes y que ambas relaciones son profundamente complejas y que son diversas en función de la disciplina escolar de la que se trate. (2001: 34)⁴⁵

Pel que fa als alumnes Valls (2001: 33) es fa ressò d'estudis realitzats a Alemanya a partir d'una mostra de manuals d'història destinats a estudiants amb edats compreses entre els 12 i els 18 anys. Aquests treballs arriben a la conclusió que un manual és bo, no tan sols si disposa d'una estructura formal i didàctica clara i acceptable, sinó també si és capaç d'establir una relació activa, crítica i creativa amb l'alumnat i aconseguix d'estimular les seues capacitats d'argumentació, comparació i raonament històric. En aquests estudis es va comprovar també que una part important de l'alumnat no comprenia els textos, mapes i il·lustracions que reproduïen els llibres de text. Valls arriba a la conclusió que cal partir d'un enfocament de l'estudi dels manuals que es faça amb perspectiva històrica i centrant-se en els receptors-usuaris del producte i en la representació mental que es fan els uns i els altres de les característiques i del paper dels manuals escolars. Una representació que està condicionada per experiències i pràctiques que han acabat esdevenint una tradició.

D'altra banda, alguns dels manuals que hem analitzat inclouen activitats per a ensinistrar els alumnes en l'ús del llibre, així el de Bromera per a 4t d'ESO (1999) que en la darrera unitat invita els alumnes a analitzar el llibre que han usat a partir d'un formulari d'avaluació.

1.7.4 Les famílies

La relació dels manuals amb les famílies és també un punt important que no es limita a l'aspecte econòmic. Els familiars ajuden l'alumnat amb el deures que es manen des de l'escola i són usuaris indirectes també dels manuals. Gimeno Sacristán (1991: 14) els tenia en compte com un element de possible resistència al canvi en l'ús dels materials en el context de l'adveniment de la Reforma: "No es desdeñable la idea de propiedad individualizada y de sustantividad de los libros de texto que tienen los padres." També Martínez Bonafé (1992: 11) és de la mateixa opinió i afeg que tal vegada caldria preveure l'ús que es fa del material curricular als domicilis: "El material podría tener un potencial educador dirigido a los padres, explicándoles actividades de apoyo en casa en relación con el contenido cultural que se pretende trabajar."

De fet, *Savoir-livre*, el web dels editors francesos dedicat a informar sobre el món dels manuals, reserva una pàgina a aconsellar els professors, alumnes i familiars en l'ús dels manuals. En el cas dels familiars els avisa que els manuals ja no són com els que ells van utilitzar a l'escola i els dóna els següents consells:

45 Valls cita en aquest sentit un estudi fet als EUA a partir de les àrees de matemàtiques i ciències socials: S.S. Stodolovsky, *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y de ciencias sociales*, Paidós-MEC, Barcelona, 1991.

1. Llegiu-vos la introducció que sovint inclou unes instruccions d'ús; resulten imprescindibles per a comprendre els objectius i el funcionament del llibre.
2. Més que oposar la vostra manera d'explicar a la del llibre, mostreu que hi ha moltes maneres d'explicar un mateix tema.
3. Cal respectar el ritme del xiquet i el que marca el docent. Usar el manual per a fer que el vostre fill avanci més no porta enlloc.⁴⁶

No resulta estrany tampoc que hi haja pares que usen els manuals dels fills per a posar-se al dia i alhora poder tirar-los una mà, així ho feia notar Atienza (1994: 13) com una de les aportacions positives dels llibres escolars. Dominique Bucheton (1998) va més lluny i reclama, a més, que la relació de les famílies amb els manuals contribueix al control democràtic dels continguts i dels mètodes d'ensenyament. Els enfocaments holístics en el camp de la manualística demanen que el treball de camp sobre els materials impresos incloga també les famílies, al costat dels alumnes, els professors, els autors, els venedors i els editors, aquest treball de tipus etnogràfic era el que demanava amb urgència Apple l'any 1986, una treball de recerca basat en el treball de camp i en un programa "a llarg termini i amb una bona base teòrica i política" i dut a terme des de la perspectiva de la pedagogia crítica: "En la mesura que el text determina els currículums, ignorar-lo com si ni tan sols merescuera una atenció i una lluita serioses equival a viure en un món divorciat de la realitat" (1986a: 108). Estudis de tipus sistèmic són els que han dut a terme Luis María Rodríguez (Rodríguez, 2001a) o Fernández Reiris (2005), i també Bucheton, Joguet, Laplaza i Penin (1994).

En els cas dels estudiosos de l'Acadèmia de Versalles, es troben amb dificultats per a enquestar les famílies d'extracció social més baixa, fet que dóna ja un biaix remarcable a les seues conclusions; els resultats de l'enquesta a les famílies mostren que per al 91% la principal missió del manual és la de donar als fills uns coneixements organitzats i en segon lloc la de completar els continguts del curs: millorar els apunts mal presos o confusos, aclarir les explicacions complicades, les fotocòpies il·legibles, etc. D'altra banda, els pares aprofiten els manuals per a ajudar els fills en els estudis, però també per a formar-se ells o per a refrescar coneixements rovellats.

Ja hem tingut ocasió de parlar dels pares i mares com a usuaris dels llibres de text dels seus fills. Queda oberta aquí la porta a un treball de camp que indague en aspectes de la interacció de les famílies amb els manuals des del punt de vista pedagògic. Un exemple seria la recerca sobre la manera com els manuals de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura en els diferents nivells educatius han pogut servir per a l'alfabetització paral·lela de pares i mares analfabets en la seua llengua o desconexors de la llengua del país per motius diversos.

1.8 El control polític dels llibres de text

El control polític s'exerceix a través de l'homologació o autorització dels manuals. Aquest control implica una censura prèvia que, en alguns casos, deixa els editors en una posició de gran indefensió. La LOE (2006) elimina el requisit de l'homologació i deixa en mans dels inspectors

46 <http://www.savoir-livre.asso.fr/optimiser-manuel/parents.php>

el control dels materials curriculars que s'empren als centres escolars. La manualística indaga també en la pressió que el poder polític exerceix, a través dels currículums, l'homologació i la gratuïtat (o la reutilització) dels llibres, sobre el mercat editorial. Jurjo Torres es referia a aquesta qüestió en un article publicat en el monogràfic de la revista *Cuadernos de Pedagogía* titulat "Reforma i currículum" (Torres, 1989) en el qual alertava sobre el control ideològic associat a l'homologació dels nous manuals per a la futura LOGSE: l'homologació ministerial amenaçava de convertir-se en una censura prèvia. En aquest sentit, Gimeno (1995) parla d'una producció de llibres de text ajustada al currículum, que a través dels xecs escolars esdevenen gratuïts; d'aquesta manera el cercle es tanca i resulta impossible que s'hi introdueixen materials alternatius.

El control polític no és l'únic control que pot exercir l'administració, hi hauria d'haver també un control de la qualitat dels materials. Una investigació sobre aquests aspectes dels manuals hauria de demanar-se si hi ha avaluacions administratives o "externes" dels llibres de text. I si es fan, de quina manera es fan. Si hi ha informes d'avaluació independents dels materials. Si els fan les editorials. Si l'administració estipula que s'han de mantenir 4 anys els mateixos llibres, es garanteix el període en què donen beneficis. Si els professors no poden canviar-los i les editorials no els revisen ni corregeixen, si no hi ha feed-back perquè es perdrien diners si calquera fer una reedició, un exercici mal plantejat, un error, es perpetua durant tirades i tirades d'exemplars. El manteniment dels títols, d'altra banda, afavoreix també la reutilització i l'aprofitament del manual entre familiars en determinades autonomies, encara que al País Valencià, amb el xec, se'n poden comprar de nous cada vegada. Una altra qüestió adjacent a l'anterior és, per exemple, si les administracions disposen d'un registre centralitzat dels llibres de text que s'usen a cada institut. Les nostres indagacions ens han donat una resposta negativa. La informació es podria obtenir de les Programacions Generals Anuals que els centres lliuren als inspectors, però sembla que aquestes dades no es processen ni se centralitzen. Així s'esdevé la paradoxa que l'administració no coneix quins manuals concreten el currículum que ella mateixa legisla i, per tant, desconeix quin material està influïent en el treball docent.

Respecte del control dels materials, Francesc Ruiz i Rosa Sanz (1999: 71 i seg.) proposen que es canvie la manera de controlar la qualitat dels llibres de text i de la resta de materials curriculars. No s'oposen al control dels manuals per part de l'administració i, simultàniament, consideren perillós que el control dels materials es deixi únicament en mans de les empreses editores. També critiquen la manera com es fa el control: sense supervisió científica i a partir de materials que encara no s'han usat a les aules. Proposen un control de la qualitat dels productes que els avalue a peu d'aula. També opinen que l'administració hauria d'activar ajudes a la producció de materials curriculars i finançar aquells projectes innovadors que les editorials no estarien disposades a dur a terme per por de perdre diners. Proposen també un treball en xarxa per part del professorat encarregat d'elaborar el material i d'avaluar-lo.

1.8.1 L'homologació

L'homologació, durant els anys noranta la va marcar el ministeri amb el *Real Decreto 388/1992, de 15 de Abril*, l'*Orden de 2 de Junio de 1992* i el *Real Decreto 1744/1998, de 31 de Julio* que derogava l'anterior⁴⁷. La legislació valenciana s'enceta amb el *Decret 187/1994, de 13 de*

47 Per a una panoràmica de la regulació administrativa dels llibres de text, des del franquisme a la democràcia, vg. Puellas (1998) i Tiana Ferrer (1998).

setembre i continua amb l'Ordre de 16 de desembre de 1994 i l'Ordre de 10 de maig de 1995 per la qual es crea la Comissió de Revisió de Projectes Editorials i Llibres de Text. A Catalunya el decret de 23 de febrer de 1993 i la posterior resolució de 18 de juny de 1998 a més de nombroses resolucions que fan pública l'homologació periòdica de títols (hem comptat 54 resolucions només entre 1997 i 2004); fins l'any 2008 el Departament d'Ensenyament (avui d'Educació) comptava amb una secció de Material i Llibres de Text dins l'organigrama de la Direcció General d'Innovació que s'encarregava dels tràmits d'homologació i que encara el 2009 mantenia en línia una base de dades de llibres homologats (actualitzada al 13 de setembre de 2005).⁴⁸

El reial decret de 15 d'abril de 1992 del MEC insereix alguns aspectes interessants en l'homologació dels manuals i d'altres materials curriculars:

1. La noció de "projecte" que s'entén com una programació ajustada al currículum oficial per tot un cicle o una etapa. Les editorials des d'aleshores fins ara mateix han publicat col·leccions de manuals per etapes i els han donat una identitat conjunta a través del nom i del disseny de la maqueta. Després el "projecte" es desglossa en manuals pensats per a un curs acadèmic que poden ser més o menys autònoms segons l'editorial; en alguns casos els autors de cada manual són diferents i tan sols es manté la maqueta i el disseny general, mentre que la manera com programen pot diferir. El reial decret inclou en l'obligatorietat de l'homologació qualsevol material curricular editat i deixa fora els elaborats pel mateix professorat.
2. L'obligatorietat de mantenir el mateix material als centres durant quatre anys i no canviar els llibres fins que l'alumnes hagen passat tot el cicle (se suposa que un "projecte" és una programació coherent per a un cicle).

Aquest decret va servir de base per al desenvolupament legislatiu en aquesta matèria en les diferents comunitats autònomes amb competències en educació. Per al territori administrat pel MEC es va promulgar una ordre que desenvolupava el reial decret i que concreta alguns punts:

1. Delimita la noció de llibre de text i material curricular homologable a aquell editat que va referit a una àrea del currículum i deixa fora els materials d'elaboració pròpia i aquells que no va referits directament a una àrea o matèria del currículum.
2. Deixa oberta la porta perquè en segon cicle d'ESO el projecte pugui coincidir amb un curs (i no l'etapa) i es concrete en un sol llibre.
3. Especifica que els manuals han d'ajustar-se al currículum, recollir els temes transversals, tenir en comptes la diversitat de l'alumnat i contenir recursos per al reforç o l'ampliació dels continguts.

El *Real Decreto 388/1992* estableix que cal que s'homologuen aquells materials curriculars "editats", tant els llibres de text com altres materials que els professors i els alumnes utilitzen tant als centres docents públics com als privats. Per "materials editats" s'entén que resten al marge de l'homologació preceptiva els materials que puguen elaborar els mateixos professors. Concepción Bello *et alii* van cridar l'atenció en el seu moment sobre el caràcter autiautoritari que adquireix el decret en parlar de "supervisió" dels materials que genere un projecte editorial que

48 http://www10.gencat.net/pls/ense_ensenyam/p03.menu (consulta del 29-3-2009).

el ministeri haurà aprovat abans (Bello i altres, 1997a). Destaquen també l'obertura que deixava el decret perquè les editorials pogueren concretar el currículum de manera lliure i alhora descartaven les crítiques que alguns sectors havien fet a l'administració acusant-la de doblegar-se als interessos de les editorials. Finalment observen que el professorat, en tant que elector final dels materials, és qui decideix quins materials entren a l'aula; per tal que aquesta decisió es faça de manera "responsable" i entesa cal que el professorat es forme en l'avaluació dels materials i cal dotar-lo de mecanismes de selecció (els autors pensaven en aquell moment que el professorat no estava preparat per a dur a terme aquesta tasca). En aquest sentit, creuen que és el professorat el qui pot determinar amb les seues tries i preferències les característiques dels materials que les editorials prepararan; al llarg d'aquest treball tindrem ocasió de reflexionar sobre aquesta qüestió amb dotze anys més de perspectiva.

Uns anys més tard, el 1998, un nou reial decret eliminava la necessitat d'autorització administrativa prèvia dels projectes i deixava via lliure perquè les editorials publicaren els textos sense autorització i es passava la supervisió dels materials a mans de la inspecció. A partir d'ara ja no hi ha una supervisió específica dels manuals sinó que aquesta s'inclou en les tasques ordinàries d'inspecció del sistema educatiu. En el cas que algun llibre o material incomplira les condicions marcades pel decret i l'editorial no l'esmenara, es podria declarar "no idoni" per a l'ús en els centres educatius. D'altra banda, el decret perfila la definició de "llibre de text", que queda expressada en aquests termes:

Se entiende por libro de texto el material impreso, de carácter duradero y autosuficiente, destinado a ser utilizado por los alumnos y que desarrolla, atendiendo a las orientaciones metodológicas y criterios de evaluación correspondientes, los contenidos establecidos por la normativa académica vigente para el área o materia y el ciclo o curso de que en cada caso se trate. Deberán incluir las orientaciones que se consideren necesarias para su utilización personal por el alumno.

Pel que fa als decrets autonòmics, de vegades introdueixen alguns punts nous com ara a Catalunya, el decret de 23 de febrer de 1993, que especifica que cal que "les imatges, els exemples i els textos s'adeqüin al context natural i sòcio-cultural de l'alumnat." D'altra banda, aquest decret evita l'autorització prèvia del projecte i situa la supervisió en el moment en que s'hagen editat les galerades. L'autorització es deixa en mans d'una comissió que podrà demanar el parer d'experts en la matèria del llibre. El 18 de juny de 1998 es promulga una resolució que conté alguns punts interessants com ara la distinció entre "llibre de text" ("aquells llibres editats per a desplegar i concretar els diferents currículums establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya de les àrees, matèries i assignatures de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats de l'ensenyament no universitari") i "materials curriculars", que han de presentar les següents característiques, a més d'adequar-se al currículum establert:

- a) Que siguin fungibles i, per tant, la seva durada per a l'ús de l'alumnat sigui només d'un any;
- b) Que completin i/o siguin suport didàctic d'uns altres considerats llibres de text;
- c) Que continguin molta més informació i/o complexitat de la que el currículum exigeix per tal que el professorat seleccioni i organitzi parts del seu contingut per desplegar el currículum.

Resulta també molt interessant que especifique que el preu del llibre ha de ser un factor determinant en la seua selecció i, tal i com apareix en la resolució, al mateix nivell d'importància que els aspectes purament didàctics. La resolució obliga els centres també a fer públiques les llistes de manuals que s'usaran en el curs següent abans del 30 de juny; prohibeix la venda de

llibres als centres o a determinats comerços i fa una crida a la reutilització. Aquí tenim perfilats dos aspectes que ja hem tractat en un altre moment: l'econòmic i el comercial, les llibreries disposen del mes de juliol per a fer les comandes abans del període vacacional d'agost, de manera que l'1 de setembre han d'estar disponibles per a la venda. El text legal especifica que els llibres han de ser "normalment" en català o aranès. Per un altre costat, el manteniment durant quatre anys dels llibres de text no es pot alterar només consultant el Consell Escolar com passa en altres comunitats autònomes, sinó que és el delegat territorial, a la vista d'un informe de la inspecció educativa, el qui ho autoritza.

Les Illes Balears es van guiar per la legislació del MEC. L'any 2002 el govern balear va publicar una ordre sobre l'homologació que segueix la línia marcada pel MEC, cal destacar que entre els requisits per a l'homologació es recull també, com a Catalunya, que les "imatges, exemples i textos" han de tenir relació quan siga pertinent amb "el context natural i sociocultural de l'alumnat." També resulta destacable que fa pública la composició de la comissió homologadora, que estarà formada per:

- El cap del Servei d'Ordenació.
- El cap del Servei d'Ensenyament del Català.
- Un membre del Departament d'Inspecció Educativa.
- La cap de la Secció de Material Didàctic i Divulgació Educativa.
- Tres assessors nomenats per la directora general d'Ordenació i Innovació.

Unes "instruccions" del 2002 de la directora general d'Ordenació i Innovació de la Conselleria d'Educació i Cultura del govern balear especificaven alguns aspectes que ja contenien els decrets del MEC i de Catalunya: el període de temps en què cal mantenir els títols als centres, l'obligació de fer publicitat dels títols i el cost econòmic com a criteri de selecció.

Al País Valencià el primer decret de 13 de setembre de 1994 recull del decret ministerial l'aprovació prèvia del projecte editorial com a pas anterior a l'edició dels manuals. Especifica també la necessitat que els materials s'adeqüen al context valencià, però posa a la Conselleria com a assessora de les editorials en aquesta qüestió:

La Conselleria d'Educació i Ciència prestarà l'assessorament pertinent i promourà activitats encaminades a millorar l'adequació dels materials a les peculiaritats geogràfiques, històriques, lingüístiques, culturals i socials de la Comunitat Valenciana que preveuen els currículums de les diferents etapes educatives.

Pel que fa al model de llengua, el decret avisa que podrà revocar l'homologació dels materials que no s'ajusten "a la normativa lingüística utilitzada per l'Institut de Filologia Valenciana" en referència clara a la normativa secessionista. Uns mesos més tard, el 16 de desembre, la conselleria promulgava una ordre sobre homologació que desenvolupava alguns punts, especialment la documentació que s'havia de presentar i els continguts de la justificació del projecte que insisteix molt en la necessitat d'explicar la manera com es tractaran els continguts educatius en relació al context valencià. Finalment, mitjançant una ordre, el maig de 1995 es crea la Comissió de Revisió de Projectes Editorials i Llibres de Text. Aquesta comissió ha d'assessorar el Servei d'Ordenació Acadèmica de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i té com a funcions:

- Avaluar els projectes editorials.
- Avaluar l'adequació dels projectes i dels llibres editats.

La Comissió la formen, amb caràcter permanent:

- El cap del Servei d'Ordenació Acadèmica.
- El cap de la Secció d'Ordenació Acadèmica.
- Un funcionari expert en coeducació.
- Un funcionari expert en educació intercultural.
- Un docent de cada àrea o matèria.

La LOE actual (2006), en la seua disposició addicional quarta, elimina el requisit de l'homologació, encarrega als inspectors la supervisió de la idoneïtat dels materials i delega en la Comissió de Coordinació Pedagògica dels centres la potestat de triar els més adequats. Només estableix que s'han d'ajustar al currículum, al nivell dels alumnes segons l'edat i que “hauran de reflectir i fomentar el respecte als principis, valors, llibertats, drets i deures constitucionals, com també els principis i valors recollits en la mateixa llei i han d'ajustar-se al que diu la Llei Orgànica 1/2004, de 28 de desembre de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*”.

Una altra legislació per la qual l'administració educativa s'ocupa dels llibres de text és el *Reglament orgànic i funcional dels centres*, que determina que són els departaments didàctics i, concretament, els seus caps, els encarregats d'elaborar el projecte curricular d'etapa i de coordinar i redactar la programació didàctica de la seua àrea. En aquestes programacions hi haurà de constar també els materials i recursos didàctics que s'usaran, “inclosos els materials curriculars per a ús de l'alumnat”. També el Reglament Orgànic de la Conselleria d'Educació determina que entre les funcions de la Conselleria, concretament de la Direcció General d'Ordenació i Centres Docents, es troba “la formulació de criteris pedagògics” respecte al material didàctic i:

La determinació dels criteris per a la supervisió dels llibres de text i materials curriculars dins del procés ordinari d'inspecció que exercix l'administració educativa sobre la totalitat d'elements que integren el procés d'ensenyament i aprenentatge.(art. 9)

Alguns autors van criticar els decrets d'homologació que es van publicar amb la intenció d'assentar les bases de l'aprovació dels materials curriculars per a la Reforma: es deixava oberta la possibilitat de presentar projectes per cursos i no per cicles, amb la qual cosa es desbaratava el concepte de cicle que era una innovació de la LOGSE i es permetia continuar amb el format de llibre de text per curs acadèmic, també l'obligatorietat de mantenir el mateix llibre 4 anys dificultava la flexibilitat necessària en els departaments a l'hora de triar els millors materials i de substituir els que no funcionaven bé i, sobretot, s'insisteix en el fet que no hi ha mecanismes de control previ de la validesa i de la qualitat i actualitat de la informació. En aquest sentit Mainer Baqué es demana com és que alguns dels manuals de Ciències Socials per a la LOGSE que analitza s'han pogut aprovar, amb tots els errors que hi troba; també Gimeno Sacristán (1995) considera que el mecanisme d'homologació no garanteix la supervisió científica dels textos ni la qualitat i la diversitat, sinó més aviat la conformació dels manuals als criteris formals que condicionen la seua eixida al mercat. El fet que alguns manuals de BUP es “rehomologaren” amb un canvi de maquetació per a la LOGSE, tal i com ha comprovat Mainer Baqué, i nosaltres mateixos, seria un exemple dels perills que apunta Gimeno Sacristán.

D'altra banda, l'homologació pot arribar a semblar-se massa a la censura. Josep Pagès (2006) presenta alguns exemples de revisió censoradora, un de l'any 1977 en què li censuraven un llibre de Ciències Socials de Primària, perquè es considerava massa reduccionista en presentar un enfocament marxista i una atenció a fenòmens i manifestacions artístiques excessivament centrada en Catalunya; una vegada assumides les competències educatives, uns altres llibres es

bandejaven perquè alguns exercicis s'aplicaven a realitats d'àmbits diferents de Catalunya.

D'altres autors com Montserrat Ferrer (2000) consideren que l'homologació funciona com una mena de certificat de qualitat expedit per l'administració i que els professors necessitarien per tal d'adoptar sense recances un determinat manual per tal d'ajustar la seua programació a "l'oficial" proposada pel llibre i beneïda per l'administració. En aquest procés el llibre de text esdevé l'únic material curricular que acaba usant-se a l'aula.

1.8.2 El control polític

En el context valencià el poder polític ha intervingut en determinades ocasions per tal de controlar els continguts dels llibres de text. Aquest va ser el cas del llibre de text *Per a convèncer*, un manual que primer es va repartir com a material experimental durant el curs 1991-1992 i que, més tard, transformat en llibre de text convencional, es va publicar editat conjuntament per les editorials Tàndem i Tabarca sota el nom original de *Per a convèncer* (Masiá González, 1994). El mes de setembre de 1994 va veure la llum i el mes d'octubre va rebre el veto del conseller Joan Romero. Aquest manual contenia la transcripció de la conversa entre Eduardo Zaplana i Salvador Palop enregistrada durant la investigació del cas Naseiro i publicada per la revista *El Temps*. Poc abans de l'edició del llibre, el jutge del cas havia determinat que aquest enregistrament era una prova nul·la; l'aparició de la conversa entre el llavors candidat a la presidència del govern autonòmic pel Partit Popular i el regidor de l'Ajuntament de València va provocar la retirada del llibre i la dimissió de Pascual Masiá, Director General d'Ordenació i Innovació Educativa (Diario Información, 1994). L'any 1995 *Per a convèncer* es va reeditar sense la polèmica conversa telefònica, revisat i amb el títol de *Per a argumentar*. L'any següent *Per a argumentar* rebia un dels premis "Educación y cultura" que concedia el Ministeri d'Educació.⁴⁹

D'altra banda la gratuïtat dels llibres de text que oferien alguns ajuntaments va esdevenir una eina de control polític en mans d'algunes corporacions de signe secessionista que van rebujar la subvenció dels llibres de valencià per considerar-los excessivament "catalanistes".

Alguns episodis de control dels manuals han pres de vegades al País Valencià una aparença quasi sainetesca com ara la intervenció d'un inspector d'educació a l'IES de Campanar (València) alertat per un article publicat pel periodista S. Pacheco a l'edició valenciana de *El Mundo* l'1 de febrer de 1998, un article de títol clarament provocador: "Algunos institutos enseñan valenciano con textos eróticos autorizados". El "text eròtic" era el conte "Història d'amor", extret del recull *Uf, va dir ell*, de Quim Monzó inclòs en un dels manuals usats per a impartir l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura i homologats per la Conselleria (Bataller, 2003: 276, nota 2).

D'altra banda, l'any 2000 la Mesa per l'Ensenyament en Valencià denunciava diversos intents de censura per part del govern del Partit Popular, com ara una circular de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística que obligava que els llibres de text reflectiren "respecte a les senyes d'identitat (denominació -Comunitat Valenciana- i de l'idioma valencià)" segons es recullen a l'Estatut i a la Constitució. La Mesa posava damunt la taula també l'autocensura a què aquestes disposicions obligaven i denunciava l'existència de versions "valencianes" dels continguts problemàtics diferents a les dels llibres publicats en altres zones

49 Resolució de 16 de juliol de 1996 (BOE 182 de 29/7/1996).

del domini lingüístic. En la mateixa línia s'havia pronunciat Isidre Crespo en diferents publicacions (Crespo, 1998) (Crespo/López, 1999).

D'altra banda, Jesús Puig (2000) denunciava també una resolució de les Corts Valencianes, de 1998 (*Resolució 402/IV*) que instava a controlar aquell professorat que no s'atenga a les denominacions "Comunitat Valenciana" i "valencià" en les seues classes. Puig demana que es retire la necessitat de passar per una autorització prèvia abans que els llibres puguen entrar a les aules, tal i com acabava de fer-se a Andalusia seguint el model imperant al territori MEC. Puig es fa ressò també de la sentència del Tribunal Suprem de 10 de febrer de 1989 sobre els límits de la llibertat de càtedra, que eximeix els docents de l'ús d'un llibre de text únic obligatori.

Uns altres aspectes dels llibres de llengua i literatura que han estat sotmesos al control polític al País Valencià són els següents:

- El model de llengua, amb paraules prohibides o proscrites i adaptacions o no de textos no valencians.
- El tractament de l'origen i la història de la llengua.
- El nom de la llengua, del territori, del domini lingüístic o de la tradició literària ("català", "llengua catalana", "País Valencià", "Països Catalans", "literatura catalana"...)⁵⁰
- La tria dels textos i dels autors (exclusió d'autors no valencians, textos adaptats al subestàndard valencià, elusió del lloc d'origen dels autors no valencians...)

L'amenaça, si no se segueixen les directrius, és la no homologació del material, per tant, es força una censura prèvia que apliquen els editors sobre els autors (Pagès, 2006: 65-66). El govern valencià havia arribat a pressionar també el ministeri perquè hi intervinguera (Crespo/López, 1999). A partir de les polèmiques que va provocar aquest control dels manuals, el govern valencià va delegar en l'Acadèmia Valenciana de la Llengua la potestat d'avaluar els llibres de text. Els acords al seu torn, van provocar més reaccions contràries.⁵¹ La revisió del model

50 Pere Mayans, professor de secundària i assessor del Departament d'Ensenyament apuntava al seu blog la diferència en el tractament de la denominació dels territoris de llengua catalana en els llibres de text dels anys 30 i els actuals i relacionava aquest fet amb el control de l'autoimatge nacional de la població que es pretén modelar a través dels manuals:

Sigui com sigui, els més destacable és l'afirmació que València i Balears són països catalans (la gran Catalunya), una afirmació que, per més que busqueu, no trobareu a cap llibre de text actual. Aquesta afirmació ens porta a una pregunta final: els nostres llibres de texts actuals fan ciutadans i ciutadanes que tenen com a principal marc referencial la comunitat lingüística catalana (els Països Catalans) o, en canvi, és Espanya el seu principal marc referencial? Mireu tots els llibres de text de socials i de naturals dels vostres fills i coneguts i ja veureu quina és la resposta (una resposta que és un molt lluny a la que es donaria, per exemple, a les ikastoles, que editen els seus propis llibres amb un marc referencial clar: Euskalerrria). (Mayans, 2007)

51 La polèmica es pot seguir als articles publicats al diari *Levante* (2002a, 2002b, 2003a, 2003b) i a *l'Avui* (Pinter, 2002) i a través del comunicat de la Mesa per l'Ensenyament en Valencià (2002) i els acords de l'Acadèmia al volum *Documents: Acords 2001-2004* (Acadèmia, 2005a, 2005b, 2005c i 2005d). La redacció d'*Escola Catalana* també va prendre part en la disputa amb un editorial molt dur en què es criticava que el govern valencià haguera retirat a l'Institut Interuniversitari la potestat per a regular el model de llengua dels llibres de text; la supressió dels autors no valencians dels currículums; l'intent de control de la tasca docent a través d'una proposició no de llei que no va anar avant; i el perill de fragmentació de l'espai cultural en català que aquestes polítiques podien portar (*Escola Catalana*, núm. 384, 2001b). Sobre la qüestió, resulta imprescindible també l'estudi de Santi Cortés (2006): *Ensenyament i resistència cultural. Els Cursos de Llengua de Lo Rat Penat (1949-1975)*, Denes,

lingüístic dels llibres de text corresponia, des de l'any 1995, a l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, el 1997 el govern valencià deroga la disposició legal que atorgava a l'IIFV aquesta prerrogativa. Més tard, l'AVL demana a la Conselleria que delegue en ella aquesta tasca.

El 15 d'octubre de 2001 l'AVL fa una declaració institucional referida als currículums de Valencià: Llengua i Literatura en què demana a la Conselleria que reconsideri “els aspectes més controvertits, concretament, els components pedagògics i els continguts de les diverses assignatures” de l'àrea de Valencià: Llengua i Literatura per tal que els criteris de “qualitat literària i àmbit de la llengua” siguin els mateixos que els que s'adopten “a les assignatures de Castellà. Llengua i Literatura”. L'AVL està parlant de manera sibil·lina del bandejament dels autors no nascuts al País Valencià en la part del currículum referida a la literatura catalana.⁵²

El 27 de maig de 2002 l'AVL es pronuncia sobre l'adequació dels llibres de text “a la normativa oficial del valencià”. El text de l'acord demana al govern que dote a la institució de la potestat d'avaluar el model de llengua dels llibres de text i que es reforme la legislació anterior sobre l'homologació dels manuals per tal que siga ella l'encarregada d'aprovar oficialment la seua idoneïtat lingüística (“l'adequació a la normativa lingüística oficial dels llibres de text que requerisquen l'aprovació oficial”), tant a petició de les autoritats educatives, com de particulars o empreses. Uns mesos més tard, el 30 de setembre de 2002, l'AVL es pronuncia per primera vegada “sobre l'adequació lingüística dels llibres de text presentats per a la seua aprovació”, es proposa que la Secció d'Assessorament Lingüístic redacte uns criteris orientatius i especifica el procés d'homologació: 1) Els tècnics lingüístics de l'Acadèmia examinen els manuals; 2) La Secció d'Assessorament Lingüístic elabora una proposta que s'eleva al Ple; 3) El Ple resol la proposta amb un informe; 4) L'Acadèmia comunica la decisió a l'empresa editorial en el termini de tres mesos. L'espurna que havia provocat l'acord l'havia feta saltar l'editorial Bromera, la qual, vist que la Conselleria no volia autoritzar els seus manuals, publicats el 1999, perquè el model de llengua que s'hi emprava no era “prou genuí”, s'havia emparat en l'Acadèmia cercant una opinió experta i autoritzada⁵³. L'AVL va respondre a l'empresa editora que no tenia competències en l'homologació dels llibres presentats, però que no dubtava de l'adequació lingüística dels seus manuals.

Finalment, el 9 de desembre del 2002 l'AVL fa públics els criteris lingüístics que han de regir en la confecció dels llibres de text, es tracta del document *Orientacions i suggeriments per a l'elaboració de materials curriculars escrits en valencià, en relació als acords normatius de l'AVL de 25-3-2000 i de 20-5-2002*. En aquest document es fixen les formes lingüístiques que caldria emprar en cada nivell educatiu i s'aconsella que els llibres de text continguin mostres variades de llengua (diverses tipologies, diverses varietats) i que s'acosten a la realitat, com també que empren un model de llengua proper a les “formes genuïnes del valencià, vives i ben

Paiporta.

52 Aquesta decisió de la Conselleria va provocar una agra polèmica i va motivar també un informe de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (2002). La qüestió del bandejament intencionat dels autors no valencians té relació amb el cànon escolar de lectures i d'autors que recullen els llibres de text i al qual ens referirem de manera reiterada en aquest estudi.

53 En la contraportada dels manuals s'informa que el projecte editorial de l'editorial per a Secundària l'havia homologat la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, sense que s'hi especifique la data ni el decret d'homologació; pel que fa a la normativa usada es diu que s'ha seguit la “publicada per l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i la Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana en les obres *Gramàtica valenciana*, *Diccionari valencià* i *Els verbs valencians*”, aquestes obres les havia coeditat Bromera.

documentades”. L'AVL aclareix que les recomanacions del text no constitueixen en cap cas una proposta de continguts curriculars, que seria una competència de la Conselleria, sinó unes “recomanacions de base lingüística i pedagògica”. Aquestes “orientacions” van provocar una gran polèmica entre diversos sectors: els editors consideraven que servirien, tal i com s'havien redactat, perquè la Conselleria denegara l'homologació dels seus llibres; els docents es mostraven contraris als criteris pedagògics que justificaven el repartiment de certes formes lingüístiques entre els diferents nivells educatius; consideraven que provocarien un retrocés en el coneixement consolidat del model culte de la llengua; i pensaven que l'AVL adoptava decisions que corresponia prendre a ells.

Donada la polèmica que havia alçat el document, dos anys més tard, el 26 de març de 2004, el ple de l'AVL aprovava el text definitiu de les orientacions; el document va passar a anomenar-se *Propostes per a un llibre d'estil que servisca de marc de referència a les editorials valencianes per a l'elaboració de materials curriculars en valencià* i és el resultat de les consultes que els acadèmics Ahuir, Colomina, Doménech i Meseguer havien fet amb l'Associació d'Editors del País Valencià al llarg de deu reunions, reunions que acaben amb l'acceptació del text per part de les empreses editorials.

Pel que fa al model de llengua dels manuals de Valencià: llengua i literatura, l'investigador Albert Aragonés (2005) (2006) va comparar el model de llengua d'una mostra de llibres de text de Secundària usats durant el curs 2004-2005, a una banda i l'altra de la ratlla autonòmica i va comprovar que els llibres valencians vehiculen un model de llengua més ajustat a la varietat comuna a la majoria dels usuaris que els llibres principatins, que es basen exclusivament en el model del català oriental-central i, per tant, resulten aliens als parlants del nord-occidental. Com diu l'autor, el model de llengua dels llibres de text, hauria tenir com a objectiu que el màxim nombre d'usuaris dels manuals s'hi puguen sentir identificats, és a dir “que el model de llengua s'ajuste tant com siga possible a la realitat lingüística dels escolars [...] Això s'aconsegueix en gran mesura a la Comunitat Valenciana”. D'altra banda, els llibres valencians s'ajusten al model formal propugnat per les Normes de Castelló, les recomanacions de l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, a excepció dels demostratius, que en tots els casos són els reforçats i el model binari: *aquest/aquell* i no *este/eixe/aquell* i de l'infinitiu *vore*, que en tots els casos és *veure*.⁵⁴

Per un altre costat, Joan Coba (2003) analitza el tractament que fan diversos llibres de text de 3r i 4t d'ESO dels possessius i comprova que en molts d'ells no s'ensenyen les formes valencianes del pronom àton (o tal i com prefereix l'autor, “contracte” -o “ple”), o es fa de manera confusa o no s'aclareix si formen part de l'estàndard o no, o es barregen les formes amb [v] i [u] dels pronoms tònics: *meua/meva*, *teua/teva*, *seua/seva*.

54 Els llibres valencians que analitza són:

- Hermes Editora General-Castellnou Edicions (València): *Floc. Valencià: llengua i literatura. 1r d'ESO* (ISBN: 84-8287-851-4); *Xaloc. Valencià: llengua i literatura. 4t d'ESO*. (ISBN: 84-8287-863-8).
- Edicions Bromera (Alzira): *Valencià: llengua i literatura. 1r ESO*. (ISBN: 84-7660-467-X); *Valencià: llengua i literatura. 2n ESO* (ISBN: 84-7660-536-6).
- Anaya (Madrid): *Valencià: llengua i literatura. 2n d'ESO*. (ISBN: 84-667-1953-9).
- Santillana-Voramar (València): *Valencià: llengua i literatura. 1r d'ESO* (ISBN: 84-8194-106-9); *Valencià: llengua i literatura. 2n d'ESO* (ISBN: 84-8194-117-4); *Valencià: llengua i literatura. 3r d'ESO* (ISBN: 84-8194-043-7).

1.9 El currículum ocult dels llibres de text

Al manual se li atribueixen grans poders d'influència sobre els escolars, de tal manera que se l'ha arribat a qualificar d'«instrument de poder». Segons Alain Choppin aquest poder emana de diferents causes:

1. Els manuals van dirigits a joves esperits fortament maleables, sense un esperit crític madur.
2. El discurs dels manuals, en tant que imprés, resulta permanent; al contrari que les opinions que aboca el docent en el seu discursius pedagògic oral, el discurs pedagògic escrit recollit al manual ve dotat de l'autoritat de la impremta i preval sobre l'oralitat professoral.
3. El caràcter permanent i imprés permet una utilització freqüent, repetida i allargassada i aprofundida en el temps: els alumnes estudien, memoritzen, repassen les lliçons, i ho fa una promoció darrere de l'altra.
4. El manual té una gran capacitat de difusió, gràcies a les grans tirades, i per aquesta raó és capaç d'uniformitzar el missatge educatiu per tot un territori (Choppin, 1992: 22).

A través dels manuals i dels exàmens s'intenta provocar un procés de reproducció cultural que els governs (segons unes o altres derives ideològiques) i els cercles de poder tenen interès a controlar. Què diuen els llibres de text? L'Església, els sindicats, els partits polítics, els docents investigadors, els grups ecologistes tenen molt interès a controlar què diuen els llibres de text. Durant el segle XX la censura dels manuals, abans i després de la Guerra Civil espanyola i després de la II Guerra Mundial i durant la Guerra Freda als EUA, va ser rigorosa. Els llibres de text a Espanya, a partir dels anys 70 (llei de Villar Palasí), eren els encarregats de garantir la uniformitat a l'interior del sistema educatiu, de contribuir a construir la realitat des del punt de vista dels grups dominants en la societat. Els estudis que es dediquen a comprovar què hi ha dins i què deixen fora els manuals, o de qui o de què parlen i de qui o de què no, intenten dibuixar el mapa dels estereotips i de les distorsions de la realitat que modelen els manuals i que serveixen, segons Torres, a una tasca d'adoctrinament de l'alumnat, i això perquè:

Las instituciones escolares desempeñan un papel destacado en el proceso de convertir en visible la realidad; facilitan el que determinados acontecimientos, objetos y personas cobren existencia y se incorporen a la memoria de la humanidad; coadyuvan, junto con otras instituciones y con los medios de comunicación de masas, a la creación y definición de realidades, de acontecimientos y personajes, con sus correspondientes valores y significados. (Torres, 1991: 99-100)

El corrent de la pedagogia crítica considera que el manual condiona la visió del saber que interioritzen els alumnes. Un saber prefabricat, codificat, que cal aprendre enfront d'un coneixement que es construeix a través de la investigació i la reflexió. D'altra banda, s'observa que l'alumnat no és passiu al procés de reproducció cultural i, de vegades, reacciona de manera autònoma: és el que es coneix com “teoria de la resistència” (Martínez Bonafé, 1992: 10).

D'altra banda, els decrets, ordres i resolucions sobre l'homologació dels llibres de text en el

temps de la Reforma posaven com a condició per a l'autorització que estigueren nets d'elements discriminatoris i que fomentaren les “hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales de los alumnos” (*Orden de 2 de Junio de 1992*).

En aquesta línia, són interessants investigacions com les d'Ecologistas en Acción (2006b); un estudi aprofundit del tractament de les qüestions mediambientals i del currículum ocult que amaguen els llibres de text a partir d'una anàlisi exhaustiva d'un corpus de 60 manuals de totes les àrees. Els investigadors han posat al descobert en aquest estudi el negatiu de la doctrina que transmeten. No hi ha en els manuals una crítica al sistema econòmic que ocasiona els desastres, es dona una imatge positiva del consumisme...

La discriminació en funció del gènere també ha motivat nombrosos estudis que, de manera gràfica, xifren el sexisme detectat als manuals (com a resum de les recerques dutes a terme en diferents contextos educatius i països), en:

1. Una relació de 70 homes contra 30 dones (excloent-hi els llibres d'Història, en què el desequilibri a favor dels barons és major), la desproporció, a més, augmenta en totes les matèries a mesura que es puja en el nivell d'escolaritat.
2. Els models socials representats amb els quals es poden identificar els escolars, són més variats per als xiquets que per a les xiquetes.
3. Les professions que exerceixen homes i dones en els llibres de text són variades en els homes i limitades i estereotipades en el cas de les dones (Blanco García, 2000: 32)

En aquesta línia destaca el volum col·lectiu coordinat per Marina Subirats (Subirats, 1993), *El sexismo en los libros de texto: análisis i propuesta de un sistema de indicadores*. En aquest exhaustiu estudi s'examinen els llibres de text de Ciències Socials de 5^è i 7^è d'EGB i 1r de BUP de 15 editorials diferents, a partir d'una mostra de 1.120 pàgines. Les autores centren la seua atenció en el text didàctic (l'ús sexista del llenguatge i la manera de referir-se a homes i a dones), les lectures, les activitats, les il·lustracions i, fins i tot es mesura estadísticament la deriva sexista de cada editorial tenint en compte les referències indeterminades a personatges o actors (sense referència a un gènere o a un altre, per exemple “la humanitat”). La conclusió a què arriben és que hi ha una deriva androcèntrica evident en els manuals que estudien.

En aquesta línia de recerca destaca també el volum de Julia V. Espín i altres *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista* que presenta un enfocament més general, no centrat únicament en els llibres de text. Aquest estudi mostra un estat de la qüestió sobre el sexisme en l'àmbit educatiu i té en compte, a més dels manuals, altres aspectes de l'àmbit educatiu, com el discurs instruccional o pedagògic oral (els usos orals en la interacció a l'aula), els currículums oficials, la formació del professorat o la feminització de la carrera docent. També presenten un model d'anàlisi del sexisme en els recursos educatius, en aquest cas de tipus de qualitatiu (a diferència del model quantitatiu del model de Subirats i altres), aplicat a unes guies d'orientació professional.

Més interessant des del punt de vista del nostre estudi és el treball de Nieves Blanco (Blanco García, 2000), publicat per l'Institut Andaluz de la Mujer, ja que inclou en la seua anàlisi manuals de llengua i literatura usats a l'ESO. Nieves Blanco parteix de l'anàlisi de 56 llibres de 1r i 2n d'ESO de 5 matèries (Ciències Naturals, Ciències Socials, Geografia i Història,

Matemàtiques, Llengua i Literatura Castellana i Educació Física), en total examina 4.577 pàgines. Blanco hi estudia el discurs escrit (text, activitats, exemples gramaticals, problemes de matemàtiques) i l'icònic (reproduccions d'imatges existents, fotos de situacions reals, dibuixos realistes, siluetes de figures o cossos en què es veja el gènere); els personatges, que en el cas de Llengua i Literatura són els noms d'escriptors i d'escriptores que apareixen en els manuals, els adjectius o atributs associats a homes i a dones, les ocupacions d'uns i d'altres, les lectures recollides d'homes i de dones i les accions designades per verbs que van referides a homes i a dones. La hipòtesi de partida és que l'arribada de la LOGSE hauria d'implicar una sensibilitat major per part de les editorials cap al sexisme en els manuals; comprova que el sexisme encara és present en el llenguatge, sobretot en el masculí genèric; també hi observa pocs personatges femenins (més que en recerques anteriors, però); la definició social d'uns i d'altres també continua encara sotmesa a estereotips. En el cas específic dels llibres de Llengua i Literatura comprova que hi ha més personatges masculins que en cap altra matèria, en una proporció de 6 homes per cada dona. Les dones, en la part dedicada a la literatura, apareixen sobretot com a esposes, mares o filles dels escriptors i la qualificació que reben els homes sol ser de "destacable", "destacat", "eminent", "excel·lent", "famos", "gran" o "important", les dones són "eminent" (1 vegada), "famosa" (1 vegada), "gran" (2 vegades), "poderosa" (1 vegada), "prometedora" (1 vegada) i "protagonista" (5 vegades).

Teresa Nuño i Teresa Ruipérez (Nuño/Ruipérez, 1997) van dur a terme un treball semblant centrat en els llibres de text de Ciències de la Naturalesa a Secundària. D'altres han estudiat les imatges i han investigat si hi ha presents estereotips, així M^a Rosa Luengo i Prudencia Gutiérrez (Luengo/Gutiérrez, 2003). Aquestes autores estudien el tractament de les professions als manuals de llengua i literatura castellana per a l'ESO de 7 editorials diferents. L'objectiu és detectar la presència de possibles estereotips en les il·lustracions que decoren o donen suport als continguts; constaten que hi ha esforços evidents per a eradicar els estereotips en les imatges dels llibres de texts que analitzen, però encara en troben. Luengo i Gutiérrez demostren, doncs, que les imatges dels llibres de text són també un dels principals vehicles de transmissió del currículum ocult en l'àmbit de la llengua i literatura castellana.

Els llibres de Ciències Socials (incloent-hi, és clar, els d'història) han sigut els que més interès despertaren des del punt de vista del currículum ocult (o evident). Un centre internacional com és el Georg-Eckert va sorgir d'aquesta preocupació sobre els estereotips nacionals i la incitació a l'odi entre comunitats. La UNESCO va fer seu més tard el propòsit del Georg Eckert Institute i, a hores d'ara, promou la publicació de manuals d'història conciliadors i pactats entre estats i nacions. La idea d'un llibre de text "pactat" havia sorgit en la primera conferència franco-germana i es va materialitzar l'any 2006 en el manual *Histoire-Geschichte*, publicat per l'editorial francesa Nathan i l'alemanya Ernst Klett Verlag. Aquest manual ha costat tres anys i s'ocupa del període des del final de la II Guerra Mundial fins a l'actualitat. Un segon manual consensuat estava previst que apareguera l'any 2008 i havia de cobrir des de la Revolució Industrial fins a la II Guerra Mundial. En la mateixa línia eslovacs i hongaresos van anunciar l'any 2007 que prepararien un llibre d'història compartit. L'objectiu era llimar aspors i conciliar punts de vista antagònics en el tractament d'aspectes conflictius de la relació entre les dues nacions a causa de guerres, annexions i delimitació de fronteres; altres projectes semblants han estat proposats a Polònia, la República Txeca i Ucraïna; en la mateixa línia l'escriptor i periodista Francesc Puigpelat insinuava la necessitat d'una història catalanoespanyola consensuada (Ablonczy, 2007) (Puigpelat, 2008).⁵⁵

55 Una bon estat de la qüestió (amb data de 1993, però) sobre aquest vessant dels estudis sobre els manuals a

En aquesta línia de recerca destaca l'estudi primerenc de M. Argibay, G. Celorio i J.J. Celorio sobre el tractament del tema del desenvolupament i el subdesenvolupament econòmic als llibres de Ciències Socials a partir de la mostra de 49 manuals de diverses editorials dels cursos compresos entre 6é d'EGB i COU (Argibay i altres, 1991). El treball d'aquests autors és un bon punt de partida per a l'avaluació de materials curriculars de Ciències Socials; en la seua anàlisi han tingut en compte diferents aspectes dels llibres, com ara la maquetació, l'organització interna, el redactat, les imatges i els documents, juntament amb els continguts (sexisme, eurocentrisme, bel·licisme, racisme...). Per contrast amb el "model ideal" de llibre de text, acaben el seu treball amb una llista de propostes de millora confrontades als defectes que hi han detectat.

Un altre front obert recentment a l'estat espanyol és els dels llibres de text de la polèmica assignatura Educació per a la Ciutadania. A partir de maig de 2007 veien la llum els primers manuals de l'assignatura (*Educación en Valores*, 2007) i en els mesos següents els analistes es posaven a la tasca d'escodrinyar el seu currículum ocult. Quins han estat els resultats? Doncs, que mentre els uns veien en molts dels flamants manuals catecismes de doctrina esquerranosa (FAES, 2007), d'altres creien observar la mà dels sectors reaccionaris en l'enfocament dels continguts en alguns altres llibres; aquest seria el cas del tractament de la qüestió del matrimoni homosexual en la proposta de l'editorial Casals. D'altres, en canvi, semblen ajustar-se al currículum oficial, com en el cas dels manuals d'Ediciones del Serbal (Casabella, 2007). Alguns altres analistes no veuen diferències substancials entre les propostes editorials i uns altres encara es mostren convençuts que uns mateixos llibres podrien servir per a ensenyar l'assignatura des d'ideologies diferents (Prades, 2007).

L'estudi del currículum ocult en els llibres de text està relacionat també amb el control polític. A partir dels coneixements previs els alumnes elaboren prediccions i amb la capacitat de fer inferències atribueixen un sentit al discurs i en construeixen una representació. Hi ha pressuposicions clares en els "la nostra literatura", "els nostres autors", "la nostra llengua" que obliguen a realitzar inferències: qui és aquest "nosaltres" inclusiu identitari? (Valero, 1997: 950-951). En aquesta línia, és interessant el punt de vista adoptat per Ana Sacristán⁵⁶, que segueix un mètode d'anàlisi textual de tipus pragmàtic que parteix de l'estudi dels implícits que es donen en el discurs dels llibres de text: pressuposicions, sobreentesos, afirmacions, negacions. Analitza un llibre de text de seté d'EGB i observa la manera com es tracta el concepte de democràcia; el tractament deixa de banda concepcions diferents del concepte de democràcia i oculta els límits que té i els conflictes que es produeixen en les societats considerades democràtiques.

Les editorials poden marcar també pautes de tipus ideològic o moral als autors als quals encarreguen l'elaboració dels manuals. Tal i com apunta Jurjo Torres, els autors dels llibres de text, en tant que productes culturals, efectuen una selecció dels continguts dels llibres. En aquesta selecció influeixen aspectes com l'adscripció dels redactors a determinats grups socials o a comunitats científiques que efectuen certes interpretacions de la realitat i seleccionen els continguts. Segons Torres, en el procés de selecció dels continguts es produeixen cinc tipus d'operacions de distorsió de la realitat:

- 1) Supressions: ometre o negar l'existència de personatges, esdeveniments, objectes, etc. de

Europa es pot trobar al treball de Johnsen (1993: 57-132).

⁵⁶ *El currículum oculto: un estudio de socialización política desde la acción textual*, Tesi doctoral, inèdita. Madrid, UNED, 1986. Citat per Jurjo Torres (1991: 105-106).

la realitat amb la finalitat d'ocultar el seu significat i la seua importància.

- 2) Addicions: inventar l'existència d'esdeveniments o de característiques d'esdeveniments, objectes o persones que no són realment d'aquesta manera.
- 3) Deformacions: serien les més freqüents. Se seleccionen i ordenen les dades de manera que alteren el significat dels esdeveniments, elements, objectes o persones. Dins d'aquest apartat, Torres distingeix els següents tipus de distorsió:
 - a) Deformacions quantitatives: exageració o minimització de les dades.
 - b) Deformacions qualitatives: es poden produir de tres maneres; amb mentides sobre la identitat dels personatges, esdeveniments, llocs, etc., amb mentides sobre les característiques i condicions d'un esdeveniment, personatge o objecte; i, finalment, amb mentides sobre els motius d'una acció.
 - c) Denominació pel contrari o inversió de l'acusació: es produeix quan la quantitat d'informació arriba a transformar la qualitat. Consisteix a deformar un esdeveniment o personatge fins a fer que signifiqui tot el contrari. Una variant d'aquest subtipus és la de tornar una acusació contra l'adversari.
- 4) Desviar l'atenció: bé cridant l'atenció sobre un altre esdeveniment, personatge, lloc o objecte, o bé donant tantes voltes sobre un tema que al final es difumina; o bé llançant informacions contradictòries.
- 5) Fer referència a les dificultats i la complexitat d'un tema i a les dificultats que presenta per a conèixer-lo: apareix quan és impossible defugir, ocultar o deformar una temàtica que resulta incòmoda.

Per a Torres Santomé (1989; 1994: 169) els llibres de text porten implícites unes determinades concepcions sobre el món. Així hi poden haver llibres sexistes, classistes, racistes, urbanocèntrics; l'Espanya integrada per nacionalitats té un tractament desigual, hi plana quasi sempre una visió militar de la història i també hi ha llibres amb una certa deriva "religiosa". Torres Santomé conclou d'una manera dràstica que els llibres de text són "un producte polític" i "difonen les grans concepcions ideològiques i polítiques dominants, com es pot constatar cada dia en qualsevol revisió que se'n faça." (1994: 170). De fet, els llibres de text solen evitar els temes més polèmics per tal de no perdre vendes. El tractament que fan dels temes és tancat, acabat, no cal afegir-hi res més:

En bastantes ocasiones, una cultura como la impresa en los libros de texto funciona como caldo de cultivo para la reproducción y propagación de numerosos estereotipos culturales y prejuicios que impregnan la sociedad y que constituyen la legitimación de desigualdades sociales. (Torres, 1994: 173)

Torres proposa que s'estudie tot el recorregut del producte cultural llibre de text durant tot el procés de producció editorial, distribució i comercialització: qui vol editar un llibre i per què, qui rep l'encàrrec, amb quines limitacions o condicions treballa, de quina manera s'homologa, qui l'usa i, finalment, caldria dur a terme estudis de tipus etnogràfic que analitzen la manera com els diferents grups d'alumnat assimilen els discursos amb els quals entren en contacte en funció del sexe, la raça, la religió, la nacionalitat, el grup social... (Torres, 1991: 112). En alguns casos la

font d'informació no es dona: el llibre apareix com una autoria compartida anònima, a la portada només es llig “equip X”. D'altres els autors apareixen perquè són coneguts per les seues funcions, prestigi acadèmic, etc. És el cas dels llibres d'Educación para la Ciudadanía, per exemple, i d'autors com José Antonio Marina, conegut i prestigiós filòsof i educador. O en el més pròxim dels llibres de Valencià: Llengua i Literatura, en què trobem professors universitaris, assessors de la Conselleria o escriptors. També lamenta Torres que les guies didàctiques moltes vegades no informen sobre les fonts que s'han usat per a elaborar el manual, ni s'expliquen els criteris didàctics o pedagògics que han portat els autors a triar una determinada informació.

En nostre àmbit, Consol Aguilar (1997) ha reflexionat sobre les implicacions pedagògiques del currículum ocult als llibres de text i a la literatura infantil i juvenil en un article que inclou un seguit d'objectius per a treballar en la formació del professorat. Gemma Lluch (2003) també ha dedicat pàgines a la ideologia subjacent en els llibres de literatura infantil i juvenil i en els productes audiovisuals destinats als infants i joves. Una recerca sobre el currículum ocult dels llibres de text de llengua i literatura, hauria de tenir en compte també el currículum ocult dels textos literaris triats i els criteris que s'han seguit per a fer una determinada tria, especialment en una etapa de canvi del cànon literari escolar i en la inclusió explícita, a partir de la implantació de la LOGSE, dels temes transversals i del treball de les actituds i dels valors en les programacions de les diferents assignatures del currículum⁵⁷. En aquest sentit Gemma Lluch (2003: 33-35) destaca la irrupció de la ideologia “políticament correcta”: el pacifisme, el respecte a la diversitat, el llenguatge políticament correcte, la condemna de l'abús de les drogues...

1.10 Existeix vida més enllà dels llibres de text?

Segons alguns autors, els manuals contribueixen a reduir la vida escolar a una preparació permanent d'exàmens que són el colofó final del seguiment i memorització d'un llibre de text o la còpia i la memorització dels apunts que el professorat dicta en les hores de classe o de les fotocòpies (d'apuntes o de manuals) que s'han repartit a classe o s'han deixat a la copisteria. Un examen que condiona, fins i tot, la dinàmica de classe i que bloqueja les possibilitats d'innovació en els continguts i en les estratègies: el que “entra” en l'examen és el que val. Com molt bé saben els professors de segon de Batxillerat, la Prova d'Accés a la Universitat condiona tot el treball del curs (Torres, 1991: 46).

D'entre les conclusions del 5^o *Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos* crida l'atenció la número 10, que insisteix en la idea que el llibre de text no pot ser l'únic material curricular: “hay que desterrar la idea de considerarlo como la única herramienta para el trabajo en el aula.” (AA.DD., 1997b: 12). D'altres docents i pedagogs de diferents tradicions

⁵⁷ Els decrets d'homologació fixaven com a requisit per a autoritzar un llibre de text, entre d'altres condicions, que incloguera un tractament adequat dels temes transversals. Bello i altres (1997) destaquen la importància que els temes transversals es tracten des dels materials curriculars i no tan sols per iniciativa del professorat que no sempre sap com integrar-los en el seu treball a l'aula. Comproven també que els continguts actitudinals i els valors no apareixen a les unitats dels llibres de text i, molt menys, tractats de manera transversal. Culpen l'administració per no haver deixat ben explícits aquest continguts en el currículum de les diferents àrees en les diferents etapes i demanen a les editorials que, a pesar de l'ambigüitat dels currículums, recullen de manera adequada aquests continguts al seus manuals. Cantarero (1997: 74-76) comprova que el tractament de les actituds i dels valors i el dels temes transversals queda molt en segon terme en els llibres de Primària que analitza.

pedagògiques adopten postures més extremes, detesten els llibres de text i apel·len a un canvi revolucionari que els desterre finalment de les aules. D'entre aquests, un bon grapat creu que el context sociocultural dels nostres temps i el perfil dels estudiants de Secundària, demanen que noves tecnologies lligades a noves pedagogies guanyen la batalla a les velles pedagogies i a les seues velles tecnologies. En aquesta línia, Jaume Martínez Bonafé i Jordi Adell signaven un parell d'articles que es publicaven sota el títol conjunt de “Viejas pedagogías, nuevas tecnologías” (el de Martínez Bonafé es deia “Materiales curriculares escritos” i el d'Adell “Recursos alternativos”) (Martínez Bonafé/Adell, 2003) en un monogràfic de la revista *Cuadernos de Pedagogía* que es proposava radiografiar el sistema educatiu l'endemà de “contrareforma” del govern del Partit Popular.

L'origen d'aquest antimanualisme s'ha de cercar en els moviments de renovació pedagògica dels anys 70 i 80, entre les idees dels quals hi havia un rebuig dels aspectes més emblemàtics de la pedagogia tradicional i tecnocràtica: autoritarisme, individualisme, memorisme, verbalisme, passivitat, subordinació de l'alumnat al programa escolar, lliçó magistral, imposició del llibre de text com a font única de l'aprenentatge, competitivitat, classisme, fragmentació dels coneixements, predomini unidimensional de factors cognitius i intel·lectualistes, abstracció i ignorància de l'entorn social i cultural... (Carbonell, 2003: 110).

Des de plantejaments didàctics globalitzadors es critiquen els llibres de text perquè, a diferència d'altres tipologies de llibres, estan pensats per a usar-los únicament a les aules i centres d'ensenyament. Contenen la informació que els alumnes han de demostrar que saben si volen aprovar una assignatura. Són una corretja de transmissió del coneixement acadèmic que cal conèixer per a passar de curs, però aquest coneixement té poca relació amb el que s'usa per a comprendre les situacions reals en què es mouen i actuen les persones (Torres, 1994: 155). Un currículum que es desenvolupa i es concreta únicament a través dels llibres de text presenta perills, ja que aquests:

- No afavoreixen ni promouen experiències interdisciplinars i globalitzadores.
- No fomenten el contrast entre allò que s'estudia i la realitat.
- No estimulen els treballs d'investigació i l'anàlisi crítica.
- No promouen modalitats més cooperatives de treball a l'aula.
- Suposen un fre a la iniciativa dels estudiants, limiten la seua curiositat i els obliguen a adoptar estratègies d'aprenentatge vàlides, en la majoria de les ocasions, només per a poder passar controls d'avaluació.
- Redueix l'ensenyament a una activitat en què predomina allò verbal. Hi hauria el perill d'equiparar la verbalització d'alguna cosa amb el fet de comprendre-la.
- Es fomenta la cultura de la memorització i de la repetició.
- No se solen respectar les experiències i coneixements previs dels alumnes i les alumnes, ni les seues expectatives, ni la seua forma, ni el seu ritme d'aprenentatge.

Un currículum com l'actual en què es dóna tanta importància al tractament de la informació i a la competència que s'hi associa, demana fonts d'informació variades i contrastades en un món que també n'és, de variat. Una variació que no trobem en un llibre de text en l'abast i l'amplitud que cal. Jurjo Torres destaca també el fet que els llibres de text no són apreciats fora del circuit acadèmic, que les biblioteques no els solen recollir ni els professionals els solen usar per a informar-se sobre els aspectes de la seua disciplina; que les editorials solen editar manuals poc innovadors però que s'ajusten a la majoria de la demanda. Finalment, destaca el fet que la

Reforma, lluny de propiciar l'ús de materials variats i alternatius al llibre escolar, disparava les tirades i les vendes de manuals (Torres, 1994: 171-172) (Torres, 1995).

El llibre de text és un material d'ús dels alumnes que estan en el sistema educatiu i també dels professors que decideixen el llibre de text que s'usarà. Són el blanc de les editorials i es dissenyen pensant en la seua aprovació. Els llibres, d'altra banda, s'han d'ajustar al currículum oficial marcat per les institucions. Encara que ara ja no hi ha homologació, ni un sistema d'avaluació de materials previst, es dona la llibertat als editors, els quals han de realitzar una solució de compromís entre el que marca la legislació i el que demana la majoria del professorat per tal que els seus manuals es venguen. Quan la legislació és més avançada que el gruix del professorat, com va passar amb la LOGSE abans, i ara potser també amb la LOE, els materials constitueixen un fre per a la innovació educativa i per a l'autonomia del professorat i dels centres: no se n'elaboren de diferents.

Un altre aspecte relacionat amb aquest és el de la formació del professorat en didàctica general i específica, en programació i avaluació de materials. La formació té una incidència directa amb l'ús o el desús del llibre de text. Una adequada formació sobre la disponibilitat dels materials, sobre les estratègies per a avaluar-los i sobre pautes d'ús actiu i no subordinat serviria perquè els docents esdevingueren usuaris (consumidors) exigents i estimularen amb la seua demanda, un mercat de materials de qualitat. Aquesta formació i informació al voltant dels materials, hauria d'arribar també fins a les famílies en tant que compradors i "co-usuaris" dels materials dels fills. D'altra banda, i relacionat amb la formació es trobaria la informació crítica, diversos autors destaquen l'absència de ressenyes crítiques de manuals a les revistes especialitzades (Martínez Bonafé, 1992: 10) (Gimeno Sacristán, 1995). Finalment, tant la formació com la informació han d'anar precedides i acompanyades per recerques sobre les característiques i els usos dels materials; des del moment de la implantació de la Reforma i la publicació dels primers manuals LOGSE homologats van aparèixer estudis fets sobre la base d'aquests manuals. Al llarg d'aquest estudi tindrem ocasió de citar-ne molts, ara bé, una pregunta que queda en l'aire és el grau d'influència que aquests treballs analítics hagen pogut tenir en la millora de la qualitat dels llibres de text.

El balanç que fa Martínez Bonafé dels prop de 10 anys de Reforma i dels seus escrits de reflexió sobre els materials curriculars en el marc de la LOGSE⁵⁸, és desalentador. Els llibres de text tal i com es conceben avui en dia deriven de la Ley General de Educación (1970) i són el resultat d'una concepció pedagògica basada en la divisió disciplinar del currículum, un enfocament científic de l'ensenyament, formació universitària del professorat, especialització per àrees... (Martínez Bonafé, 2003: 99). La Reforma i la LOGSE havien de portar un nou enfocament basat en projectes curriculars amb diferents nivells de concreció i una gran obertura en relació amb els anteriors. Aquest fet hauria d'haver portat una major flexibilitat i adaptació a la diversitat i hauria d'haver dotat al professorat i als centres d'una major autonomia. Aquests supòsits inicials, amb el treball en equip del professorat i un model d'investigació-acció, havien de donar com a resultat una programació ajustada a les característiques i necessitats de l'alumnat i una producció de materials propis als mateixos centres. En canvi el que ha acabat predominant ha sigut la dependència dels llibres de text a causa, segons l'autor, dels interessos del món editorial.

En els mateixos termes s'expressaven Carlos Osoro i Manuel Vera (Osoro/Vera, 2004) i M^a Carmen Gallardo i Agustín Carrasco (Gallardo/Carrasco, 2004), des de la talaia de l'any 2004,

58 Es tracta de MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991), (1992a) (1992b) i (1995)

veien amb preocupació de quina manera havien estat els manuals i, amb ells, les grans editorials, els encarregats de concretar el currículum de llengua espanyola de la LOGSE: el pes de l'ensenyament gramatical o del comunicatiu, l'ensenyament historicista de la literatura o el desenvolupament de les destreses lectores, són decisions que s'han pres fora del context de treball a les aules. Finalment conclouen la seua reflexió amb la constatació que s'ha produït un triomf del llibre de text com a recurs didàctic quasi únic al servei d'un ensenyament memorístic basat en els continguts del llibre que, al capdavant, serveix també com a vara de mesurar a l'hora de l'avaluació.

El 1992 Martínez Bonafé plantejava quatre aspectes a tenir en compte en relació amb una política educativa renovadora davant els materials:

1. L'àmbit legislatiu i de control dels materials, en concret la necessitat d'homologació i l'obligatorietat de mantenir els llibres de text quatre anys sense canviar-los. Creu que resta capacitat d'adaptació i de flexibilitat dels materials en cada context.
2. La política de finançament. Creu necessari implantar un sistema de reutilització i, si s'opta per la subvenció de la compra dels llibres de text, cal un control estricte de la seua qualitat.
3. La política de suport a la innovació. Les ajudes per a la elaboració de materials no han de tenir una definició massa homogènia per part l'administració a través de les bases de les convocatòries.
4. Finalment, la política de formació del professorat que ha d'incidir en la seua capacitat per a elaborar materials propis i per a avaluar les propostes editorials des de criteris innovadors abans de decidir els manuals que arribaran fins a les aules.

Les guies didàctiques dels primers anys noranta de l'àrea de llengua en Secundària Obligatoria insistien en el fet que els materials havien de ser variats per tal que es pogueren adaptar, tant al context educatiu dels diferents centres, com a la diversitat de l'alumnat. La guia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1993) es referia a necessària “diversificació de materials i de suports (orals, escrits, àudio-visuals...)” (1993: 13) en el tractament de la diversitat.

A les altures del 2003, onze anys després del seu article del 1992, la tecnologia del manual continua més viva que mai i cohabita amb les noves tecnologies de la informació (Martínez Bonafé, 2003: 99). Un punt que li crida l'atenció és que en l'oferta de cursos per al professorat no es contempla en cap cas l'anàlisi i l'avaluació dels materials curriculars. Observa també que el llibre de text s'ha “naturalitzat”, en el sentit que ningú no el qüestiona. Els sindicats i partits polítics de tot l'espectre ideològic demanen que siga gratuït i res més. La naturalització implica que siga natural que cada any s'empren llibres de text per a organitzar la docència i sembla natural que les famílies hagen de gastar part del pressupost familiar en un producte que només serveix per a un any i, en conseqüència, és natural també que es demane la seua gratuïtat amb arguments de tipus social, és a dir, que les administracions públiques paguen la despesa amb els diners de tots els contribuents. Martínez Bonafé qualifica la qüestió de la gratuïtat del llibre de text com a “socialment tramposa y radicalmente injusta” (2003: 100). També li xoca que el disseny, l'anàlisi i l'avaluació de materials curriculars no formen part d'una assignatura universitària i, que quan existeix, siga optativa.

El manual, per tant, no es qüestiona, no passa de qualificar-se com un “recurs per a l'ensenyament” dins una concepció tecnocràtica del currículum. Aquest fet:

- a) Converteix el problema dels codis i la presentació del currículum en un aspecte secundari en la formació inicial i permanent del professorat.
- b) Fa que el problema siga invisible: no es parla d'allò que no s'estudia.
- c) Emmascara la importància política del llibre de text com a mecanisme de control simbòlic i bloqueja la possibilitat d'alternatives innovadores al seu ús.
- d) Deixa que la mercaderia llibre de text circule al seu aire en el mercat sense que ningú s'ocupe d'analitzar-la des d'un punt de vista pedagògic. (Martínez Bonafé, 2003: 100)

Simultàniament, proposa diversos punts d'anàlisi dels llibres de text:

1. Varietat d'oferta.
2. Diversitat en la forma i l'estructura de presentació, que són indicis de riquesa pedagògica potencial o de monotonia.
3. Anàlisi del mercat: què es compra i què ens deixen comprar, relacions entre economia política i pràctica pedagògica.
4. El control que els llibres exerceixen sobre allò que es fa a l'aula.

La conclusió a què arriba és que a nivell estatal hi ha poca varietat, a pesar d'una aparent diversitat d'ofertes. Es calcula que hi ha com a mínim uns 16 manuals per assignatura. Aquesta oferta no es tradueix en propostes pedagògiques diferents, ja que la majoria presenta el mateix disseny curricular (a partir dels estudis de Fernández Reiris (2003) i Rodríguez Rodríguez (2000))⁵⁹. És a dir, que tots els llibres ensenyen el mateix i de la mateixa manera. Una altra constant que mostren els estudis és la poca varietat en l'oferta: la forma i l'estructura del llibre de text és la mateixa encara que siguen d'assignatures diferents, s'observa homogeneïtat en l'estructura de les tasques, en la temporalització, en els ritmes (Martínez Bonafé, 2003: 101). Això mateix s'observa en els manuals francesos: els editors tenen un marge de guanys molt curt perquè hi ha un preu màxim fixat pel govern i els llibres s'han de reutilitzar durant quatre anys, aquesta circumstància fa que les editorials tornen a reeditar indefinidament els models que més acceptació han tingut (Béguin, 1998). Una altra qüestió relacionada és la del desfasament quasi permanent en què es troben els llibres de text, ja que les innovacions i les novetats científiques els manuals les incorporen tard (Torres, 1994: 177).

Per a Martínez Bonafé els llibres de text actuen com un “discurs de poder”, sobretot perquè “colonitzen” el treball del professor i li lleven “la possibilitat d'autoritat professional, autonomia política i autoria pedagògica.” (2003: 101) Encara que es deixa en mans del professorat i dels departaments didàctics la possibilitat de concretar el currículum en el seu estadi final, el cas és que des del decret de mínims del 2001 el marge de concreció esdevé limitat: els continguts venien repartits per cursos i els llibres de text els van reproduir fidelment. Els departaments, per la seua banda, es van limitar, en molts casos a retallar i apegar les guies didàctiques de l'editorial seleccionada (2003: 101). Torres, per la seua part, destaca també aquesta autoritat que adquireix el manual a costa de la que perd el docent. És aquesta situació el que anomena “desqualificació professional”: el llibre fa la faena del mestre, en el cas d'haver-hi discrepància, el llibre de text és qui té la raó. El manual marca, per tant, el ritme docent: tantes unitats cada trimestre, i s'ha

59 FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2003): *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum*. Tesis doctoral. Universitat de València, publicada uns anys més tard (vg. Fernández Reiris, 2005); RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2000): *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

d'acabar tot perquè s'ha d'amortitzar la inversió. Cada dia el llibre s'obri, es corregeixen els exercicis que s'havien de fer a casa. El treball, doncs, es fa a casa, a classe es llig el llibre i s'aclareixen dubtes. Si el professor falta a classe, el llibre el supleix.

Tant és així que arriba a dir:

Los obreros de las máquinas y los profesores atrapados en las redes de los libros de texto conforman un grupo de trabajadores a los que, en la práctica, ya se les han expropiado parcialmente su saber y sus destrezas, a unos por la máquina o robot de turno y a otros por el manual escolar. (1994: 179)

Tot i la seua postura apocalíptica, Torres deixa obert un badall per a l'autonomia del docent davant el manual, sempre que el llibre l'use amb un sentit crític i com un recurs més, però, tot i així alerta que:

La presión de las empresas dedicadas a su elaboración, distribución y comercialización es, día a día, más importante, pues es mucho dinero el que entra en juego, además de las posibilidades de influir en las visiones de la realidad que construyen las nuevas generaciones.

D'altres autors són conscients de la importància dels materials curriculars en general i dels llibres de text en particular com a *mediadors* culturals i veuen en la incorporació al sistema educatiu de mediadors diversos i en el seu ús personal, els antidòts contra el dirigisme dels productes editorials (Gimeno, 1991). El mateix Gimeno Sacristán, tot i reconèixer el paper de mediador del manual a les aules, descartava com a alternativa a l'omnipresència del llibre escolar que el professorat elaborara els seus materials i això per diverses raons:

1. El professorat no disposa en les condicions de treball actuals de temps per a elaborar-se els materials d'una manera sistemàtica, tot i que sí que convé que ho faça de manera puntual en relació al seu context de treball. És més pràctic que es potencie la presència a les aules de materials variats i bons.
2. El professorat, igual que els editors, no són elements neutrals i també poden elaborar materials defectuosos o amb determinades visions del món.
3. Caldria que el professorat aprofitara els materials “reals” i “actuals” que li faciliten la indústria cultural i els mitjans de comunicació per tal de inserir-los en les seua pràctica docent.

Alguns “integrats”, al seu torn, donen pautes perquè, almenys la tria del llibre de text es faça en condicions i s'use de la millor manera; així l'especial de *Perspectiva Escolar* dedicat als llibres de text (“Ús i abús del llibre de text”: febrer, 2006) inclou un apartat titulat “Com seleccionar i utilitzar un llibre de text?” Pel que fa als llibres de llengua i literatura, Teresa Ribas (2006) opina que poden ser útils sempre que:

1. Continguen una bona tria de textos, variada i representativa de diferents àmbits d'ús i que siga real. Les mostres de textos haurien d'anar acompanyades de propostes d'anàlisi que permeten estudiar-ne les característiques més rellevants i també haurien d'anar acompanyades d'exercicis de comprensió i de producció. Els textos haurien de ser orals i escrits; els textos orals es troben a faltar normalment als llibres de text; hi hauria d'haver enregistraments i/o transcripcions de textos orals.

2. El llibre de text hauria de contenir exercicis pautats que tinguen com a objectiu la presa de consciència sobre la llengua i els discursos que els parlants produïm i rebem i sobre els processos comunicatius. Haurien de ser activitats que es duguen a terme de manera col·laborativa, que inviten al contrast entre llengües i al debat. Pel que fa als exercicis pautats d'autoavaluació que proposa el llibre, cal que el professor els adapte a les circumstàncies del seu grup-classe.
3. El llibre de text hauria de contenir exercicis d'automatització de les normes ortogràfiques, gramaticals i del vocabulari. S'hauria d'evitar que aquests exercicis foren mecànics, caldria que requeriren el raonament previ. Poden ser lúdics, de manera que eviten caure en la rutina i la repetició mecànica.
4. Finalment, caldria que el professor decidira en cada moment quins textos i quines activitats caldrà fer en cada moment, de tal manera que el manual se subordine al projecte de treball propi.

En la mateixa línia, l'equip del CEIP Barrufet (2006) es mostra partidari també de la subordinació dels manuals als projectes dels docents i de fer que siguen una eina més per a l'aprenentatge, en cap cas obligatòria i substituïble sempre per altres fonts documentals (llibres de consulta, vídeos, CD, internet, revistes, entrevistes amb experts, visites...). De les àrees que esmenten en les quals solen usar un manual destaca, curiosament, l'àrea de Llengua Catalana des del cicle inicial de Primària al Superior. Bruna Vancells (2006) també proposa que es traga profit dels llibres de text. Com? Complementant-los amb debats, consultes a la biblioteca, lectures en veu alta de textos escollits. També Josep Pagès (2006), autor de llibres de text, creu que els manuals són un bon instrument educatiu, no tan sols per als alumnes, sinó també per als professors que, a través dels manuals, poden entrar en contacte amb enfocaments metodològics diferents de l'ensenyament-aprenentatge de la seua àrea. Des d'altres supòsits, Adriana Fernández Reiris es manifesta contrària a la desaparició dels llibres escolars mentre no es produeixen transformacions profundes en la formació inicial i contínua dels docents i en les condicions escolars actuals. Considera que en el context polític i econòmic actual, l'extinció dels llibres de text faria augmentar les desigualtats socials (Fernández Reiris, 2005: 99).

Des del punt de vista dels editors, Jaume Mascaró, responsable de l'editorial Santillana, destacava entre els aspectes positius dels manuals que en ells els continguts són públics i contrastables; que sistematitzen, graduen i situen en un esquema integrador i comprensible els coneixements necessaris per a dominar un camp de coneixement i, per això, faciliten la tasca del docent i de l'aprenent. Remarcava, com a prova de la seua acceptació, el seu caràcter quasi intemporal i l'extensió mundial del seu ús. Finalment, destacava la qualitat dels manuals contemporanis, que s'han adaptat als enfocaments més actuals de les diferents disciplines i als avanços en investigació didàctica, han incorporat com a autors a professionals reconeguts i han millorat també des del punt de vista tècnic (Mascaró, 1995). Fora dels circuits editorials també hi ha qui ha posat en net les aportacions dels manuals (Atienza, 1994: 13):

- Han garantit l'accés i la difusió d'una cultura comuna a tots els membres d'una mateixa generació d'un país.
- Han permés el relleu cultural d'una generació a una altra, a través de la posada al dia periòdica de la informació que contenen.

- Han facilitat el treball del professor dels alumnes en el seu paper de mediador entre tots dos.
- Han incorporat els pares en la tasca educativa dels fills.
- Han servir per a completar la formació dels mateixos pares.

Per contra:

- Han uniformat la cultura i han deixat fora tot allò plural, divers, diferent o marginal.
- Han ensinistrat la nostra mirada sobre la realitat, de tal manera que es mou des d'allò estrany a allò propi, des d'allò llunyà fins al que tenim pròxim, just el camí contrari al d'una educació alliberadora.
- Han donat preeminència al canal escrit en la transmissió dels coneixements: només els coneixements escrits tenen valor.
- Han donat més importància als aprenentatges memorístics no significatius.
- Han potenciat la desigualtat a l'aula: aquells que dominaven l'accés llibresc i memorístic als coneixements o que rebien l'ajuda externa de la família tenien més possibilitats de triomfar en els estudis.
- Ha convertit el professor en un transmissor d'idees, projectes, interessos, sistemes de valors, concepcions educatives, pedagògiques i didàctiques aliens.
- Ha consolidat una divisió entre els teòrics de l'educació i els pràctics, que es troben a peu d'aula.
- Ha servit d'instrument de la reproducció del sistema de valors dominant.

1.10.1 Llibres de text i innovació educativa

Existeix vida més enllà dels llibres de text? Torres feia l'any 1994 algunes propostes alternatives al manual. Proposava l'ús de fonts d'informació bibliogràfica variades: llibres i monografies, mapes... Ja preveia la millora dels manuals gràcies als avanços tecnològics en el món de l'edició. Aquest fet ha convertit els llibres en un material molt més atractiu que fa quinze anys i alhora les imatges, els colors i la maquetació han esdevingut signes poderosos. Carme Alcoverro feia també una breu enumeració de recursos alternatius a les escoles amb tradició de renovació pedagògica: fitxes escolars, monografies, biblioteques de treball, impremta escolar, correspondència escolar, conferències, visites, eixides (Alcoverro, 1998b). D'altra banda, en el context francès, a partir dels anys noranta s'han encetat línies d'investigació que cerquen de millorar els manuals i de fer-los més eficaços a l'aula.

Pel que fa a les noves tecnologies hi ha un fort corrent perquè els materials curriculars abandonen l'exclusiu format en paper. Gimeno Sacristán pronosticava l'any 1995 (1995: 87) que

la presència del llibre de text aniria minvant en anys successius a causa de la pèrdua de pes davant l'eixamplament de les noves tecnologies, la difuminació del monopoli del llibre com a objecte cultural i per la baixada de la natalitat. El cas és que tretze anys més tard el llibre continua sent el centre del que s'esdevé a les aules: les noves tecnologies han entrat amb desigual força segons els centres i les autonomies, els índex de natalitat van pujar i alumnes nouvinguts van engrossir les files dels consumidors de manuals. Malgrat tot, s'insisteix en la necessitat que les noves tecnologies s'incorporen al quefer diari dels centres educatius i, fins i tot, les bases de les proves de selecció del professorat en les diferents àrees i disciplines, obliguen a incorporar aquests mitjans en les programacions que han de jutjar els tribunals d'oposició.

D'altra banda, ja hem tingut ocasió de parlar dels llibres en format digital, de l'elaboració col·lectiva de materials curriculars i del retorn de les tècniques Freinet en forma de wikis i blogs d'aula. També hem vist que els continguts tretts de la web, serveixen com a material curricular en activitats de treball per projectes com poden ser les webquest o les caceres de tresor.

Artur Parcerisa (2007) atorga als materials curriculars un paper de mediadors entre les intencions educatives i el procés d'aprenentatge, i entre l'educador i l'educant. En aquest paper de mitjancers els materials desenvolupen diferents funcions: estructuren la realitat, motiven, controlen els continguts, introdueixen elements d'innovació. Per tant, qualsevol intent d'innovació pedagògica, com ja apuntava Casanova, passaria per un replantejament de les característiques dels materials curriculars que es fan servir a l'aula. D'altra banda, dins dels materials curriculars, els impresos i, concretament els llibres de text, són els únics documents de treball elaborats de manera sistemàtica que usa el professorat, aquest fet els fa quasi imprescindible per a una gran part del professorat (constitueixen les "crosses" de què parlava Marta Mata (1997)) que no en pot prescindir. Aquesta situació, segons Parcerisa, fa que com a mal menor, calga analitzar-los i avaluar-los com a pas previ per a prendre decisions sobre la seua elecció i sobre el seu ús. Concretament l'ús que se'n faça és el que determinarà si constitueixen un fre a la innovació o no: no és el mateix que empren com a material prescriptiu i regulador que com a material de referència que s'usa d'una manera crítica al costat d'altres recursos.

Al costat de l'ús crític dels materials impresos s'obrin pas les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació com a font de recursos educatius alternatius i, el que sembla més important, com una nova manera d'accedir a la informació que caldrà tenir molt en compte. En les conclusions del *5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos* ja s'assenyalava les noves tecnologies com renovadores dels materials curriculars, avançant-se al que seria el món dels blogs i els wikis i, més recentment, les xarxes socials. En les conclusions del congrés s'indicava la possibilitat que amb les TIC els alumnes esdevingueren emissors i receptors d'informació, també s'apuntava l'oportunitat de les noves tecnologies per a simular entorns d'aprenentatge pròxims a la realitat i oposaven l'escassa formació docent com un possible entrebanc per a l'extensió de les TIC en l'educació (AA.DD. 1997b: 12).

Les TIC, xoquen, però amb la omnipresència dels llibres de text i caldrà, per tant, replantejar-se quin paper han de tenir uns i altres segons els context educatiu. D'altra banda, els materials s'han de situar en el punt més adequat de la seqüència didàctica (en la fase inicial, en la de desenvolupament o en la de tancament) i cal que estiga clara la funció que els correspon en cada moment: introduir un tema, proposar activitats, ajudar a l'avaluació... (Parcerisa, 2007).

La introducció de materials curricular a través de les TIC ha donat lloc a l'aparició de nombrosos monogràfics en les revistes especialitzades destinades a la formació professorat. En un dels

darrers, el número 44 de la revista *Articles* (gener, 2008) titulat *Xarxes per aprendre llengua*, Àngels Prats i Conxita Márquez (Prat/Márquez, 2008) consideren que el plantejament didàctic 1 assignatura = 1 llibre estaria a punt de passar a la història davant els recursos informatius que ofereix la xarxa. També s'han publicat manuals que incideixen en la necessitat que el professorat siga capaç d'elaborar els seus propis materials en formats alternatius, així el volum coordinat per J. Salinas, J.A. Aguaded i J. Cabero (2004) que conté diferents capítols dedicats a l'elaboració de materials curriculars alternatius (Cebrián, 2004) (Pérez/Aguaded, 2004); animacions en diferents formats (Cebrián, 2004) (Cabero, 2004 i 2004a); transparències en metodologies i formats diversos (Tirado/Correa, 2004) (Barroso/Romero, 2004); hipertextos i textos en html (Pérez/Salinas, 2004) (Duarte/Guzmán) (Cabero, 2004a).

En el camp de la didàctica de la literatura cada vegada es publiquen més experiències amb aquest tipus de suports: podcàsting (Marín/Garcia, 2008); els wikis (Fontich, 2008); la Internet com a font de documentació literària (Prat/Márquez, 2008)⁶⁰; o programari de suport als tallers d'escriptura creativa com ara els processadors de textos o programes especials per a l'escriptura literària com l'Storyboard Weaver (Vilà, 1998 i 2001). En alguns països les mateixes editorials ofereixen materials en format web amb animacions en flash i problemes en línia, així a Noruega l'editorial Tellus⁶¹ o l'andalus El Toro Mítico, del grup Almuzara. El MEC també disposa al CENICE de materials en línia que presenten un format semblant al llibre de text però en html. D'altra banda, els experts en Didàctica de la literatura del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola en el seu informe recomanen que es milloren els recursos en línia: crítiques de llibres, llistes de lectures, activitats preparades, intercanvi d'experiències, avaluació del rendiment de les lectures prescrites... (Murgades, 2006: 100).

D'altra banda, les editorials comencen a interessar-se pel format digital per als llibres de text; Jordi Galofré creu que els llibres del futur seran més interactius, es completaran i s'actualitzaran a través dels portals de les editorials amb materials de reforç, orientacions didàctiques i materials descarregable (Galofré, 2005), tal i com sentència Galofré: "Els llibres escolars del segle XXI només continuaran essent un instruments útil per a l'aprenentatge escolar en la mesura en què tinguin en compte aquesta nova realitat de les tecnologies de la informació i la comunicació, la potènciïn i la complementin." Per un altre costat, el preu d'aquests llibres de text podria ser fins a cinc vegades més baix que el format en paper. Ara per ara, el format digital cohabita amb l'analogic, de fet, alguns dels darrers manuals d'ESO i Batxillerat per al currículum LOE editats durant l'any 2008 incorporen Cds amb materials en format digital perquè l'alumne amplie la informació en paper usant hiperenllaços a pàgines web i presentacions perquè el professorat les projecte a l'aula.

Seguint aquesta línia, durant el curs 2008-2009 hi ha 119 centres de Catalunya que usen llibres digitals distribuïts per l'empresa Digital Text. El mateix passa a Itàlia amb empreses com BBN o Garamond⁶², de fet, l'entrada dels manuals digitals descarregables ha iniciat un debat molt

60 La presència de la literatura catalana a la xarxa és cada vegada més important, com a font d'informació (revistes literàries, repertoris de dades d'autors i obres, webs temàtics sobre un determinada obra o autor) i com a repositori de textos. Tant és així que Jaume Subirana titulava un article sobre aquest tema "De com internet (també) pot canviar la manera d'ensenyar literatura catalana", un article que porta un exhaustiu recull de referències de recursos en línia sobre literatura catalana (Subirana, 2004).

61 Vg. <http://www.lokus.no/> devem la informació i l'accés a la pàgina a la professora Siri Busengdal Strand, coautora de manuals de ciències naturals i de matemàtiques per als cursos de Secundària noruecs editats per l'editorial Achehoug.

62 Digital Text <<http://www.digital-text.com>> (Digital Text: 2009); BNN <<http://www.bibienne.com/>>; Garamond

interessant entre els mateixos editors italians a propòsit de les possibilitats de negoci i del perill de la pirateria. Als Països Catalans el novembre de 2008 es va crear Edi.cat, Xarxa d'Editors Independents (Edi.cat, 2008) formada per les editorials Angle Editorial, Edicions Cossetània i Edicions Bromera amb la intenció de promoure l'edició i la venda de llibres en format digital (entre els quals els llibres de text), la digitalització dels seus catàlegs i la impressió de llibres sota demanda. D'altra banda, l'entitat espanyola de gestió dels drets de reproducció CEDRO, l'ADILE (Agrupación de Distribuidores de Libros y Ediciones) i la Federación de Gremios de Editores de España, en les conclusions del seu Taller de Ideas sobre el Libro (TILO), situaven en el 2009, la data esperada de comercialització massiva dels aparells lectors de llibres digitals, com el moment idoni per a engegar el negoci del llibre digital (amb el sector del llibre educatiu inclòs) (CEDRO, 2008).⁶³

En aquest context d'expansió de les noves tecnologies en el camp educatiu, Jordi Adell (2003) pensa que les TIC poden ser l'alternativa als manuals, ara bé, unes noves tecnologies usades amb unes noves pedagogies. Per noves tecnologies entén “el conjunt dels processos i dels productes relacionats amb el tractament de la informació” (2003: 102). Però el 2003 les noves tecnologies encara estaven lluny de les aules, hi havia mancances en aules d'informàtica, ordinadors a les aules, connexions a internet de qualitat i, el més important, en formació del professorat. Adell sospita que a les noves tecnologies els pot passar com a la televisió, que romandran fora de les aules, encara que veure-la siga la tercera activitat a què els alumnes dediquen més temps, després de dormir i d'anar a escola. De la mateixa manera que no s'està ensenyant a “llegir” la televisió i menys encara a “escriure” en llenguatge audiovisual. El major obstacle perquè les noves tecnologies esdevinguen la base d'una nova manera d'ensenyar sense llibres de text el troba en l'escassa dotació de mitjans dels centres i en la formació del professorat, que no està al nivell dels seus alumnes com a usuari i molt menys com a “usuari docent”, capaç d'usar les noves tecnologies per a “ensenyar amb tecnologia”, és a dir, per a elaborar materials formatius en suports tecnològics i per a buscar en internet recursos per a la docència. Tal i com ho veu Adell, i així acaba el seu article, la generalització de les noves tecnologies no depén tan sols dels mitjans i de la formació dels docents, suposa un canvi important en la cultura escolar. L'ús de les noves tecnologies en si mateix no implica una revolució pedagògica: es pot usar la nova tecnologia per a continuar posant en pràctica velles pedagogies. En aquest sentit els materials didàctics en format digital, haurien de presentar, segons Area (2007: 18) unes característiques molt determinades:

- Explotar la hipertextualitat en l'accés a la informació.
- Incorporar recursos per a la comunicació a distància (correu electrònic, xat, videoconferència).

<<http://www.garamond.it/>>. Es tracta, tant de manuals en format PDF per a descarregar, com de manuals pensats específicament per a ser llegits en una pantalla.

63 Vg. el reportatge de Carol Biosca (2008a) i la notícia al portal de *3cat24.cat*; pel que fa al cas italià, vg. Tombolini (2008); quant a la pirateria de llibres escolars són interessants les reflexions de l'editora de BNN Noa Carpignano (Carpignano, 2008); l'entrada massiva al mercat dels lectors de llibres digitals prevista per al 2009, i l'abaratiment progressiu dels ordinadors ultraportàtils obriran la porta, segurament, a l'ús d'aquest format a l'àmbit educatiu, de fet als EUA la Universitat de Princeton tenia previst editar manuals per a lectors de llibres digitals el juny de 2008 (Bethencourt/Vinyes, 2008). Un altre aspecte dels llibres digitals serà, no tan sols la pirateria, també el preu i si arribaran a ser gratuïts i “open source”, com ja proposen editorials italianes com BNN o la nord-americana Flat World Knowledge <<http://www.flatworldknowledge.com/>>. Finalment, aquesta qüestió ha centrat l'interès d'una institució de recerca en manualística com IARTEM, que va titular el seu 8é congrés celebrat el 2008 de manera gràfica: "Agafats a la Web o perduts al manual?" <http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/acte.html>.

- Augmentar el grau d'interactivitat entre l'alumne i la màquina a través d'activitats que siguin variades.
- Incorporar formes multimèdia per a presentar la informació: sons, imatges en moviment, icones, gràfiques o vídeos.
- Afavorir l'intercanvi d'experiències entre el professorat a través de la internet.

Finalment, com apunta Selander (1995: 13), els nous materials curriculars i el tractament de la informació que porten aparellat, fan que la recepció dels textos pedagògics s'assemble més a la interacció entre el text i el lector que es produeix en la lectura de textos literaris que en els textos escolars tradicionals; i això perquè els nous materials, mercès a les relacions hipertextuals, es mostren oberts en lloc del tancats, l'orientació ja no ve predefinida pel tema, sinó que es basa en una recerca feta a partir de l'interès i orientada cap a una finalitat. D'altra banda, el rol del professor ja no és el de mediador entre el text i el lector, sinó el d'acompanyant en la tasca de creació de significats.

1.10.2 Tradicions antimanualístiques

Un treball sobre els manuals necessita mostrar el negatiu de la fotografia, el revés de la fulla. No és estrany que Adriana Fernández Reiris publicara un corol·lari (2004) de la seua magnífica tesi doctoral (2003) dedicat a les alternatives al llibre de text⁶⁴. En un apartat d'aquest estudi examina el pensament dels autors inspiradors de les principals tradicions pedagògiques antimanualistes: Freinet, Skinner, Bruner, Stenhouse, Freire, Lipman, Gardner i Perkins. No és la nostra pretensió ocupar-nos ara d'aquest vessant de l'estudi dels textos escolars, però sí que seria convenient apuntar la necessitat d'estudiar aquelles tradicions pedagògiques antimanualistes que s'han aplicat en la nostra disciplina i en la nostra tradició pedagògica, entre les quals destaca, al nostre parer, el mètode Freinet.

Efectivament, hi ha una línia que connecta els primers temptejos d'Enric Soler i Godes amb la seua impremta Freinet a Sant Joan de Moró i la represa de l'ensenyament de la llengua als anys seixanta; d'altra banda, no seria del tot atrevit afirmar que les iniciatives que en determinats moments del segle XX s'han fet per tal d'introduir el català a l'escola han tingut un cert component antimanualístic, segurament perquè l'escola popular que propugnava Freinet demanava una sintonia perfecta amb l'idioma, la cultura i l'entorn de l'alumnat al qual s'havien d'obrir les aules (Jiménez, 1997: 74). En paraules de Ferran Zurriaga:

Anys després, en estudiar els moviments educatius per una escola valenciana en el segle XX, cada vegada més véiem com un fet molt significatiu que les dues generacions que van participar d'aquest objectiu coincidiren en que la metodologia textual de Freinet era el recurs didàctic més escaient per a portar el valencià a l'escola.

El text lliure, la creació literària a partir dels infants i l'ensenyament de la llengua com un fet viu eren el camí per a recuperar l'ensenyament d'una llengua que havia estat foragitada de l'escola. La llengua, fet viu, fonamentat en el text lliure i en la metodologia de Freinet, creava els mecanismes de comunicació i expressió que necessitàvem per a introduir una llengua marginada i perseguida a l'escola. (Zurriaga, 2004a: 32)

64 Vg. també Martínez Bonafé (2002: 98-112).

La història de freinetisme al País Valencià sembla que va començar l'any 1932 quan Carles Salvador rep una invitació de la Generalitat de Catalunya convidant-lo a participar en els Col·loquis Lingüístics que havien de tenir lloc dins l'Escola d'Estiu de Barcelona, també se'l requereix perquè facilite el nom d'algun mestre que poguera estar interessat a assistir-hi i a qui donarien una beca. Carles Salvador va donar el nom d'Enric Soler. Allà, Soler i Godes va conèixer el mètode Freinet. Efectivament, Célestin Freinet hi va fer dues conferències: “Una tècnica nova d'escola activa” i “El cooperativisme al servei de l'escola”.⁶⁵

La tècnica Freinet permetia que els alumnes s'expressaren oralment i per escrit; potenciava la creativitat i el treball cooperatiu; connectava amb la psicologia infantil; relacionava l'escola amb l'entorn; desenvolupava els sentits crític i artístic; facilitava l'aprenentatge efectiu de la llengua; evitava les lectures imposades i la rigidesa i l'artificiositat dels manuals; iniciava els alumnes en els oficis; fomentava les relacions entre alumnes de diferents llocs mitjançant l'intercanvi epistolar (Cortés, 2001: 67)⁶⁶; també donava importància al text lliure, els quaderns autocorrectius, la creació de biblioteques cooperatives, les conferències dels alumnes, la premsa escolar i els intercanvis escolars (Jiménez, 1997).

A la tornada de Barcelona, Enric Soler, que provenia de família d'impressors, va implantar el mètode Freinet en la seua escola (Adell/Estreder, 2008: 6) (Pellicer, 2006: 168-169). El 1934 Gaietà Huguet, en nom de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana, concedia una ajuda econòmica a l'escola de Canet lo Roig perquè adquirira una impremta Freinet per a editar la revista *Ibèria* (Zurriaga, 2004: 15) (Pellicer, 2006: 202-204), una revista escolar feta pels xiquets i escrita en valencià que coordinava el mestre Antoni Porcar. Com diu Porcar del mètode Freinet:

Per mitjà de la pràctica de l'afer esmentat, hom pot prescindir gairebé absolutament d'aquella arcaica classe de lectura freda que no diu res a l'ànima ni a l'interès de l'Infant [...] Emprant la impremta el nen forma, estudia i llig amb deler i franca alegria les seues pròpies composicions i les dels companys, resultant allavors una classe d'escriptura-lectura veritablement interessant i profitosa. Per si açò no fóra poc, encara tenim l'avantatge amb l'esmentada pràctica de que els deixebles aprenen amb rapidesa asombrosa el nostre idioma i a l'ensem la no menys interessant de poder relacionar-se amb altres escoles [...] (Apud Mayordomo, 2006: 48)

El 1936 apareix la revista *Sembra. Quadern escolar* que s'edita a l'escola de Soler i Godes a Sant Joan de Moró i que durarà fins l'any 1938. L'any 1937 el mateix Soler publica al números 6 i 7 del *Boletín de Educación* de la FETE-UGT l'article “Una técnica nueva de Educación Popular. La imprenta en la escuela” que suscita una nota de censura des dins del mateix *Boletín* per l'entusiasme antimaneuàlistic d'Enric Soler. Com diu Soler:

No somos enemigos de los manuales escolares, pero hay que ir con mucho ojo con el uso que de ellos se haga. Porque “el libro -escribe Herminio Almendros- es el pequeño gran autócrata que se instala en la clase dirigiendo, por encima del Maestro, por encima del interés del niño, toda la actividad escolar.”

El manual escolar usado como único medio de enseñanza es un servilismo por la configuración que impone a la práctica escolar, esclaviza el pensamiento del alumno y hace monótono el

65 Ho conta el mateix Soler en els articles “Aquella escola d'estiu”, “Una escuela rural en la guerra de España”, “Freinet a l'escola (II)” (Meseguer/Cortés, 2001) (Zurriaga, 2004: 17), vg. també Jiménez (1997).

66 L'antologia de Meseguer i Cortés arreplega alguns escrits de Soler i Godes sobre la tècnica Freinet: “Aquella escola de Moró”, “La imprenta en la escuela (I)”, “La imprenta en la escuela (II): una técnica nueva de educación popular”, “Freinet a l'escola (I)”, “Freinet a l'escola (II)”

trabajo del maestro.

Los manuales escolares son el triunfo de la rutina. Mientras el niño se vea bloqueado con manuales escolares, que coartan su libertad de acción no sabrá expresarse por sí solo. (Meseguer/Cortés, 2001: 100).

I en una altre moment:

Perquè el llibre, comprat a la tenda, és un menut però gran autòcrata, que s'instal·la a la classe dirigint, per sobre el mestre, per damunt dels interessos dels xiquets, tota l'activitat escolar. Però el llibre pensat, escrit, il·lustrat i creat pels xiquets és un gran col·laborador de la diària tasca, una realitat pedagògica i una satisfacció personal dels alumnes. ("Freinet a l'escola (II)" (Meseguer/Cortés, 2001: 111)

Malauradament, totes aquestes iniciatives freinetianes no van arribar a generalitzar-se i, amb l'esclat de la Guerra Civil, es van interrompre del tot. Així la Quarta Setmana Cultural Valenciana, que incloïa una ponència titulada "Com es fa una revista infantil segons els sistema Freinet", i que havia de celebrar-se l'any 1936, es va haver d'anul·lar (Meseguer, 2001: 35 i 2006: 97 i seg.).

D'altra banda, també destaquen en aquests anys els intents de crear materials escolars amb textos dels alumnes o recollits de la tradició oral; en aquest sentit, un dels acords presos en les Jornades Pedagògiques era l'impuls d'aquestes publicacions de "textos de taller". Destaca en aquesta línia Joan M. Borràs Jarque a l'escola de Càlig (Baix Maestrat), una línia que continuarien després de la guerra i, fins als anys setanta, mestres com Josep Mascarell, el mateix Enric Soler, o Leopold Martínez (Meseguer, 2001: 35).

A partir dels anys 60 un grup de mestres (Enric Alcorissa, Ismael Blasco, Just Antoni Calatayud, Pilar Calatayud, Francesc Català, Manuel Civera, Víctor Climent, Adela Costa, Àngels Estellés, Mari Carmen Franco, Paqui Giménez, Marisa Lacuesta, Mario Máñez, Carme Miquel, Vicent Moliner, Josep Muñoz, María Pérez, Josep Pitarch, Teresa Pítxer, Joan Pla, Rosa Raga, Mari Pau Ramírez, Ofèlia Ramis, Alfred Ramos, Carme Ribelles, Manuela Rico, Conxa Romero, Joaquim Sánchez, Roser Santolària, Joan Tortajada, Mercé Viana, Ferran Zurriaga i altres) es congreguen a l'entorn de la Secció Pedagogia de Lo Rat Penat que es crea durant el curs 1963-1964 i el seu butlletí *Escola*. Aquell grup d'ensenyants connecta amb els seus precursors, entre els quals, Enric Soler i Godes i redescobreixen les tècniques Freinet. Ferran Zurriaga contacta a França amb el moviment de mestres de l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna que apliquen les tècniques Freinet; el 1965 acudeix a unes jornades sobre tècniques Freinet organitzades a San Julià de Lòria, a Andorra i participa activament en la reintroducció de les idees de Freinet a través de contactes amb mestres exiliats i amb la traducció d'obres del mestre francès. El curs 1964-1965 (i fins l'any 1969) comencen a publicar la revista *Escola*, revista de la Secció, impresa amb una impremta Freinet. L'any 1966 participen en el XXII Congrés Internacional de l'Escola Moderna que té lloc a Perpinyà i que organitzava l'ICEM (Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna), agrupació freinetiana internacional. Més avant funden l'Associació per la Impremta i la Correspondència Escolar i amb l'arribada de la democràcia creen la secció valenciana del Moviment d'Escola Popular, el Moviment Cooperatiu d'Escola Popular del País Valencià (Santolària, 1997) (Moviment Cooperatiu, 1997).

El curs 1966-1967 Carme Miquel comença a treballar el text en valencià a l'escola pública de Tavernes de la Valldigna i edita el diari escolar *Digna Vall*. El 1974 Ferran Zurriaga publica el llibre *Veles i vents*, que recull els textos que havien escrit els alumnes de les escoles que havien

iniciat l'ensenyament de la llengua en aquells anys. Es tracta d'un llibre destinat als xiquets i fet per xiquets que inclou exercicis i comentaris que acompanyen les lectures i que s'ajusta plenament al concepte de "text lliure" freinetià: el text que crea l'infant serveix per a l'aprenentatge de la lectura i l'ortografia (Zurriaga, 2004 i 2006) (Meseguer, 2001: 36).

El 1991, Ferran Zurriaga i Teresa Hermoso intervenien en un monogràfic de la revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicat als projectes i als materials curriculars en el context de la implantació de la Reforma i ho feien reivindicant la pedagogia Freinet enfront del llibre de text. Defensaven el Fitxer escolar elaborat pels alumnes amb documentació recollida de diverses fonts; el Taller de documentació; la Biblioteca de Treball (conjunt de documents aplegats per centres d'interés), aquest concepte de Biblioteca de Treball el van recollir algunes editorials com Laia el 1975 (a partir de la Biblioteca de Treball de la tradició freinetiana francesa); cap a l'any 1981 els mestres que formaven el Moviment Cooperatiu de l'Escola Popular i la Institució Alfons el Magnànim de la Diputació de València van publicar deu números d'un projecte de Biblioteca de Treball que van anomenar "Fulletts per a l'escola"; per altra banda, l'editorial Graó, en col·laboració amb la Diputació de Barcelona, va impulsar la Biblioteca de Classe que cap a l'any 1990 encara es publicava. No ens consta que hagen quallat aquests tipus d'empelts entre la tradició antimaterialística freinetiana i el món de l'edició⁶⁷, però hi ha, indubtablement un camp de treball obert, sobretot amb l'esclat de les noves tecnologies, unes tecnologies tan freinetianes com els wikis, els llibres digitals fets en col·laboració, els fòrums i els xats, el correu electrònic, la videoconferència, els blogs o les revistes digitals editades en html. En aquesta línia se situen iniciatives com Escoles en Xarxa (blog col·lectiu de caire periodístic promogut per Òmnium Cultural, Escola Valenciana, Vilaweb i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya); els wikis, en concret projectes com la Viquipèdia en català i iniciatives que involucren escoles i instituts com pot ser la Marató de la Viquipèdia.

67 Tanmateix, hi ha manuals que incorporen aspectes de la tradició freinetiana i inclouen de manera més o menys preferent escrits dels propis alumnes, tal i com veurem al capítol següent. *Per a narrar*, per exemple, o la sèrie *Literatura i comunicació* de Tabarca o, puntualment, la sèrie *Portal* de Santillana (1 text en 4t d'ESO). Hi destaca en aquest sentit la iniciativa de l'editorial Bromera de publicar textos d'alumnes de Secundària i de Batxillerat premiats en diverses convocatòries en la col·lecció Lletra Nova, de la qual ja s'han editat 37 volums.

2. ELS MANUALS, ENTRE EL CURRÍCULM I L'AULA

2.1 Els manuals des de la Llei d'Ús a la LOGSE

2.1.1 La represa: 1960-1983

El 1918 apareix la *Gramàtica Valenciana (nocions elementals) per a escoles de primeres lletres* de Bernat Ortín, una gramàtica fabriana destinada a l'ensenyament del valencià a les escoles (Pellicer, 2006: 104). Tot i no tenir un format de manual, aquesta gramàtica d'Ortín era el primer material curricular en format de llibre que s'elaborava expressament per a l'ensenyament de la llengua a l'escola. Ara bé, com apunta Joan E. Pellicer (2006: 192), el primer llibre escolar d'ensenyament de la llengua amb format de manual modern es va posar a la venda el 30 d'agost de 1933, es deia *Primer llibre per a infants*, l'havien elaborat Lambert A. Castelló i Emili Beüt, l'havia il·lustrat R. Temprado i l'havia editat el Centre d'Actuació Valencianista dins la “Col·lecció Escolar”. Dels anys trenta és també el llibre de lectura per a xiquets *Contes Nòrdics*, de Joaquim Reig, publicat per L'Estel, l'any 1935 (Casanova, 2003: 23).

Durant els anys quaranta, cinquanta i seixanta apareixen llibres de lectura, d'ensenyament de la llengua i cursos; alguns d'aquests materials es reeditaran durant els anys setanta i vuitanta. L'editorial Torre publica el 1949 les *Rondalles* d'Enric Valor; el 1953 *Joaquim i els amics*, de Josep Mascarell; el 1959 veu la llum el recull de textos aplegat per Joan Fuster i il·lustrat per Andreu Alfaro *Un món per a intants* (reeditat el 1988 per la Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana); el 1962 el periòdic *Jornada* enceta els cursos d'Enric Valor *Parleu bé i Lliçons de llengua*, que el 1971 conformaran el llibre *Millorem el llenguatge*, publicat per Gorg; el mateix any publica a l'editorial Fermar de Ferrer Pastor *Gramàtica valenciana* (en castellà); de Valor són també *Lea valenciano en diez días (Breve método de pronunciación del catalán-valenciano-balear)*, publicat per l'editorial Fermar l'any 1966; el mateix any apareix a Gorg el *Curso de lengua valenciana* (Casanova, 2003: 23).

Després de la ruptura que va suposar la Guerra Civil i la postguerra, durant el curs 1963-1964, es crea la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat (la secció existia prèviament, però no funcionava), formada per un grup de joves mestres (Ferran Zurriaga, Carme Miquel, Adela Costa, Roser Santolària i altres). A Lo Rat Penat connecten amb la tradició pedagògica interrompuda per la Guerra Civil; a més de les coneixences personals dels mestres Carles Salvador i Enric Soler, a la biblioteca descobreixen els fons de la Societat Protectora de l'Ensenyança Valenciana i la *Llengua dels valencians* de Sanchis Guarner. Editen el butlletí *Escola* amb l'ajuda de la Fundació Huguet de Castelló. Tres anys més tard organitzen el *Primer Estatge sobre Llengua i Cultura* a Sant Pau d'Albocàsser (1967) i contacten amb l'Escola d'Estiu de Barcelona (1966). Més tard contribueixen a la creació del Seminari de Pedagogia del Col·legi de Llicenciats de Ciències i Lletres de València que serviria per a la formació del professorat d'ensenyament secundari: tenen molt clar que és urgent introduir el valencià a l'escola encara que siga de manera clandestina (Mayordomo, 2006: 56) (Miquel, 2008). El 1968 Vicent Escrivà és director de l'escola d'Aielo de Malferit on comença a impartir classes de valencià fora de l'horari lectiu, el 1972 continua la seua tasca a Montcada i comença a elaborar materials per a l'ensenyament de la llengua que envia a Joan Fuster i a Carme Miquel (Casanova, 2003: 13).

D'altra banda, el curs 1970-1971 es crea el Secretariat per a l'Ensenyament de l'Idioma (SEI) impulsat per Joan Fuster i Eliseu Climent i amb la col·laboració d'Aldof Pizcueta per la Fundació Huguet, Bibliovasa i Joaquim Maldonado, entre d'altres. El Secretariat pretén escampar l'ensenyament del valencià al llarg de tot el país i organitzar estades de formació i d'intercanvi d'experiències entre els docents¹. El SEI signa un projecte de col·laboració amb l'ICE de la Universitat de València i a partir de 1973 s'enceten uns cursos de formació del professorat que es porten a terme de manera simultània a Castelló, València i Alacant amb un total de 72 hores i que l'any 1975 ja tenien 1.733 alumnes. Aquests cursos els subvencionava des de l'any 1974 la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de València. També són de vital importància els “estatges”, que continuaven amb la línia traçada per la Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat, i la creació de l'Assessoria Didàctica Valenciana, constituïda el 20 d'octubre de 1974 amb la finalitat de “contribuir a l'ensenyament de l'idioma, amb la preparació de llibres i material docent, formació de professorat i altres activitats educatives complementàries.” El SEI va impulsar la publicació de manuals per a l'ensenyament del valencià i de llibres divulgació com ara: *Els xiquets i la llengua*, de Vicent Escrivà, *El llibre de Pau, Pany i clau* o *Escola i llengua al País Valencià*; i també va editar revistes per a les escoles com *Tots units* (Pego), *Tirant* (feta amb materials elaborats pels mateixos alumnes) i *Putxinel·li* (1973).

El Secretariat per a l'Ensenyament de l'Idioma es transformarà l'any 1978 en els Cursos de Llengua Carles Salvador (Ferré, 2004 i 2008: 84-85). Els Cursos Carles Salvador, juntament amb els que impartien els ICEs de les Universitats de València i Alacant, van constituir la base d'operacions per a la formació lingüística del futur professorat, a més de contribuir a l'alfabetització dels adults per tot el territori: el 1974 l'ICE de la Universitat d'Alacant organitzava a Elx els primers cursos de valencià, i el 1976 s'inaugurava la seu del SEI a Alacant i s'encetava al sud del País la Campanya Carles Salvador (Vayà, 2002) (Martí i Casanova, 2002).

D'altra banda, als anys setanta comença a ensenyar-se català en alguns centres educatius aprofitant alguns badalls que va obrint la legislació: la *Ley General de Educación* (1970) i les ordres subsegüents del 6 d'agost de 1970 i de 2 de juliol de 1971 o el decret de 30 de maig de 1975 que regula “la incorporació de las lenguas nativas en los programas de los centros de preescolar y EGB” (*BOE*, 1-7-75); aquest decret tenia una finalitat assimilista i s'hi remarcava el seu caràcter experimental i voluntari (Bassa, 1994). Aprofitant el paraigua que ofería aquest decret, a Catalunya l'any 1977 hi havia classes de català a 519 escoles que involucraven 1.108 professors i arribaven a 167.573 alumnes (Mayordomo, 2006: 59) (Larreula, 1991: 13).

Mentrestant, els moviments de renovació pedagògica del País Valencià tenien relació amb els principatins a través de la Delegació d'Ensenyament en Català (DEC) que havia sorgit el 1969 al

1 La revista *Gorg* informava en el seu número de 29 d'abril de 1972 de la clausura dels cursos de formació de mestres organitzats pel SEI. Els cursos s'havien impartit a la Facultat de Dret de la Universitat de València, havien comptat amb 50 matriculats i s'havien acompanyat de conferències temàtiques; segons aquest programa (s'hi observa l'orientació, tant gramatical com cultural que els impregnava i la qualitat dels ponents): «Lingüística», per Salvador Hervás; «Llenguatge i pensament», per Josep Blasco; «El País Valencià modern», per Alfons Cucó; «Aproximació a la Història de la Llengua», per Vicent Pitarch; «Llengua i societat valenciana», per Rafael LI. Ninyoles; «L'ensenyament de la llengua en una societat en crisi», per Josep V. Marqués; «La Llengua a l'Ensenyament» i «Llenguatge i expressió», per un equip d'ensenyants; «La Llengua a l'Ensenyament Mitjà», per Vicent Pitarch; «La Llengua i la Llei d'Educació», per Domènec Valls; Lectura de poemes, per Vicent Andrés Estellés; clausura, a càrrec del doctor don Manuel Sanchis i Guarnier, Director dels Cursos de Llengua i Cultura Valenciana de la Universitat de València. Per a una informació detallada sobre el procés de creació i els projectes que va dur a terme el Secretariat, vg. Xavier Ferré (2004).

si d'Òmnium Cultural a partir de la Comissió d'Ensenyament que ja existia des de 1965. Els objectius de la DEC eren la formació de professorat per a presentar-se a les proves de la Junta Assessora per als Estudis de Català (JAEC); promoure les classes de català a les escoles; i organitzar cursos de català per correspondència (Miquel, 1991: 4). Al País Valencià l'ICE de la Universitat de València, concretament el seu Secretariat de l'Ensenyament de l'Idioma, anava posant les bases per a la formació en llengua catalana del professorat que s'hauria d'incorporar als centres; la idea de Manuel Sanchis era de tenir prou professorat preparat com perquè, en el moment que es donaren les condicions idònies es poguera incorporar el valencià al sistema escolar de manera immediata. L'ICE de la Universitat de València va servir de baula d'enllaç amb la DEC, “un dels fets històrics més rellevants de la nostra recuperació nacional, sobretot a partir dels setanta”, segons uns dels protagonistes, Josep Iborra, que va ser Director Adjunt de l'ICE de la Universitat de València (Iborra, 1991: 20 i 2004). Cada any tenien lloc encontres de professorat de tot el domini lingüístic a les Jornades de la CELL (Coordinadora d'Ensenyament i Llengua Catalana) que organitzava la DEC (Bassa, 1991: 23) que servien per a intercanviar experiències i, sobretot, d'orientació i estímul per al professorat valencià.

Entre 1971 i 1978 el Secretariat de l'Ensenyament de l'Idioma i els Cursos de Llengua Valenciana i la seua Didàctica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de València que llavors dirigeix Isabel Gutiérrez Zuloaga, duen a terme la tasca de formació del professorat tant en llengua com en didàctica. El 1974 comencen els cursos de formació del professorat a Castelló, Alacant, Elx, Gandia, Alzira i València. La part de didàctica va a càrrec d'Adela Costa, Teresa Pitxer i Carme Miquel (Zurriaga, 2006) (Mayordomo, 2006: 58). Les accions d'implantació de la llengua als centres que va impulsar el SEI van arribar a 150 centres (Brotons/Torró, 2002).

D'altra banda, a l'entorn de l'ICE de la Universitat de València s'elaboraren els primers programes experimentals d'ensenyament en valencià i s'anà configurant una filosofia de l'escola valenciana, una escola que havia de ser una alternativa a l'escola autoritària i despersonalitzadora, que fomenta la passivitat i el memorisme; l'escola nova havia de ser creativa, activa, democràtica, arrelada al medi i al servei de les classes populars; una escola en què la llengua recuperada havia d'anar de la mà de la renovació pedagògica. El treball de reciclatge, l'elaboració de programes i de materials curriculars que es va dur a terme a l'ICE de la Universitat de València va facilitar l'extensió de l'ensenyament del valencià i en valencià en el moment en què els canvis polítics i legislatius ho van fer possible (Garcia Frasquet, 2006: 13).

El curs 1966-1967 Carme Miquel introdueix el text en valencià a la seua escola de Tavernes de la Vallidigna i edita el diari escolar *Digna Vall*. El curs 1967-1968 s'introdueix el valencià com a matèria optativa a l'ensenyament mitjà als instituts d'Onda, Vila-real, Sagunt i a la filial del Lluís Vives a Alaquàs, on es publicarà un recull de textos d'aula titulat *El teuladí*. Des del curs 1968-1969 es produeixen els primers assajos d'introducció de la llengua a l'escola La Tramuntana per Adela Costa, Carme Mira i Enric Alcorisa. Cap a l'any 1971 s'ensenya valencià a: l'Escola Lope de Vega, Tramuntana i Mont-Sion de Torrent; a Aielo de Malferit; a l'Escola Cooperativa de Massanassa; a l'Escola Pia de València i Gandia; i als instituts d'ensenyament secundari de Castelló, Onda, Vila-real, Sagunt, Burjassot, Benlliure de València, Cullera, Sueca, Gandia, Escola Normal d'Alacant i a la Facultat de Filosofia i Lletres de València (Zurriaga, 2004a). Aquell mateix any Carme Miquel recopila narracions dels xiquets de Simat de la Vallidigna en un recull que titula *Açò diu que era* (Llabata, 1992: 11).

El curs 1972-1973 Vicent Pitarch i Joan Francesc Mira imparteixen a Castelló els primers cursos

de valencià per a mestres i estudiants de Magisteri organitzats pel Secretariat per a l'Ensenyament de l'Idioma i que tenen lloc a l'Escola Normal primer i a l'institut Ribalta més tard (Pitarch, 2008: 233). També, des de l'any 1973, es posa en marxa a la comarca de l'Horta la cooperativa Nostra Escola Comarcal gràcies a Xavier Alfonso, Pep Soriano, Pura Raga, Carme Diego, Conxa Romero, Roser Martínez, Pilar Garcia; el 1975 comença a funcionar l'escola La Gavina (Brotons/Torró, 2002) (Zurriaga, 2006: 254) (Mayordomo, 2006: 57-58).

En les conclusions de la primera Escola d'Estiu del País Valencià que s'havia celebrat el juliol de 1976 (l'any anterior havia patit a última hora la prohibició per part del governador civil) es deixa constància de la necessitat de fer entrar el valencià a l'escola i d'arrelar-la al seu medi.

Durant el curs 1978-1979, es duu a terme al CP El Palmeral d'Elx la primera experiència d'immersió lingüística dirigida per Joan J. Ponsoda i impartida per les mestres M^a Carmen Tecles i Asunción Ruiz. En aquest projecte patrocinat pel MEC es va intentar amb èxit l'aplicació d'una metodologia i d'uns materials curriculars molt propers al que es coneix actualment com “programa d'immersió parcial primerenc” (Brotons/Torró, 2002: 98).

Recuperada la democràcia, el 23 de juny de 1978 es publica el reial decret que feia obligatori l'ensenyament del català a Catalunya. Pel que fa al País Valencià, el 3 d'agost s'aprova el *Real decreto 2003/1979* que regulava la incorporació de l'ensenyament del valencià al sistema educatiu, també conegut com el *Decret sobre el Bilingüisme*. Es tractava d'una disposició transitòria fins que es promulgara l'Estatut d'Autonomia. Aquest decret el va desenvolupar l'*Ordre de 7 de juliol de 1980* (Conselleria, 1984: 65), tot i que la incorporació de la llengua a les escoles va començar ja durant el curs 1978-1979 amb el *Plan Experimental de Enseñanza de la Lengua del País Valencià*. Aquest *Plan* es va aplicar amb molts d'entrebancs, l'ensenyament del valencià se circumscribia a la segona etapa d'EGB i Ensenyament Mitjà i amb caràcter no curricular i voluntari. El *Plan Experimental* va arribar a involucrar 114 centres d'EGB i 36 instituts amb un total de 25 mil alumnes (Brotons/Torró, 2002). Aquest pla inicial va entrar en una etapa de recessió durant el curs següent i, sobretot, al llarg del curs 1980-1981 en què es va encetar una agra polèmica a causa de la resposta contrària propiciada per alguns sectors socials i dels intents d'introduir el secessionisme lingüístic al sistema educatiu a través del refús dels materials curriculars, la titulació que havien d'acreditar els professors i la normativa que s'havia d'ensenyar. Mentrestant es posava a punt un Pla General per a l'Ensenyament del Valencià que mai no s'aplicaria (Sanz Ponce, 2006: 222) (Conselleria, 1984: 116). Tot això s'esdevenia durant el mandat del conseller Peris Soler i la consellera Cabanes, que havien succeït el dimissionat Josep Lluís Barceló. D'altra banda, el *Real decreto 2003/1979* va suscitar reaccions contràries ja que es promulgava un any més tard que a Catalunya, el País Basc o Galícia i, a més, no establia de manera clara l'obligatorietat de l'ensenyament de la llengua pròpia, tal i com feien els decrets que es referien al català a Catalunya, l'euskera o el gallec. Tampoc no hi quedava clara la filiació de la llengua pròpia ni la cooficialitat amb el castellà (Sanz Ponce, 2006).

Durant els anys setanta i vuitanta s'editen i es reediten materials curriculars per a l'ensenyament de la llengua: les *Lliçons d'ortografia* (Gorg, 1973); i el *Vocabulari castellà-valencià i valencià-castellà* (L'Estel, 1973 i després Denes), de Francesc Ferrer Pastor²; el manual *Som* de Joan Francesc Mira (Tres i Quatre, 1974); i materials complementaris com ara la tantes vegades

2 L'editor Francesc Ferrer, fill de l'autor, xifrava en 60 mil els exemplars editats en una setmana, cap a l'any 1990 (Ferrer Pastor, 2008).

reeditada *Gramàtica valenciana* de Carles Salvador (Tres i Quatre, 1978)³; el *Curs mitjà de gramàtica catalana referida especialment al País Valencià*, d'Enric Valor (Tres i Quatre, 1977)⁴; el *Curs de llengua catalana* de Vicent Pitarch (Tres i Quatre, 1977); o el *Curs de gramàtica normativa* en tres volums, més una guia didàctica, editat per l'ICE de la Universitat de València (1979-1980). Es tracta del material elaborat per J. Barberà i altres (1979), *Curs de gramàtica normativa per a ús dels valencians. Grau mitjà*, Universitat de València, Institut de Ciències de l'Educació, València (segona edició, 1980); (1979) *Curs de gramàtica normativa per a ús dels valencians. Grau elemental. Orientacions didàctiques* (segona edició, 1980); (1980) *Curs de gramàtica normativa per a ús dels valencians. Grau superior*, Universitat de València, Institut de Ciències de l'Educació, València; *La flexió verbal* d'Enric Valor (Tres i Quatre, 1983); el *Diccionari valencià-castellà/castellà-valencià* de Vicent Pascual, editat primer per Gregal Llibres (1987) i més tard per Tabarca (1990).

I també manuals com: *Faristol*⁵ de Lluís López del Castillo; *Som*, de Joan Francesc Mira, editat per Tres i Quatre (1974); *Fulles de treball per a l'ensenyament de la Llengua Valenciana* (1975)⁶; *Els xiquets i la llengua*, de Vicent Escrivà (1975-1976)⁷; *Fulls d'iniciació*, de Martí Bodí, J.V. Maroto i Màrius Ballester⁸; *Pany i clau* (1977)⁹, de Sanchis Guarner, Honorat Ros i

3 La *Gramàtica valenciana* de Carles Salvador s'havia editat l'any 1951 i servia com a manual per als alumnes dels cursos de llengua de *Lo Rat Penat*, com afirma Joan Peraire (1993): “Ès el text amb què han après a escriure en valencià totes les generacions de la postguerra”. L'edició de Tres i Quatre que hem manejat es va publicar el 1993 i es correspon a la 16a edició (el 1985 anava ja per la tretzena (Peraire, 1991: 8)). Les *Lliçons de Gramàtica valenciana amb exercicis pràctics* van aparèixer un any després de la *Gramàtica valenciana* de Sanchis Guarner i recullen millores suggerides per l'equip de professors de la Secció de Filologia de Lo Rat Penat; mentre la de Sanchis era descriptiva, la de Salvador tenia una enfocament pedagògic i era el resultat de la reelaboració de dues obres seues anteriors, l'*Ortografia Valenciana amb exercicis pràctics* (1934) i la *Morfologia Valenciana amb exercicis pràctics* (1935), les quals, juntament amb *Qüestions de llenguatge* (1936), constituïen tres manuals de divulgació gramatical de nivell bàsic. L'any següent les *Lliçons* es publiquen amb el nom de *Gramàtica Valenciana amb exercicis pràctics* (Ferrando, 1993: VI, VIII i XXX). El llibre de Carles Salvador incloïa, a més d'una descripció gramatical bàsica, lliçons de fonologia, morfologia, sintaxi i prosòdia. La quarta edició de la *Gramàtica* (1966) la van revisar Enric Valor, Ferrer Pastor i Vicent Ferrís després de la mort de Carles Salvador; Pastor i Ferrís van afegir lectures d'autors no valencians de tot el domini lingüístic (Ruyra, Carner, Costa i Llobera, Pla, Espriu, Pedrolo, Vidal Alcover, Espinàs) en forma de breus fragments (Cortés, 2006: 94-99).

4 Aquesta gramàtica era la versió en català revisada del *Curso de lengua valenciana* publicat l'editorial Gorg l'any 1966.

5 La revista *Gorg* publicava l'any 1972 (núm. 29, pàg. 41) una nota de la Societat Coral El Micalet en què s'anunciava un curs de valencià per correspondència per a xiquets basat en “el text *El faristol*”. Segons Emili Casanova *Faristol*, juntament amb *Borromba, vocabulari bàsic i il·lustrat*, de Rosa Sensat (La Galera, Barcelona, 1976) els empraven “la majoria dels mestres valencians, que els caps de setmana els adaptaven al seu públic infantil valencià.” (2003:26). *Faristol: llenguatge i gramàtica* el va publicar Edigraf a Barcelona el 1966.

6 El va publicar la Delegació d'Educació de l'Ajuntament de València constava de fulls amb punts gramaticals, una lectura i un vocabulari per a completar frases (Casanova, 2003: 26).

7 Curs de llengua per a xiquets de 8 a 9 anys (4t, 5é o 6é de Primària) que va publicar el diari *Las Provincias*, durant els anys 1975 (gener-juny) i 1976 (novembre-maig). Aquest material el passaven els mestres valencians en còpies als seus alumnes i va tenir una gran difusió i una gran influència a les aules. L'any 2003 Emili Casanova el va editar en format de llibre a l'editorial Denes de Paiporta.

8 Aquest era un material editat per Lo Rat Penat l'any 1973 per als seus cursos de llengua i seguia les pautes dels manuals que hem anomenat de “llengua i cultura”. *Fulls d'iniciació* estaven organitzats en quatre apartats: “Apunts històrics”, “Breu introducció a la Literatura”, “Parlem bé” i una secció de passatemps (Cortés, 2006: 99).

9 Elaborat per Honorat Ros i Alfons Llorenç sota la supervisió de Manual Sanchis Guarner. El va subvencionar la

Alfons Llorenç; *El llibre de Pau*¹⁰; *Lletra per lletra*¹¹; *Vola, Topi!*¹²; *Daniel, un xiquet de l'Horta; Milotxa; Sambori; Els vents del món*, de Pere Riutort; *Penyagolosa; L'Ullal*, d'Enric Pons i Lluïsa Parra.¹³

La gramàtica de l'ICE de la Universitat de València va ser un dels materials bàsics per a la formació del professorat, dins les tasques de reciclatge que duia a terme l'ICE de la Universitat de València, com resa el prefaci: “La nostra intenció és de capacitar qualsevol alumne que passe pels tres nivells per a la docència del valencià a EGB o a BUP.” Aquesta gramàtica també tenia un objectiu normatiu: “La nostra gramàtica és, també, l'intent de fer una normativa des del País Valencià, és a dir, des de la branca occidental del nostre domini lingüístic.” D'altra banda, al pròleg de Sanchis Guarner a la gramàtica de Grau Superior s'insisteix en la necessitat de recuperar la presència de la llengua a l'escola com una premissa fonamental per a la recuperació de la llengua:

Fundació Huguet i el va publicar la Societat Castellonenca de Cultura. Consta de 180 pàgines i es destina a xiquets amb un nivell avançat de llengua. El títol complet és *Pany i clau: Gramàtica normativa de grau mitjà per a ús dels xics valencians*, segons Sanchis Guarner, es basa en la gramàtica estructuralista i conté un apèndix amb “una petita antologia de prosistes actuals” (Casanova, 2003: 24-25).

- 10 *Llibre de Pau (llibre per a ensenyament de la llengua)* (primer i segon nivell) és obra de tres mestres joves, Maria Victòria Navarro, Teresa Pitxer i Alfred Ramos, les il·lustracions van anar a càrrec de Teo, constava de 80 pàgines i el va publicar l'editorial L'Estel l'any 1976. El llibre el van costejar l'Ajuntament de València i les diputacions de les tres províncies (Llabata, 1992: 11) (Sala, 1992: 150). Tal i com el descriu Emili Casanova (2003:24): “Destinat al nivell elemental, amb dibuixos en blanc i negre i en color i imitant la lletra dels xiquets. Inclou moltes cançons, jocs i refranys. Els textos i la llengua són mot adients per enganxar i ensenyar els xiquets.” Es van fer quatre edicions d'aquest llibre, l'última de 1980.
- 11 *El llibre de Pau i Lletra per lletra* s'usaven el curs 1978-1979 a Xeraco (Malonda/Martí, 2004: 71). Segons el testimoni del mestre monover Francesc Corbí, aquests materials pioners s'usaven com a punt de partida molt obert per a les activitats de classe, unes activitats que el mestre havia de pensar a partir de les lectures: llegir, parlar, escriure...
- 12 Empar Arenas, Fina Mesquida, Carme Miquel, Joan Bixquert, *Vola, topi!: llibre per a l'ensenyament de la llengua. 1er nivell*, València, Diputació Provincial de Valencià-Institució Alfons El Magnanim, 1981, reeditat el 1994 per Gregal Llibres. N'hem pogut consultar la guia didàctica: es tracta de 23 historietes entorn d'un centre d'interès que vincula els continguts de llengua. El tractament de la lectoescriptura s'orienta seguint les pautes freinetianes del text lliure, la confecció de llibres d'aula i murals, la creació literària, el periòdic escolar i la correspondència escolar.
- 13 Per a fer-nos una idea dels materials que s'usaven els mestres cap a l'any 1971, ens resulta molt útil la llista que aporta Xavier Ferré (2004: 91): els llibres del professorat eren *Millorem el llenguatge*, d'Enric Valor (Gorg), *Gramàtica valenciana* (Ed. Lo Rat Penat) [es deu referir a la de Carles Salvador], *Signe* i *Gramàtica catalana* [la de Pompeu Fabra?]. Els alumnes tenien diferents lectures segons la seua edat: *Primeres lectures* i *Primeres paraules* (4-6 anys); *Beceroles*, *Les coses de cada dia* i textos de la col·lecció “Ja sé llegir”, per als de 6-7; *Primeres imatges* i *Primeres paraules* per als de 7-8; *Estels*, *Bon matí* i *Un món per a infants* (de Joan Fuster), per als de 8-9; *Faristol*, *Quaderns de català*, *Un estiu a la Marina Alta*, *Lectures de poesia catalana*, *Català I* i *Català II* per als de 10-12 anys. Un altre dels llibres de referència en aquella època, segons Xavier Ferré, era *Veles i vents* de Ferran Zurriaga, aquest llibre, il·lustrat per Manolo Boix, constituïa un recull per a l'aprenentatge de la llengua, tal i com havia sigut l'any 1959 el de Joan Fuster *Un món per a infants*. El llibre de Ferran Zurriaga consta de 83 pàgines en les quals s'apleguen poemes, cançons, exercicis i un còmic (Llabata, 1992: 11), el va publicar la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de València, l'any 1974 i es va reeditar dos anys més tard de la mà d'Eliseu Climent (Casanova, 2003: 25). Respecte al context d'aparició d'alguns d'aquests materials citats per Xavier Ferrer, com ara *Estels* (Àngels Garriga, amb il·lustracions de Cesc, Teide, 1967); *Beceroles* (Àngels Garriga); *Primeres lectures* (Marta Mata, Onda); i d'altres, als quals es podria afegir *Borromba, vocabulari bàsic i il·lustrat*, de Rosa Sensat (La Galera, Barcelona, 1976), vg. la panoràmica esbossada per Josep González-Agàpito i Salomó Marqués (González-Agàpito/Salomó, 1998).

La utilització de la llengua pròpia en l'escola i no sols en l'educació familiar, és una de les premisses de la política de defensa de les llengües minoritàries. Per fortuna passaren ja els temps de les masses analfabetes en què una llengua i una cultura podien ser transmises indefinidament tan sols per tradició oral, i en l'actualitat, en què tan dinàmica i generalitzada és l'activitat de l'escola i dels *mass media* de comunicació, és ben sabut que una llengua que no estiga present en l'ensenyament està condemnada a desaparèixer. Cal, doncs, si realment es vol evitar que els valencians perden la seua llengua, que aquesta tinga accés a l'escola i en grau suficient. (pàg. 9-10).

Resulten interessants per al nostre estudi les “Orientacions didàctiques” que inclou el volum del Grau Elemental (pàg. 113-132) que a més de consideracions de tipus sociolingüístic sobre el perfil de l'alumnat i les diferents estratègies i recursos que caldria usar en cada cas, ofereix un seguit d'idees per a explotar els textos literaris en la classe de llengua. Així, es presenten diverses propostes per a explotar la literatura i la cultura populars: refranys, cançons, endevinalles, costums i festes; una proposta de treball del vocabulari, la fonètica i l'expressió oral per a la primera etapa d'EGB a partir d'una cançó del *Bestiari* de Pere Quart. D'altra banda, la “bibliografia didàctica” que inclouen conté tot de referències de literatura per a explotar-les didàcticament: *Tomba Tossals* de Pasqual Tirado; rondalles d'Enric Valor; *Meravelles i picardies* (rondalles de l'Alcoià, la Vall d'Albaida, l'Alacantí, la Safor i la Marina Baixa); *Contalles populars* de Josep Bataller; també trobem diversos cançoners i reculls de cultura popular: *Tractat d'adages y refranys valencians* de Carles Ros; l'edició de Sanchis Guarner del *Cañis y cañisaes* d'Amancio Martínez; *Coses típiques de la Marina* de Francesc Martínez; *De la meua garbera* de Josep Pasqual Tirado i diverses obres etnogràfiques de Sanchis Guarner (*Les barraques valencianes*, *Calendari de refranys*, *Els vents segons la cultura popular*, *Els pobles valencians parlen els uns dels altres*); *Els jocs dels xiquets al País Valencià*, de Josep Bataller; *Les festes de Benassal* de Carles Salvador; *La cultura popular al País Valencià*, de diversos autors; *Amics de la muntanya* de J. Mascarell i *La Vall de la Safor* d'autor col·lectiu.

Aquest volum del Grau Elemental conté un apèndix de lectures per a cada tema amb els següents textos literaris i paraliteraris: *A la voreta del mar*, cançó popular valenciana; *Mari Catúfols*, Isa Tròlec; un fragment del pròleg de Francesc de B. Moll al seu *Diccionari Castellà-Català*; *Els darrers dies de la Catalunya republicana* d'Antoni Rovira i Virgili; *Tirallonga de monosil·labs* de Pere Quart; pròleg de Manuel Sanchis Guarner a l'*Obra literària completa* d'Enric Valor; “L'esposa” del *Càntic dels càntics*; “Natura, ús o abús?”, del *Llibre Blanc de la gestió de la natura als Països Catalans*; “Elogi de la vagància” de *Quatre elogis i Quatre cues*, de Carles Salvador; *Els cucs de seda*, J.F. Mira; *L'altre geperut i alguns contes més*, J. E. Martínez Ferrando; *Xiquets dels anys difícils*, Vicent Balaguer; *Coses típiques de la Marina, la meua comarca*, Francesc Martínez; *Tomba Tossals*, Josep Pasqual Tirado; *Els horts*, Martí Domínguez; *La gent que viu al món*, Maria Beneyto.

2.1.2 Els manuals de l'Ensenyament Mitjà. De 1980 a 1995

El dia 1 de desembre de 1983 es publicava al *DOGV* la *Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià*. Però abans de la promulgació de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* (LUEV), un seguit de decrets havien començat a sentar les bases legislatives de l'entrada de l'assignatura de Valencià als ensenyaments reglats. Es tracta del *Decret de 3 de desembre de 1982 pel qual es regula la incorporació del valencià al sistema d'ensenyament en Preescolar, EGB, Batxillerat i Formació Professional* (DGOV 18-12-1982); de l'*Ordre de 18 de*

desembre de 1982 per la qual es crea la Comissió de Selecció del Professorat de València (DOGV 28-12-1982); de l'Ordre de 3 de febrer de 1983 sobre la regulació de la incorporació de l'ensenyament del valencià als plans d'estudi d'Educació Pre-escolar, General Bàsica, Formació Professional i Batxillerat (DOGV 3-2-1983); de l'Ordre de 27 de juliol, per la qual es dicten les normes per a l'ensenyament del valencià en Educació Preescolar, General Bàsica, Formació Professional i Batxillerat durant el curs 1983-84, en centres públics i privats (DOGV 4-8-1983) i de les resolucions subsegüents per les quals es dictaven les instruccions per al desplegament de les ordres anteriors. Aquest desplegament legislatiu suposava de fet el sorgiment d'una nova àrea didàctica, disciplina escolar o matèria educativa i l'entrada legal del valencià en el sistema educatiu.

D'entre totes les tasques urgents, calia seleccionar el professorat, així el 16 d'agost es publica al DOGV el Decret pel qual es determinen les condicions de creació de Càtedres i Agregadurries de València en els Instituts de Batxillerat i places de Professors Numeraris d'Escoles de Mestratge Industrial de València, en els Instituts i Seccions de Formació Professional. En els mesos següents es publiquen les ordres i decrets que anaven desplegant aquest decret i el 3 de juny de 1985 es publica l'ordre que regulava el “Pla de Reciclatge del Professorat per a impartir classes de valencià”.

Calien també materials curriculars de manera urgent. El *Llibre Blanc de l'Educació a la Comunitat Valenciana* (Conselleria, 1984: 34) ja havia apuntat (en l'estat de la qüestió educativa que perfila l'informe), cap als llibres de text a l'EGB com un entrebanc per al tractament de la diversitat:

Los libros escolares, cuyo uso se justifica exclusivamente como guía didáctica, han ejercido desde siempre como pauta de programación y fuente de actividades. Por esta razón, la diversidad de actividades entre alumnos de distintos centros no suele estar motivada por diferencias de medio, por las peculiaridades de los colegios o por los rendimientos de los alumnos, sino por la inspiración del equipo editorial.

L'informe dedica també un apartat a la incorporació de l'ensenyament del valencià i en valencià en cadascun dels diferents nivells educatius: “La incorporació del valencià consisteix en la inclusió en els plans d'estudi de les dues llengües oficials en la Comunitat Valenciana, escolaritzant als alumnes en la seua llengua materna i completant la seua formació amb l'estudi d'una altra llengua de relació o segona llengua.” (Conselleria, 1984: 90). També destaca en l'apartat d'objectius relacionats amb els programes i els mètodes l'arrelament de l'escola al seu medi: “Incorporar a dichos programas los objetivos que han de definir y caracterizar una escuela valenciana, centrada en el estudio del medio.” (98) Calien materials: “La introducció del valencià requerirà la dotació dels col·legis amb equip didàctic, específic i el desenvolupament de programes, textos i altres materials didàctics tant en valencià com en castellà”; calia també reciclar milers de professors (només a l'EGB l'informe calcula que hi havia 2.801 professors reciclats per l'ICE de la Universitat de València; mentre 13.145 professors valencianoparlants i 8.734 no valencianoparlants s'havien de reciclar encara). Mentrestant s'optava a l'EGB per autoritzar la impartició de la matèria a les zones valencianoparlants a aquells mestres que acreditaren prou coneixements; van ser 331 mestres que, durant el curs 1983-1984, treballaven extraplantilla i que no arribaven a cobrir la demanda.

El curs 1984-1985 en van ser 700 els autoritzats a impartir l'assignatura que arribaven al 70% de

l'alumnat d'EGB de les zones valencianoparlants. Simultàniament s'impartien cursos de formació en didàctica específica del valencià. També calia impulsar la formació del professorat en competència comunicativa en valencià; en aquest curs el valencià esdevé matèria obligatòria a les escoles de formació del professorat i es proposa la creació de l'especialitat de Filologia. Durant els tres anys que durarà l'elaboració dels plans d'estudis de la nova especialitat de magisteri: “Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado tendrán en su plan de estudios las asignaturas necesarias para garantizar la formación idónea, en valenciano, de los futuros maestros.” També es preveu que entre en vigor a partir del curs 1984-1985 una Ordre de Reciclatge del Professorat i que es posen en marxa campanyes d'alfabetització d'adults; en aquest sentit s'esmenta que s'estan preparant uns cursos multimèdia per a servir de suport a aquestes campanyes (segurament es tracta de *Línia oberta*, de la qual parlarem més avant).

El *Llibre Blanc* dedica tot l'apartat IV a les bases que havien de bastir l'entrada de la nova disciplina escolar en el sistema educatiu: “Presente y futuro de la enseñanza del valenciano” (pàg. 113-135). Després d'explicar els fonaments històrics, culturals, pedagògics, sociolingüístics, psicolingüístics i jurídics de la incorporació del valencià al sistema educatiu (entre els quals es destaca la riquesa expressiva que la llengua havia arribat a tenir “al llarg de la història literària”), es despleguen les bases psicolingüístiques i el programa d'extensió de la nova disciplina.

El curs 1983-1984 es desplega l'ensenyament del valencià per les comarques valencianoparlants i durant els anys següents es preveu fer-ho també a les comarques castellanoparlants, com també estendre els programes d'ensenyament en valencià a les comarques valencianoparlants. En el cas de les comarques castellanoparlants, a l'absència de materials específics s'ajuntava també la manca de professorat: “número insuficiente -casi carencia- de profesorado con titulación de valenciano y con suficiente dominio oral y escrito de la lengua para poder impartir su enseñanza.” (Conselleria, 1984: 122). Pel que fa a la implantació de l'assignatura als centres d'ensenyament mitjà de les zones castellanoparlants, es confiava que durant el curs 1984-1985 es faria al BUP i l'FP i el curs següent al COU i la FP-2 dels instituts de tot el País. D'altra banda, aquell curs 1983-1984 es convocaven les primeres oposicions per a seleccionar el professorat de valencià per a l'Ensenyament Mitjà i normalitzar la presència del professorat de valencià als centres: “Esta incorporación de numerarios comportará la integración de todos los profesores de valenciano en el sistema general del profesorado, acabando con la sensación de ser un profesorado especial y marginado.” (Conselleria, 1984: 125). El *Llibre Blanc* estipula, per al curs 1984-1985, la necessitat de 47 professors per a les comarques castellanoparlants i 21 professors per a impartir l'assignatura a COU (i 80 més per al curs següent). Simultàniament es crearan els departaments didàctics (llavors anomenats “seminaris”) de valencià, fet que demana també una dotació de materials curriculars i, cosa curiosa, “la concepción de igualdad de condiciones con el resto de profesores en el comienzo de curso.”

El criteri per al desplegament de la nova disciplina en el sistema educatiu s'havia de guiar per la “gradualitat”, tot evitant “la generación de un proceso de rechazo social, causado por una precipitación innecesaria”; es reconeix també que manquen recursos: “Introducir la enseñanza del valenciano y en valenciano afecta al mismo tiempo, a diversos entes sociales, y a menudo requiere una infraestructura que en muchos casos aún está por crear.” Una de les mancances, a part de professorat preparat i de materials curriculars, és l'absència de programacions.

D'altra banda, l'any 1983 el Servei d'Ensenyament en Valencià de la Direcció General

d'Ensenyament Mitjà-Servei d'Ensenyament en Valencià publica en format multicòpia la *Proposta de Valencià d'Ensenyament Mitjà* (Conselleria, 1983), que es reparteix pels instituts. Aquesta *Proposta* constitueix, d'una banda, un instrument necessari per a la programació de l'assignatura i per a l'elaboració dels manuals, i de l'altra, es tracta d'un valuós document sociolingüístic.

D'una banda es pretén que els continguts de la nova assignatura s'integren d'una manera coherent dins el currículum de BUP:

Aquest Programa de Valencià d'Ensenyament Mitjà elaborat per l'Equip Tècnic de la Direcció General -tal com es disposava en l'article quart de l'ordre de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de 3 de febrer de 1983- consta d'uns continguts normalitzats per a què l'aprenentatge del valencià, llengua i literatura mantinga una coherència absoluta amb la resta dels elements que conformen el pla d'estudis d'aquest nivell. (pàg. 7)

D'altra es mostra com un manifest que transmet la transcendència històrica que suposa l'entrada del valencià en el sistema educatiu i l'enllaç amb tota la tradició pedagògica anterior que ha fet possible la instauració de la disciplina:

En aquest sentit, doncs, cal que entre tots sapiem connectar amb els moviments de renovació pedagògica que han tractat d'envigorir i d'actualitzar velles aspiracions latents en la nostra societat, canalitzades a través d'institucions històriques (“Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana”, 1934-38), d'instituts precursors (“Rosa Sensat”) o d'organismes alternatius de la concepció tradicional del món escolar (“Escola d'estiu”), l'aportació dels quals ha estat decisiva. (pàg.11)

També es fa una crida al professorat perquè assumisca una paper quasi d'apòstol de la llengua:

Així, els ensenyants valencians -i especialment els professors de llengua- poden contribuir, amb la seua aportació personal i amb el seu compromís professional, a dirimir el canvi lingüístic que reclama la normalització idiomàtica de la societat valenciana. *La institucionalització no pot entendre's com un simple procés d'assignaturització*, els resultats del qual serien buits, vacus i estèrils. els professors de valencià han de ser elements dinàmics en la cadena de valencianització del seu centre de treball, que les oportunes disposicions legals afavoreixen notòriament. (pàg. 10)

La *Proposta* va resultar una eina “oficiosa” a partir de la qual es van poder dur a terme les programacions d'aula i els materials curriculars mentre s'enllestia la reforma del sistema educatiu que portaria el currículum “oficial” de la disciplina. Durant la segona meitat de la dècada dels vuitanta comencen a arribar als instituts els materials experimentals que van aplicant els pressupòsits didàctics del que serà la reforma del 1991. Les directrius que marca aquest document, no són, en cap cas, prescriptives i es deixa ben clar que es tracta d'un document de treball que el professorat pot adaptar a les seues circumstàncies docents:

Ací tenim, doncs, una proposta operacional que l'equip de coordinació tractarà de dur a terme. Seria d'una utilitat inqüestionable que els professors s'organitzassen en grups de treball, capaços d'analitzar tots els elements que conformen el procés d'ensenyament del valencià, des d'aspectes pedagògics genèrics fins a qualsevol element didàctic d'una concreció absoluta; l'estudi i crítica d'aquest mateix programa, o la presentació d'alternatives més plausibles; el desenvolupament d'aspectes bàsics o la minimització d'aquells considerats com a innecessaris, etcètera. (pàg. 11)

Pel que fa als continguts literaris, es concentren en tercer de BUP i en primer i en segon es pretén

que es tracten algunes nocions bàsiques. Tercer de BUP s'organitza a partir de la història de la literatura. En primer de BUP es preveu que es done una introducció als gèneres literaris dividits en dos grans apartats: els “gèneres populars preindustrials” i els “gèneres industrials”:

1. Els gèneres populars preindustrials

1. Narració en prosa: rondalla
2. Narració cantada, en vers: el romanç
3. Poesia cantada: la cançó
4. Manifestacions parateatral i rituals
 - Breu visió diacrònica de cada gènere
 - Característiques més importants
 - Audició, lectura comprensiva i breu anàlisi d'algunes mostres representatives
 - L'obra de M. Sanchis Guarner, E. Valor, J. Amades, A.M. Alcover, R. Ginard.

2. El gènere industrials

1. El còmic
2. El cinema
3. El component literari de la ràdio i la televisió
4. La cançó popular moderna i la “nova cançó”
 - Breu visió diacrònica de cada gènere
 - El llenguatge dels còmics i del cinema
 - Característiques estilístiques més importants
 - Audició, visió, lectura comprensiva i breu anàlisi d'algunes mostres representatives
 - La indústria de la cultura en la societat contemporània

Si en primer de BUP s'havien explicat els gèneres de la literatura popular, per a segon es deixen els cultes: prosa narrativa, poesia, teatre i assaig i es proposa un cànon d'autors per a treballar-los a l'aula:

1. Els gèneres literaris cultes

1. La prosa narrativa
 - El conte
 - La novel·la
2. La poesia
3. El teatre
4. L'assaig
 - Breu visió diacrònica de cada gènere
 - Característiques generals del llenguatge literari
 - Característiques específiques del llenguatge literari de cada gènere: de la retòrica tradicional als procediments actuals.
 - Lectura comprensiva i breu anàlisi d'algunes mostres representatives.

- Breu introducció a l'obra dels autors més destacats de la història de la literatura:
 - ✓ *Prosa narrativa*: Ramon Llull, J. Martorell, J. Roig, V. Català, N. Oller, M. Rodoreda, Ll. Villalonga, J. Pla...
 - ✓ *Poesia*: A. March, J. Roís de Corella, J. Verdaguer, T. Llorente, J. Maragall, J. Salvat-Papasseit, C. Salvador, S. Espriu, V. Andrés Estellés.
 - ✓ *Teatre*: A. Guimerà, E. Escalante, J.M. de Sagarra, C. Soldevila...
 - ✓ *Assaig*: J. Vicens Vives, J. Ferrater Mora, J. Fuster...

Finalment, tercer de BUP es dedica íntegrament a la història de la literatura catalana, en un plantejament que, amb el parèntesi de la reforma curricular de l'any 2001-2002, ha arribat al nostres dies en el primer de Batxillerat LOGSE. La periodització que es proposa parteix de vuit grans blocs: “Inicis i fonaments de la literatura”, que se centra en l'època medieval des dels primers textos fins a la poesia dels segles XIV i XV i les “quatre grans cròniques”, tot incloent el trobador; el segon bloc és “El Segle d'Or”, des de l'Humanisme i Metge fins a Corella passant per March, la novel·la cavalleresca i Jaume Roig; el tercer és “La 'Decadència' (s. XVI-XVIII), que abraça els corrents estètics del Renaixement, el Barroc, el Neoclassicisme i el Pre-romanticisme; el quart bloc correspon a “La Renaixença”, que arriba fins a Narcís Oller i es clou amb un “Panorama de la literatura popular”; el cinqué se centra en “El Modernisme”; el sisé s'ocupa de “El Noucentisme”; el seté és molt breu i es dedica a “L'avantguardisme”; i, finalment, “La literatura contemporània” que parteix de 1939 i arriba fins a la literatura popular del segle XX que recull la premsa, la cançó, la novel·la i el teatre popular i que arriba fins a la “Nova cançó”. Es recull, per tant, la periodització de la història de la literatura de Riquer-Molas, que organitza els materials per segles, gèneres i grans figures i que la divideix en tres grans fases: plenitud, decadència i renaixement, és a dir: Segle d'Or-Decadència-Renaixença, segons el patró fixat per Rubió i Lluch (vg. § 3.6.3.1).

Mentre s'enllestien els manuals que havien de recollir aquestes directrius, es van aprofitar materials curriculars que ja existien i es van homologar oficialment. Aquest és el cas de llibres de text de Pere Riutort que porten estampat amb segell de cautxú una llegenda avisant que es tracta d'uns materials homologats per la Conselleria. Es creen les editorials Edicions del Bullent, que sorgeix de la iniciativa de la Federació d'Entitats Culturals del País Valencià, o Gregal Llibres, formada pel Consorci d'Editors del País Valencià. Edicions del Bullent editarà la sèrie *Pont* i Gregal Llibres editarà *L'ullal 1 i 2* a partir d'un material que havia circulat en forma autoeditada per l'ICE de la Universitat de València. D'altra banda, Tres i Quatre, que ja tenia experiència en l'edició de materials per a l'ensenyament del valencià, comença a editar també els primers manuals de BUP.

L'any 1983, segons el balanç que es feia des l'administració el 1995 en una publicació oficial coordinada per Honorat Ros (Ros, 1995), una de les tasques prioritàries que es va marcar la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència va ser la d'«Impulsar i dinamitzar les editorials per tal que proporcionaren materials didàctics suficients per a fer efectiva la incorporació del valencià al sistema educatiu». Es disposava llavors, segons aquesta mateixa font, de les unitats didàctiques del Pla Experimental, dels materials d'ús propi que s'havien elaborat a l'Escola la Masia, La Nostra Escola Comarcal, Escola Gavina i les Carolines, juntament amb el llibre de lectura *Veles i vents* i els de text *Pany i clau*, *El Llibre de Pau*, *Vola, Topi!*, *Milotxa*, *Sambori* i *Daniel i un*

xiquet de l'horta.¹⁴ En els tres anys següents a la promulgació de la LUEV s'havien publicat 6 llibres de text per a Pre-escolar, 12 per al Cicle Inicial d'EGB, 13 per al Cicle Mitjà, 11 per al Cicle Superior i 7 per a l'Ensenyament Secundari. D'altra banda, l'any 1995 s'havien homologat 263 llibres per al ensenyament del valencià i en valencià, repartits entre les següents editorials: Gregal (40), Anaya (23), Santillana (21), Barcanova (15), Teide (15), Marfil (14), Cruïlla (14), Tàndem (13), Marjal (13), Bruño (12), Vicens Vives (10), Ecir (10), Tabarca (9), Federació d'Entitats Culturals del País Valencià (7), SM (6), Eumo-Bullent (6), Luis Vives (6), Onda (4), Voramar (4), Tres i Quatre (4), APA Víctor Oroval (3), Edelvives (3), Pere Riutort (3), Andros (2), Diputació Provincial (1), Equip Escola (1) (Ros, 1995: 92).

L'impuls de la demanda escolar va donar lloc a la consolidació d'algunes editorials existents: a València, Tres i Quatre (1968), Ecir (1942) i Saó (1976); a Alcoi, Marfil (1947). També apareixen moltes altres que es dediquen a editar llibres en valencià per al mercat escolar (llibres de lectura, manuals, diccionaris): a Alacant, Aguaclara (1982); a Alzira, Bromera (1986); a València, Gregal Llibres (1983), Edicions del Bullent (1983), Denes (1987), Galaxia (1990), Tabarca (1990), Tàndem (1989) i Voramar (1991), a més de Marjal.

2.1.2.1 Manuals de llengua i cultura

Es tracta de manuals d'alfabetització per a adults. Quan es va crear la Junta Qualificadora i es van convocar les proves per a l'obtenció dels graus Oral, Elemental, Mitjà, Superior i els diplomes tècnics juntament amb el reciclatge que feien els ICES i els CEPs (ara CEFIREs) es va obrir un nou mercat de manuals adaptats al programa d'aquestes proves que van acabar desplaçant aquests primers manuals d'alfabetització. No es descarta que aquest tipus de manuals s'usaren també en l'ensenyament mitjà; de fet, l'exemplar de *Som* de Joan Francesc Mira (Tres i Quatre) que hem examinat prové de la biblioteca del Departament de Valencià de l'IES del Pinós.

Segons Vicent Pitarch *Som. Llengua i literatura és*, de fet, el resultat de la sistematització i expansió del fullet *Valencians* que Joan Francesc Mira va autoeditar-se i va divulgar amb autoria anònima a la ciutat de Castelló l'any 1972. En aquest fullet de 4 pàgines a doble columna Mira exposava una apretada síntesi d'història de la llengua, unes notes de descripció gramatical i una exhortació a l'alfabetització en la llengua pròpia i a la lleialtat lingüística. *Som* es presentava, en paraules de Pitarch, “com un instrument actiu de catequesi cívica, a través d'unues pàgines que, redactades en un estil planer, es plantejava de divulgar els rudiments de la gramàtica catalana, amb l'ajuda dels quals els sectors populars valencians aprendrien a llegir i escriure en la llengua nacional dins un procés d'alfabetització que havia d'afavorir alhora el desvetllament de la pròpia consciència de poble submergit” (Pitarch, 2008: 225-226).

Es tracta, doncs, d'un manual històric d'ensenyament de la llengua i de la literatura que s'insereix en una estratègia editorial (en aquest cas, de l'editorial capdavantera Tres i Quatre d'Eliseu Climent) que, des de diferents fronts, aspirava a dotar el públic valencià d'eines d'alfabetització i de conscienciació nacional. *Som* va ser un èxit editorial i es va reeditar cinc vegades entre 1974 i

14 En aquesta llista hi manquen altres materials que ja s'han descrit o enumerat en aquest treball. L'informe coordinat per Honorat Ros conté també una llista de materials didàctics publicats des de la Conselleria des de 1983 fins a 1995 (Ros, 1995: 93-95), en la qual s'inclou la totalitat dels materials que analitzarem en aquest treball.

1979 (Pitarch, 2008: 226).

A la introducció l'autor afirma que la finalitat del llibre és “ajudar a tots els valencians a recuperar una cosa que és seua: la seua pròpia llengua”. Encara que el valencià és una llengua viva “està absent en molts llocs on havia d'estar present: està absent entre molts sectors de la població d'algunes ciutats del País Valencià i, sobretot, està absent de la premsa, de la ràdio, de la televisió, del cine; i, sobretot, està absent de tots els sectors de l'educació i l'ensenyament.” La intenció del llibre és que serveisca perquè els seus usuaris contribueixen a recuperar la llengua dels àmbits on és absent i, per tal de fer-ho, cal conèixer-la primer. L'enfocament central del llibre és l'ensenyament de la gramàtica, però també la transmissió del coneixement de la història de la llengua i de la literatura: “Hem de saber clarament *quina* és la nostra llengua, i *per què* és la nostra llengua; hem de saber alguna cosa de la seua història, dels nostres escriptors passats i presents; hem de saber llegir-la i escriure-la correctament; hem de conèixer la riquesa del seu vocabulari. En definitiva, cada valencià ha de recuperar el seu idioma com a idioma de cultura a tots els efectes.” (pàg. 9).

Unes poques pàgines parlen de l'origen de la llengua catalana al País Valencià, de la història, de l'extensió i dels parlants de la llengua, de la fixació de la normativa (pàg. 13-21). A continuació vénen les “Lliçons de gramàtica” (pàg. 23-59) (els exercicis s'acompanyen d'uns fulls solts de solucionari); després s'inicia l'apartat “Història de la literatura” (pàg. 61-94); el llibre es tanca amb un petit diccionari català-castellà, un vocabulari ortogràfic i un vocabulari de castellanismes.

La història de la literatura conté els següents epígrafs: “Dels orígens als segle XIII”; “La història i les cròniques”; “Poesia i prosa del segle XV”; “El segle XV: la prosa”; “El segle XV: la poesia”; “La Decadència: segles XVI-XVIII”; “La Renaixença”; “Principis del segle XX”; “Literatura actual: la poesia”; “Literatura actual: novel·la i assaig”. Els textos que antologa són:

- Ramon Llull: *Llibre de les bèsties*. “Del consell del rei”
- Jaume I: *Crònica*. “Rendició i entrada del rei a València”
- Sant Vicent Ferrer: exemple inclòs en un sermó.
- Anselm Turmeda: “Diners”
- Joanot Martorell: fragment de *Tirant lo Blanc*.
- Ausiàs March: “Així com cell qui desija vianda”
- Cristòfol Despuig: *Col·loquis de la insigne ciutat de Tortosa*.
- Narcís Oller: *Vilaniu*
- Joan Maragall: “Oda a Espanya”
- Salvador Espriu: “Assaig de càntic en el temple”
- Vicent Andrés Estellés: fragment del *Llibre de Meravelles*.
- Llorenç Villalonga: *Bearn*.
- Joan Fuster: *Diccionari per a ociosos*

Les il·lustracions, com la tria dels textos (5 autors inequívocament valencians de 13) d'aquest apart palesen una voluntat d'inserir els referents literaris valencians en la història de la literatura comuna. Pel que fa a les il·lustracions trobem exemples com ara:

- Una xilografia d'un llibre de Llull: “Xilografia de l'edició de la *Logica nova* feta a València l'any 1512. Aquesta obra fou escrita per Llull en català, el 1303, a

Gènova, i traduïda per ell mateix al llatí l'any següent a Montpeller.” (pàg. 64)

- Fotografia de Jaume I a cavall: “Estàtua de Jaume I obra d'Agapit Vallmitjana, erigida per la ciutat de València l'any 1866. Aquesta estàtua eqüestre és ben estimada dels valencians, que al seu davant reten homenatge cada any 9 d'octubre al monarca fundador del País Valencià.” (pàg. 67)
- Portada d'una obra de Francesc Eiximenis: “Portada de l'edició del *Regiment de la Cosa Pública* d'Eiximenis, impresa a València l'any 1499 per Cristòfol Cofman. Les torres de la xilografia són les del portal dels Serrans.”
- Reproducció d'un gravat de la *Vita Christi*: “Sor Isabel de Villena escriví la *Vita Christi* essencialment «per a les devotes sors e filles d'obediència que en la tancada casa d'aquest monestir habiten...» El gravat reproduïx una il·lustració de l'edició de la *Vita Christi* de València del 1531.”
- Reproducció d'un gravat del *Tirant* (pàg. 74). És el mateix que il·lustra la portada del llibre.
- Reproducció del quadre de Sant Sebastià de Jaume Baçò, Jacomart que presentaria els trets d'Ausiàs March. (pàg. 77)
- Fotografia en la mateixa pàgina d'unes “Rajoles de Manises policromades” i d'uns “Rajols del principat del segle XVIII”. (pàg. 80)
- Capçalera de *El Camí*: “*El Camí*. «*Setmanari valencianista*» va aparèixer a la ciutat de València el 5 de març de 1932. Varen editar-se 133 números.” (pàg. 85)
- Reproducció d'una pintada que diu “Parlem valencià”, acompanyada de les quatre barres. També la reproduïran alguns llibres dels anys vuitanta. (pàg. 89)
- Fotografia de Vicent Andrés Estellés: “Des d'Ausiàs March, i durant més de quatre segles, el País Valencià no havia donat una veu poètica tan profunda i vigorosa, i alhora tan incisiva i popular, com la d'Estellés.” (pàg. 89)
- Fotografia de Joan Fuster: “Fuster és, potser més que cap altre, l'home clau per a comprendre la nova consciència dels valencians (i dels catalans al nord de l'Ebre també en bona mesura). Fuster fa pensar, i això de vegades pot arribar a ser cruel; però sempre és útil.” (pàg. 92)

El successor de *Som* va ser *Penyagolosa. Llengua i Cultura del País Valencià*, de Vicent Pitarch, Josep Palomero i Vicent Pascual. El curs estava organitzat en tres nivells Elemental, Mitjà i Superior. Cada nivell constava de 30 sessions d'hora i mitja que havien d'ocupar un total de 45 hores. La finalitat del curs era l'alfabetització de persones adultes i el perfil de l'alumnat era valencianoparlant: “Un valencià que haja passat els tres cursos obté, a la fi d'aquesta valuosa experiència personal i col·lectiva, un coneixement no només de la seua llengua [...], sinó també

una visió coherent de la cultura del País Valencià.”¹⁵

En el volum 1 els textos literaris s'usen per a treballar els continguts lingüístics, tant gramaticals com sociolingüístics (varietats lingüístiques: llenguatge teatral, llenguatge de l'assaig, llenguatge literari, llenguatge de la rondalla, llenguatge de “La Cançó”); o varietats geogràfiques (uns textos de literatura popular il·lustren les diferències dialectals: “Un mul que es va beure sol” de les *Rondaies Mallorquines* d'Alcover; “El moro mussa”, del llibre de Joan Amades *Llegendes i tradicions de Montserrat* i un fragment de *Tomba Tossals* de Pasqual Tirado) i com a referents identitaris. La història de la literatura es tracta per períodes i no de manera cronològica: comença des de la Renaixença, li segueix en un altra unitat no correlativa la “Literatura medieval”, després “Literatura actual” (de Verdaguier a Espriu i hi inclou referències a autors contemporanis principatins, illencs i valencians, en aquest cas dedica un apartat a part); “Literatura popular” (inclou mostres dels principals gèneres: refrany, nadala, cançó, proverbi; la rondalla la tracta en un apartat de llengua i s'il·lustra amb una d'Enric Valor: “Joan Antoni i els torpalls”; la literatura popular es torna a tractar al tema 15: “Textos de poesia popular política i satírica del segle XIX”, també des de l'òptica social: “La poesia popular ha tingut sempre una gran vigència entre nosaltres [...]”). El tractament que es fa és de tipus sociològic més que formal i vinculat a la història de la llengua. En l'apartat de cultura s'estudia sociolingüística (varietats i registres, substitució lingüística, conflicte lingüístic, normalització i normativització), geografia, història, etnografia i economia del País Valencià. També es tracten qüestions lingüístiques fortament lligades a la identitat personal i grupal com l'antroponímia i la toponímia.

En el volum 2 el plantejament general és el mateix. Els temes de cultura valenciana són ara: els mitjans de comunicació de masses, sociolingüística, economia, art monumental, urbanisme, geografia humana, etnografia, antropologia. A diferència del primer curs, que no portava a penes il·lustracions a excepció d'alguna vinyeta, el segon inclou fotografies en blanc i negre i una gran quantitat de mapes i gràfics que acompanyen la informació de l'apartat de cultura. El tema 3, per exemple, porta un mapa de les principals carreteres del País Valencià, un de les vies de ferrocarril, un altre de les places hoteleres durant l'any 1975 i un gràfic del valor de les exportacions del País Valencià l'any 1976, finalment, el tema 15 es dedica als mapes i al llenguatge cartogràfic i se'n reproduïxen sis sobre les varietats geogràfiques del català.

Pel que fa a la literatura, els continguts literaris s'amplien una mica en aquest segon curs i alhora es tracten amb més complexitat: el tema 6 s'obri amb la “Descripció de personatges literaris” i s'il·lustra amb textos d'Ernest Martínez Ferrando (*Les llunyanyes suggestives*), Martí Domínguez (*Els horts*), J.F. Mira (*Els cucs de seda*) i Josep Lozano (*Crim de germania*). El tema 6 tracta el segle XV valencià des del punt de vista social i la literatura del període s'esmenta de passada. El tema 7 s'obria amb l'epígraf “Textos de literatura clàssica” i s'inclouen fragments de Bernat Metge (*Lo somni*), Anselm Turmeda (*Disputa de l'ase*) i Joanot Martorell (*Tirant lo Blanc*), es pretén il·lustrar el caràcter pancatalà de la tradició literària clàssica: “Observareu arreu dels tres textos la gran unitat lingüística de la literatura del segle XV, tot i procedir de la mà de tres autors geogràficament dispersos.”; a continuació hi ha uns exercicis de lèxic que aprofiten el text del *Tirant*. L'apartat de cultura d'aquesta unitat 7 continua centrant-se en la literatura ara de nou en els clàssics medievals: Anselm Turmeda, Bernat Metge, Jordi de Sant Jordi i Isabel de Villena;

15 Hem pogut consultar les dos primers volums: 1 i 2. No tenim constància que aquest manuals s'usaren a l'ensenyament reglat. Els exemplars que hem estudiat provenen d'una banda d'una biblioteca particular (l'usuari el va fer servir en un curs Carles Salvador dels que organitzava Acció Cultural del País Valencià) i, de l'altra, de la Biblioteca de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant.

els textos que es recullen són la *Disputa de l'ase* i *L'elogi dels diners* (Anselm Turmeda), *Lo somni* (Bernat Metge), *Presoner* i *Stramps* (Jordi de Sant Jordi) i *Vita Christi* (Isabel de Villena). El tema 12 s'enceta amb l'epígraf “Literatura actual” i s'hi reproduïxen textos d'autors valencians contemporanis: Gaspar Jaén (*Dedicatòria, Poema per a ben morir*) i Joan Oleza (*Tots els jocs de tots els jugadors*); el mateix període centra l'atenció de l'apartat de cultura del tema 12: s'hi repassa el període comprés entre la Renaixença i l'Avantguarda i es tracten breument autors del segle XX (Joan Salvat-Papasseit, Carles Riba, Joan Sales, Pere Calders, Josep Palau i Fabre, Miquel Martí i Pol, Maria Aurèlia Capmany i Baltasar Porcel). La unitat 13 es dedica a la “Literatura de la fantasia” i es treballen els textos *Esclafamuntanyes* d'Enric Valor (1970) i *L'esperit guia* de Pere Calders del seu llibre *Cròniques de la veritat oculta* (1955), tot seguit apareixen unes notes sobre la literatura fantàstica tant a la tradició catalana (es transcriu un fragment de *Lo somni*) com universal (Poe, Hoffmann, Lovecraft, Tolkien, Stevenson, Hesse, Kafka). D'altra banda, els textos literaris de vegades il·lustren continguts històrics, així s'esdevé amb *Crim de germania* de Josep Lozano i l'apartat “Les Germanies” (pàg. 249)

Resulta remarcable l'espai que dedica aquest curs al treball de comentari de textos literaris, tot i tractar-se d'un curs de llengua i cultura. En la unitat 7 l'apartat “Treball de llenguatge” es dedica a “La creació literària. El comentari de textos literaris”: s'hi parla de la literatura culta i la popular i s'expliquen les fases del comentari: 1) Lectura atenta, 2) Aclariment de dubtes lingüístics, 3) Situar el text en el temps i en el conjunt de l'obra de l'autor, 4) Fixació del tema, 5) Localització de les parts, 6) Identificació del gènere i dels recursos literaris. A continuació hi ha un comentari de mostra del *Cant de Vicent* de Vicent Andrés Estellés i una proposta de comentari d'*Assaig de càntic en el temple* d'Espriu i d'*Assaig de plagi a la taverna* de Pere Quart. Més avant, a la unitat 12 el mateix apartat se centra en el comentari literari; es tornen a repassar les parts del comentari i s'aplica a *Poema per a ben morir* de Gaspar Jaén, que havia aparegut reproduït unes pàgines abans; al final es proposa un comentari del text de Joan Oleza que apareixia al principi de la unitat.

2.1.2.2 Manuals multiús

La primera promoció que havia après valencià a l'escola després de la promulgació de la LUEV finalitzava l'EGB el 1991, tal i com informava la revista de la Conselleria *Papers (Papers d'Educació, 1990)* (Salas, 1991: 83-86). La implantació simultània a tot el País de l'ensenyament del valencià va fer que en un principi s'aprofitaren tot tipus de materials que ja existien i, fins i tot, hi va haver manuals multiús que es podien usar en diferents nivells. No seria fins al final de la dècada dels vuitanta que comencen a generalitzar-se els manuals per cursos.

D'altra banda, el capítol IX (“Material bibliogràfic”) del número 3 de la sèrie de dossiers *Suport per a l'ensenyament en valencià* que editava el Servei d'Ensenyament del Valencià (1989) de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa recull una llista de llibres de text aprovats i vigents en aquell any; la informació abraça des de Preescolar fins al cicle superior d'EGB i els primers cursos de BUP i FP. Aquí podem comprovar que hi ha textos aprovats, tant per als darrers cursos d'EGB com per a BUP: *Llebeig* de Pere Riutort (edició de l'autor); *L'Ullal 1* d'Enric Pons i Lluïsa Parra (Gregal); *Pont-0, Pont-1* i *Pont-2* (Eumo-Bullent). Els autors del *Pont* advertien que la sèrie anava dirigida als alumnes de la segona etapa d'EGB, de FP, de BUP i d'ensenyament d'adults “que no hagen fet una aprenentatge sòlid i continuat de la llengua”. D'altres no tenen una adscripció a un curs determinat de BUP, així *Llindar-1*. D'altres, que

apareixen en l'apartat de cinquè nivell d'EGB, també s'usaven a BUP, com ara el llibre de Pere Riutort *Llevant* que formava part dels materials de l'IES del Pinós que hem examinat.

2.1.2.2.1 Faristol

Tot i tractar-se d'un manual per als darrers cursos de l'EGB hem volgut analitzar el manual *Faristol. Llenguatge i gramàtica*, pel seu caràcter pioner i la seua pretensió multilectal. El manual de Lluís López del Castillo, amb il·lustracions de Pilar Bayés (la mateixa il·lustradora dels *Pont*) consta de 33 "lliçons" i s'acompanya d'un solucionari al final i d'unes fitxes d'exercicis extra. Cada lliçó ocupa una doble plana que consta d'un requadre amb una regla gramatical o ortogràfica seguida d'un exercici relacionat i un text curt per a treballar el vocabulari per àmbits de la realitat (per exemple, la fusteria, la ciutat, el cos humà, les matemàtiques....). No hi apareixen textos literaris.

2.1.2.2.2 Els xiquets i la llengua

Tot i no constituir un manual, els materials de Vicent Escrivà publicats pel diari *Las Provincias* entre els anys 1975 i 1976 amb periodicitat bisetmanal, i destinats a xiquets entre 8 i 9 anys, mereixen una menció pel grau d'influència que semblen haver tingut a les aules. Pel que fa als textos d'intenció literària cal destacar els redactats pel propi autor, carregats moltes vegades de la força expressiva i la intenció estètica dels textos literaris, tot i la seua funció didàctica. Pel que fa a la literatura consagrada, és a dir al cànon, només la segona part del curs, la que es va publicar entre novembre de 1975 i maig de 1976, recull textos literaris.

El dimecres 26 de novembre la lliçó s'obri amb el poema "L'ofici", de Vicent Andrés Estellés, un poema que veurem reproduït en altres manuals posteriors; el text d'Estellés serveix per a encetar el centre d'interés dedicat als oficis; al poema l'acompanya una biografia de l'autor, un senzill qüestionari de comprensió i exercicis de llengua derivats del text.

El mateix esquema es reproduïx el 12 de desembre, ara amb "El gegant del Romaní", tret de *Meravelles i picardies* d'Enric Valor; el 6 de febrer "Vora el barranc dels Algodins" de Llorente; el 27 de febrer "Fatimah" fragment de les *Narracions valencianes* de Blasco Ibáñez; i el "XIII (Solitàries roses)", un poema del llavors jove poeta Salvador Jàfer, tret de l'antologia d'Amadeu Fabregat *Carn fresca. Poesia valenciana jove* (1974).

2.1.2.2.3 Pont

La sèrie *Pont*, que va editar l'editorial Eumo-Bullent, constava de tres nivells 0, 1 i 2. Es correspon al tipus de manuals multiús propis dels primers anys d'implantació de l'ensenyament del valencià. Aquests manuals eren una adaptació de Joan Ponsoda i Joan Ramon Borràs d'uns llibres que havia publicat l'editorial Eumo a Vic i que havien elaborat M. Carme Bernal, Assumpta Fargas, Oriol Guasch i Josep Tió. Al País Valencià, *Pont 1* el va publicar el 1983 l'editorial Tres i Quatre en coedició amb Eumo, però per diferències entre l'editor i els autors quant al model de llengua que s'ensenyava, els volums següents (*Pont 0* i *Pont 2*) els va editar Edicions del Bullent. Segons la informació que ens ha facilitat Joan Ponsoda, els *Pont* es van

vendre per milers.

Una vegada consolidada la disciplina al sistema educatiu, calia engegar un altre projecte i el *Pont* es va veure substituït per *De bat a bat* elaborat pel mateix Joan Ponsoda conjuntament amb dos joves mestres, Josep Martines i Josep Escolano i editat ara per l'editorial Marfil d'Alcoi. *De bat a bat* es va dissenyar per al perfil sociolingüístic de l'alumnat del migjorn del País Valencià. Es calcula que es van vendre uns 300 mil exemplars de *De bat a bat 1* en una àrea geogràfica que aniria des del Baix Segura fins a la Ribera. Ponsoda considera que *De bat a bat 1* era un manual que exigia molta implicació per part del professorat i creu que la “desmobilització” progressiva dels docents de Valencià hauria incidit de manera negativa en l'èxit de les continuacions d'aquest manual en els anys 90 i 2000: *A debat* i *Espills*.

A la contraportada s'explica quin és el receptor-model de *Pont*, un receptor múltiple com correspon als “manuais multiús”:

Pont/1. Iniciació a l'estudi del valencià és el primer manual d'una sèrie de dos pensat per a l'ensenyament del valencià als qui no el tenen com a propi; també pot ser útil, però, als qui tot i tenir-lo com a propi, s'inicien al seu estudi ja de majors.

Aquest manual és utilitzable a partir dels 11 o 12 anys, i tant el poden fer servir alumnes de 2a etapa d'EGB com de Formació Professional, BUP, adults, etc. que no hagen fet un aprenentatge sòlid i continuat de la llengua. En última instància, el que pretenen aquests dos manuals és dotar aquest tipus d'alumnes d'un domini dels aspectes fonològics, ortogràfics, morfosintàctics i lèxics bàsics, de manera que, a través d'aquests dos cursos-pont, es puguen incorporar profitosament, en un tercer any, al treball normal de llengua que han de fer els valencianoparlants.

Ens consta que el *Pont 0* es va usar a l'EGB com a llibre de text; el *Pont 1* i el *Pont 2* es deurién usar els primers anys d'implantació de la LUEV al BUP. Posteriorment es van reeditar amb alguns canvis per a posar-los al dia, amb la numeració canviada (ara són *Pont 6*, *7* i *8*) i un format més reduït.¹⁶

El mètode de treball del manual *Pont* és el que detalla un dels seus autors, Joan Ponsoda (1985), en un article que va resultar una reflexió important en aquells anys en què es formava el professorat que havia d'ensenyar la llengua a les escoles i instituts. Un ensenyament que s'havia de basar en el contacte amb la llengua viva i un enfocament orientat cap a l'ús. Des de les formes més generals i normatives de la llengua col·loquial es passava progressivament a les cultes. Pel que fa a la literatura proposa una reflexió lingüística que partés del contacte amb els textos. D'altra banda, les lectures s'usen com a base per a la reflexió gramatical: ampliació del vocabulari, reflexió sobre determinades regles gramaticals... El procés de treball a l'aula que recomana és:

1. El professor llig en veu alta els textos i comenta el significat de possibles paraules desconegudes per als alumnes.

¹⁶ Aquest manual es devia usar, efectivament, a EGB, així ens ho indica el testimoni d'un mestre que el va fer servir i el fet que un *Pont 0* formara part de la biblioteca del CP Sempere Guarinos d'Elda. Quant al BUP, tenim el testimoni d'un usuari que va fer servir *Pont 1* a segon de BUP i hem recollit exemplars del *Pont 1* i *2* de la biblioteca del Departament de Valencià de l'IES del Pinós. L'autor d'aquest treball va usar el *Pont* (es tractava d'unitats fotocopiades) com a alumne d'un curs d'alfabetització que organitzava l'ICE de la Universitat d'Alacant durant el curs 1985-1986. De la sèrie 6, 7 i 8, hem pogut consultar el número 6 que s'usava a l'IES La Mola (Novelda).

2. Millor si es tracta de textos complets que de fragments.
3. La tria dels textos s'haurà de fer de manera que es passe de menor a major complexitat lèxica. Cal començar amb textos col·loquials sense barbarismes i progressivament es poden incorporar textos amb més dificultat o de procedència dialectal diversa.

La tria de fragments de textos que proposa segons una seqüència de menor a major dificultat és la següent:

- Isa Tròlec, *Mari Catúfols*.
 - Carmelina Sánchez-Cutillas, *Matèria de Bretanya*.
 - Pere Orts, “Pròleg” a *Matèria de Bretanya*.
 - Carme Riera, *Una Primavera per a Domenico Guarini*.
 - Mercè Rodoreda, *Aloma*.
 - Vicent Escrivà, *El collar maragdí del Rei Hussein*.
- M. Carme Bernal/J. Ramon Borràs/Assumpta Fargas/Oriol Guasch/Joan J. Ponsoda/Josep Tió (1985): *Pont/0. Iniciació a l'estudi del valencià*. Dibuixos: Pilarín Bayés. Disseny maqueta i portada: Ton Granero. Eumo Editorial/Edicions del Bullent. València. Posa el currículum dels autors: “Joan Ramon Borràs és professor de la Facultat de Filologia de la Universitat Literària de València, Joan J. Ponsoda és professor de l'Escola de Magisteri de la Universitat d'Alacant i conjuntament membres del Seminari de Lingüística Valenciana i la seua Didàctica de l'ICE de la Universitat Literària de València. Assumpta Fargas i Josep Tió són professors de l'Escola de Mestres de Vic; i Oriol Guasch ho és de l'Escola de Mestres «Sant Cugat».” Conté en un apèndix la guia del professor. “Obra autoritzada com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana per Resolució de 29 de maig de 1983 de les Direccions Generals d'Ensenyances Bàsiques i d'Ensenyament Mitjà de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. 21x27 cms.

El manual consta de 8 unitats que s'obrin amb una lectura a partir de la qual es treballa l'ampliació de vocabulari, la gramàtica i l'expressió oral i escrita. Les lectures classificables com a “literàries” són:

- *L'autobús 75*, Gianni Rodari
- *Una taula és una taula* de Peter Bichel (segons una versió de Jaume Tió).
- *Els despropòsits de Pere* (un versió lliure de la rondalla *En Pere Bufa*, de Joan Amades).
- *El desgraciat promés d'Aurèlia*, Mark Twain.
- *L'aprenent de lladre*, versió d'una rondalla de Joan Amades.
- *La rebel·lió de les coses*, Pere Calders.
- *Exàmens*, Jaume Fuster.

El *Pont/6* és la reedició (segona edició de març de 1988) d'aquest *Pont/0*, el color de la portada és ara blau i el format s'ha reduït (27x19 cms.). Una novetat interessant és que al final s'inclou una petita antologia de textos de literatura juvenil d'autors del moment. Cada fragment va encapçalat per una reproducció en blanc i negre de la portada, la fitxa bibliogràfica i una ressenya biogràfica breu de l'autor. El públic lector al qual es dirigeix ara el manual sembla situat en l'alumnat dels cursos finals d'EGB i els primers de BUP

(de fet, l'exemplar que hem examinat és de la biblioteca del Departament de Valencià de l'IES La Mola de Novelda). Els textos no vénen acompanyat d'activitats i semblen destinar-se a orientar els alumnes i professors en una línia de possibles lectures completes. També són un indicatiu de l'esclat de la literatura juvenil en els anys compresos entre la primera edició de *Pont/0* (1985) i aquesta (1988). Els títols i els capítols triats són:

- “Un gol... de rebot!”, *La màquina infernal*, Joan Pla (Gregal Llibres, 1985)
 - *Reis o no reis*, Empar de Lanuza (La Magrana, 1987)
 - *El segrest de Xico Black*, Joan Lluís Seguí (Gregal Llibres, 1986)
 - *La història que en Roc Pons no coneixia*, Jaume Cabré (La Galera, 1980)
 - *Els astronautes del “Mussol”*, Sebastià Sorribas (La Galera, 1976)
- J. Ramon Borràs/Assumpta Fargas/Oriol Guasch/Joan J. Ponsoda/Josep Tió (1983): *Pont/1*. Iniciació a l'estudi del valencià, Dibuixos: Pilarín Bayés. Editorial Eumo/Edicions Tres i Quatre. Barcelona. Posa el currículum dels autors: “Joan Ramon Borràs és professor de la Facultat de Filologia de la Universitat Literària de València, Joan J. Ponsoda és professor de l'Escola de Magisteri de la Universitat d'Alacant i conjuntament membres del Seminari de Lingüística Valenciana i la seua Didàctica de l'ICE de la Universitat Literària de València. Assumpta Fargas i Josep Tió són professors de l'Escola de Mestres de Vic; i Oriol Guasch ho és de l'Escola de Mestres «Sant Cugat».” Conté en un apèndix la guia del professor. “Obra autoritzada com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana per Resolució de 20 de setembre de 1983 de les Direccions Generals d'Ensenyances Bàsiques i d'Ensenyament Mitjà de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana”. 21x27.

A pesar de la numeració, *Pont/1* és el primer manual de la sèrie i l'únic que es va coeditar amb Tres i Quatre. Tots els llibres de la sèrie presenten la mateixa estructura: la unitat gira al voltant d'una lectura inicial que va acompanyada de dibuixos en color. A partir d'un qüestionari de comprensió lectora es desenvolupen la resta de les activitats. De fet, la guia didàctica ja avisa que el primer apartat (“Text inicial i exercicis que se'n deriven”) “és el més extens i aprofundit, i constitueix un punt de referència, més o menys pròxim per a tots els altres apartats. És, per dir-ho d'alguna manera, l'eix principal de la lliçó.” D'altra banda, criden l'atenció també en aquest manual pioner les crides quasi antimaterialistes a la independència del docent davant el llibre:

Abans de passar a explicar el muntatge i funcionament de cadascun d'aquests apartats, voldríem remarcar la independència absoluta que pot tenir i ha de tenir el mestre respecte del manual: pot fer uns exercicis i deixar-ne d'altres, pot aprofundir-ne un i treballar superficialment el següent, pot canviar l'ordre de les activitats, pot decidir de fer o no alguns dels exercicis que nosaltres hem previst només per a determinades zones... Ell és, en definitiva, qui coneix el nivell de domini de la llengua dels seus alumnes, així com les característiques i els ressorts capaços de motivar-los i d'empènyer-los endavant i ell és, doncs, l'últim responsable de preparar les activitats que poden conduir a tot açò: aquest manual, com qualsevol manual, no és sinó un auxiliar que el mestre utilitza per aconseguir els objectius que té plantejats. (pàg 211)

Pel que fa als textos literaris utilitzats, són els següents:

- *El pescallunes de les Casetes de Sant Feliu* (rondalla popular)
 - *Records de família*, del *Quadern gris*, de Josep Pla
 - *Al forn*, text adaptat de *La petita història d'un home qualsevol*, de Ramon Gomis (teatre)
 - *El bon comerciant*, adaptat de Lluís Almerich (tret de la secció “Facècies d'anar pel món”, de la revista *En Patufet* (1924)
 - *La banda de la mà negra* de F. Bofill.
 - *L'hostal de la Peira* (cançó popular)
- J. Ramon Borràs/Assumpta Fargas/Oriol Guasch/Joan J. Ponsoda/Josep Tió (1984): *Pont/2. Iniciació a l'estudi del valencià*, Barcelona. Dibuixos: Pilarín Bayés. Editorial Eumo/Edicions del Bullent. Posa el currículum dels autors: “Joan Ramon Borràs és professor de la Facultat de Filologia de la Universitat Literària de València, Joan J. Ponsoda és professor de l'Escola de Magisteri de la Universitat d'Alacant i conjuntament membres del Seminari de Lingüística Valenciana i la seua Didàctica de l'ICE de la Universitat Literària de València. Assumpta Fargas i Josep Tió són professors de l'Escola de Mestres de Vic; i Oriol Guasch ho és de l'Escola de Mestres «Sant Cugat».” Conté en un apèndix la guia del professor. “Obra autoritzada com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana per Resolució de les Direccions Generals d'Ensenyances Bàsiques i d'Ensenyament Mitjà de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana”. 21x27.

D'aquest manual hem pogut consultar també la versió d'Eumo per a Catalunya, publicada l'any 1982. El títol a Catalunya és *Pont/2. Llengua catalana per a no-catalanoparlants*. Pel que fa al títol de la sèrie, la reedició perd el subtítol i s'anomena *Pont/6. Llenguatge*, potser perquè es pensava per al seu ús en EGB i BUP. També desapareix la contraportada en què s'explica a qui va destinat. Comparant els dos manuals, es comprova que les lectures s'han adaptat al model de llengua formal del català-valencià i el nom de la llengua és ara “valencià” en tots els casos.

Els textos literaris que recull són els següents (tots pertanyen al conte, bé d'autor com el de Pere Calders, bé populars, o bé d'autor imitant l'estil de les rondalles):

- “Explorador celestes a la deriva”, de *Tots els contes*, Pere Calders.
- “La pesta”, de M. Novell, *Cavall Fort*, núm. 86.
- “Enginys moderns”, de Lluís Almerich, *En Patufet*, núm. 990.
- “El soldat”, de *Folklore de Catalunya. Rondallística*, de Joan Amades.
- “Ous de somera”, de *Tres rondalles d'en Jordi d'es Racó*, de A.M. Alcover.
- “El mariner de Santa Pau”, de *Contes extraordinaris* de Jacint Verdaguer.

2.1.2.2.4 L'Ullal

Aquests manuals es van usar tant als darrers cursos d'EGB com a BUP. Hem recollit dos exemplars de cada curs al CP Juan Sempere Guarinos d'Elda i un exemplar del curs elemental (*L'Ullal/2*) a l'IES del Pinós. Un usuari ens ha comunicat que havia usat el curs elemental a segon de BUP en un institut de zona valencianoparlant en el moment d'implantar-se l'assignatura.

- Lluïsa Parra/Enric Pons (1981): *L'Ullal. Curs bàsic de valencià*, Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de València, col. "Investigacions didàctiques", València. Portada i dibuixos: Felip Baldó. 17 x 22'5 cms. Es tracta de la primera versió que després editaria Gregal Llibres. És un exemplar que havia pertangut a l'ICE de la Universitat d'Alacant. Comparant aquest exemplar amb l'editat per Gregal es pot observar la manera com els textos experimentals de caràcter pioner són reeditats amb les tècniques editorials del moment i l'evolució del disseny dels manuals al llarg de la dècada. Com la majoria del pròlegs d'aquesta època, es tracta d'un document sociolingüístic molt interessant:

Aquest manual que teniu a les mans no pretén ser l'únic material que cal emprar per a un curs bàsic de valencià. Açò, així, dit d'entrada, sembla ser una excusa per part nostra, però, no és ben bé això, sinó que simplement és una constatació conscient de les necessitats d'aquest curs.

Si tenim en compte tots els avanços que en l'ensenyament de les llengües s'estan produint, aquest llibre es troba lluny d'ésser al davant. Ara bé tenint en compte les penúries en què nosaltres ens trobem, manca de material de vegades, o amb un material que no correspon a les nostres necessitats, gent de BUP, de FP, o de formació d'adults, nosaltres, d'acord amb les nostres necessitats i possibilitats immediates, hem elaborat un material el qual esperem que ens servirà de base mínima per poder tirar endavant, de moment.

Aquest llibre és una proposta inicial que pretén continuar i col·laborar en el procés de redreçament de la llengua.

- Lluïsa Parra/Enric Pons/Felip Baldó (1983): *L'Ullal. Curs bàsic de valencià*, Gregal Llibres, València, 1983. 19x24 cms (Direcció pedagògica Vicent Pasqual). Muntatge i il·lustracions: Felip Baldó. Té un segell del CP Juan Sempere Guarinos (Elda). "Obra autoritzada com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana per Resolució de 20-9-83 de la Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana." Consta d'11 unitats i un apèndix. Cada unitat s'obri amb una lectura d'un text; els fragments dels textos literaris són els següents:

- *El carrer de les Camèlies*, Mercè Rodoreda.
- "La tardor", Joan Fuster.
- *El nostre món de cada dia*, novel·la de Godofred Hernández.
- *Abella*, Enric Valor.
- *El martell*, Jordi Sarsanedas.
- *Míster evasió*, Blai Bonet.
- *Papers robats que cremem*, Vicenç Villatoro.
- *Galanies i Cobejances*, Àngel Sánchez Gozalbo.
- *Matrícules d'honor*, Joan M. Monjo.
- "Pany i clau", Josep Pla.

A continuació de la lectura es presenta una bateria de preguntes de comprensió lectora. Al peu de pàgina apareixen definides les formes gramaticals que poden presentar dificultats de comprensió. A partir de la lectura es treballa el vocabulari relacionat com ara el de les relacions de parentesc i determinats tipus de textos, com la descripció (Unitat 1) i també

la gramàtica, l'ortografia i la fonètica a partir de la lectura en veu alta (tal i com s'indica a la guia didàctica que apareix al final del volum següent). Té dibuixos en color que il·lustren les lectures de la unitat i fotografies i vinyetes en blanc i negre i algunes en color per a estimular l'expressió oral i escrita.

Les unitats inclouen també altres textos literaris: literatura popular (refranys, endevinalles); poemes a partir dels quals es practiquen les formes gramaticals; hi ha poemes de Joan Brossa, Vicent Andrés Estellés, Joan Salvat-Papasseit; textos narratius d'Ernest Martínez Ferrando, Pere Calders, Carme Riera, Carmelina Sánchez-Cutillas. Manté continguts dels manuals de “llengua i cultura” com per exemple el medi físic del País Valencià (Unitat 10) i transversals com ara la Unitat 11 que es diu “El treball de la dona”. L'apèndix conté quadres de conjugació verbal i pronoms febles.

- Lluïsa Parra/Enric Pons/Felip Baldó (1984): *L'ullal 2. Curs elemental de valencià*, Gregal Llibres, València, 1984. 19x24 cms (Direcció pedagògica Vicent Pasqual). Dibuixos de Felip Baldó. Obra autoritzada com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana per Resolució d'1-9-84 de la Direcció General d'Ensenyances Mitjanes i de la Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Té un segell del CP Juan Sempere Guarinos (Elda). Resulta insòlita, des del punt de vista dels anys dos mil, quan el manual ha esdevingut pràcticament indispensable que els autors òbriguem el llibre de text amb una declaració de no exhaustivitat del manual:

El manual que teniu a les mans -ens cal dir-ho, així, de bon principi- no pretén ser l'única eina emprada a les classes. Teníem ben clar que confeccionàvem un material que no s'esgota en ell mateix i que per tal de poder dur endavant un ensenyament digne ens cal utilitzar tot el que trobem al nostre abast (fins i tot ens cal buscar-ho): revistes, articles de premsa, llibres, teatre, programes de ràdio, discos, etc.” dins “Orientacions didàctiques”, pàg. 261.

L'estructura és la mateixa que en el curs bàsic. Ara tenim 7 unitats i un apèndix. Les lectures inicials són:

- Conte popular japonés.
- Rondalla popular recollida per Joan Amades.
- Manuel de Pedrolo
- Pere Calders, *Cròniques de la veritat oculta*.
- Conte d'Antoni Alcàzar.
- Romanço recollit per Joan Amades.
- Conte d'Ernest Martínez Ferrando.

Els textos literaris que recull a l'interior de les unitats són ara més llargs i complexos: narratius (Carme Riera, Mercè Rodoreda, J.V. Marqués, Maite Coves, Jordi Sarsanedas), poètics (Jesús Huguet, Vicent Franch, Domènec Canet, Salvador Jàfer, Joan Navarro, Miquel Nadal, Juli Camarasa), literatura popular (locucions i frases fetes), cançó (“La fera ferotge”, d'Ovidi Montllor).

El treball que es fa amb els textos literaris se centra en la comprensió lectora a partir de qüestionaris, en el cas dels fragments que obrin les unitats, i en l'estudi de determinades

estructures gramaticals en el cas dels textos de l'interior de la unitat.

2.1.2.2.5 Els vents del món

- Pere Riutort (1980): *Llebeig. Els vents del món. Nivell d'iniciació*, Edició de l'autor, València. 21x31 cms. 144 pàg.

Estampada amb segell de cautxú blau es pot llegir la següent llegenda: “El material didàctic LLEVANT, LLEBEIG, PONENT de la col·lecció ELS VENTS DEL MÓN, fou autoritzat com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana per Resolució de 30 de setembre de 1983 de les Direccions Generals d'Ensenyances Bàsiques i d'Ensenyances Mitges de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.” “Material didàctic en tres nivells per a l'ensenyament de la llengua a: BUP, Ensenyament Professional, Segona etapa d'EGB, Classes populars d'adults.” A la portadeta interior s'informa també dels tres nivells de què es compon la sèrie de manuals: *1/Llebeig, 2/Ponent, 3/Mestral*.

D'aquest manual hem pogut consultar un exemplar anterior, multicopiat, datat a València el 1975. Aquest manual, conservat a la Biblioteca de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant, està enquadrat amb tapes de cartolina i va signat per Pere Riutort Mestre i Enric Valor. Apareix numerat amb un 6 davant del títol i una (b) entre parèntesi davall. L'il·lustrador és Bellvert. Té un format de foli. Permet comprovar com els materials experimentals esdevenen materials editats, milloren la presentació i la maquetació i entren en el circuit dels textos homologats per al seu ús a les aules. En aquest cas els continguts, les il·lustracions i fins i tot la maquetació (a tota pàgina o a dues columnes) respecta l'original. Tal i com informa l'autor el 1980 (*6.Llebeig*), el material de 1975 era un material “en vies d'experimentació” corresponent al primer curs de la segona etapa d'EGB alhora que ens informa que s'ha usat en cursos per a adults “unit a una de les gramàtiques superiors que avui es poden adquirir.”

Les presentacions de l'autor són un document sociolingüístic de gran valor. En l'edició de 1975, a l'escrit preliminar de l'autor, datat l'1 de setembre de 1975, s'esmenta la Llei d'educació de 1970, concretament l'article primer i els articles 14 i 17 com el punt de partida de l'ensenyament de la llengua a les aules, juntament amb les recomanacions de la UNESCO i de la doctrina de l'Església, en aquest cas l'encíclica *Pacem in Terris*. D'altra banda, durant el curs 1974-1975, l'Ajuntament de València va promoure l'ensenyament de la llengua en les escoles que depenien de la seua gestió. El manual respon a les necessitats de materials que aquesta realitat demanava i és el resultat de quatre anys d'experiència en l'ensenyament del valencià. Riutort ha confeccionat un manual per a EGB basat en el principi metodològic de l'ensenyament de la llengua a partir de la lectura de textos: “res no supera en importància didàctica el fet de tenir bons llibres de lectura.” Tal i com informa en la presentació de l'edició de 1980, la lectura és el centre que organitza tot el treball de la unitat: el curs comença amb l'aprenentatge de la correspondència entre so i grafia, a continuació els alumnes llegeixen els textos proposats. A partir de la lectura es planteja la conversa: “El necessari exercici de conversació s'ha de fer sobre la lectura, en la qual s'ha pogut aprendre anticipadament l'adient vocabulari; les respostes de la conversació es poden preparar prèviament si es segueix la pauta de

preguntes de la secció Comprensió del text.” A part de la conversa que pot organitzar el professor, el manual proposa un qüestionari de comprensió lectora, afegint un glossari i uns exercicis de reflexió lingüística. Aquest mètode no ha variat gens en 33 anys i encara una gran part dels manuals el segueixen.

Pere Riutort informa que el seu projecte inicial era l'edició d'uns manuals que s'haurien d'anomenar *Els quatre rius del Regne de València* i que no va poder dur a terme per falta de pressupost i pel desinterés de les entitats valencianes a les quals s'havia presentat el projecte. S'hauria tractat d'uns manuals en color i haguera calgut una tirada gran per tal de ser rendibles. L'any 1975 som ben lluny encara de les grans tirades actuals. Així, davant l'imminent començament del curs 1975-1976 es publicava de manera quasi artesanal aquest material:

El curs 1975-1976 es presenta novament en porta, i si no fèiem alguna cosa hauríem de començar-lo sense el corresponent material. Com a mesura d'urgència i de mostra prèvia de material que tenim abundantment preparat, presentem aquestes lliçons, tant en la part de lectura com en la d'ensenyança programada en forma de fitxes.

El 1980 el panorama és una mica diferent, ja és possible recórrer a la impremta i millorar la “usabilitat” i la “llegibilitat” del manual: “Ja fa cinc anys que iniciarem aquest ineludible treball i promoguèrem l'edició d'aquesta lectura variada, que volíem presentada amb tota la riquesa que les arts gràfiques d'avui permeten fer atraient al màxim.” El conjunt dels manuals pretén abraçar els vuit cursos d'EGB i conjugaven l'ensenyament de la llengua amb la transmissió de la identitat que aquesta vehicula:

El conjunt de les vuit direccions principals de la Rosa dels Vents, com a títols de vuit cursos graduats, ens havia de dur a tots els indrets del coneixement i de la vivència humana: des d'allò que experimentem en la Natura, fins al fet cultural-religiós del missatge cristià; des dels invents dels homes, fins a la narrativa històrica i recreativa; des de posar el cant en les boques dels nostres xics, fins a consignar-hi material per a representacions teatrals curtes, i, com a màxim objectiu, tot allò que mira per la identitat del nostre Poble.

Es tracta, per tant, d'un manual molt pròxim en les intencions als de “llengua i cultura”, conté textos sobre les comarques valencianes, la història de la llengua i de la literatura, cultura popular, fauna i flora autòctones, i un bon recull de cançons populars amb la seua partitura musical. També s'observa en la tria de textos una visió que, encara que centrada en l'imaginari valencià i en els autors valencians, n'inclou també d'altres punts del domini lingüístic, bàsicament del Principat. D'altra banda s'ha tingut cura de presentar textos de gèneres variats: literaris i no literaris, poesia, assaig, teatre; i de temàtiques i de tipologies també variades (exposició, narració, descripció, conversació, instrucció).

Resulta també interessant el fet que, tal i com apunta l'autor, les esperances llavors semblaven posades en l'entrada de la llengua com a vehicle de l'ensenyament més que com a assignatura. Per això l'autor considera provisionals els seus materials:

Cal afirmar que el nostre material, a més d'experimental, el considerem temporal. El nostre desig i el nostre dret és passar de l'ensenyament “de la llengua” a l'ensenyament “en la llengua”. Quan arribarem a aquesta desitjada situació, ja no caldrà tractar tota

classe de temes com ens veiem obligats a fer ara en les lectures.

El curs està pensat per a una hora setmanal. Consta de 32 unitats i cadascuna es divideix en els següent apartats:

1. Quadre de teoria de la fitxa (no més de 10 minuts).
2. Lectura feta per diferents alumnes.
3. Exercici d'escriptura (frases tretes de la lectura mateixa).
4. Selecció d'exercicis de la fitxa.
5. Comprensió del text, o bé cant.

Pel que fa a les lectures, són, per ordre d'aparició:

- “Els vents”, Jordi Elias i Enric Valor.
- “Assumiràs la veu d'un poble”, Vicent Andrés Estellés (poesia).
- “Qui té raó, té raó”, Maria Novell.
- “Edison i la bombeta elèctrica”, Francesc Nicolau.
- “L'art de fer riure”, Albert Jané.
- “Esquema d'història lingüística del País Valencià I”
- “La camperola”, Carmina Portell.
- “La nostra literatura: Sor Isabel de Villena”, P.R.M.
- Capítol LXIX de la *Vita Christi*.
- “Comarques del País Valencià: Baix Maestrat, Peníscola”, Josep Sánchez Adell.
- “Evocació del meu poble: Sagunt”, Jaume Bru i Vidal (poesia).
- “Fer córrer el temps”, Carles Macià.
- “Lectura de l'*Evangelí*”, Josep Maria Cases Deordal.
- “Un poble que no és com els altres”, F.B.
- “Els animals verinosos del nostre país”, Jaume Ciurana.
- “La cançó dels pins”, Francesc Almela i Vives (poesia).
- “Un Nadal a les trinxeres”, Joaquim Carbó.
- “Els rats-penats”, Josep Maria Torras.
- “El llogaret”, Maria Novell (teatre).
- “Esquema d'història lingüística del País Valencià II”.
- “La Ribera Baixa: l'arròs”, Joan Fuster.
- “Oasi i fita”, Jordi Civera (poesia).
- “El primer cisteller”, Josep Vallverdú.
- “La nostra literatura: Carles Salvador”, Alfons Cucó.
- “Elogi del camp”, Carles Salvador.
- “El dimoni fumador”, Enric Valor.
- “La mare lleopard”, Joaquim Carbó.
- “La taula parada”, Ferran de Pol
- “Lluent”, Bernat Artola Tomàs (poesia)
- “Les falles”, Manuel Sanchis Guarner.
- “Els esports: l'olimpisme”, Baget Herms.
- “El decathlon”
- “Esquema d'història lingüística del País Valencià III”, Manuel Sanchis

Guarner.

- “Oda a la Pàtria”, Bonaventura Carles Aribau.
- “Què més cap dins una caixa ben plena?”, J. Gassiot-Llorens.
- “La bona fi del rei En Jaume I”, Maria Novell.
- “Com s'edita un diari”, Pere Albagés.
- “Mare dels Desemparats”, Joan Lluís Sanchis.
- “Els maies”, Carles Macià.
- “Corranda de l'ull del moro”, Joan Valls Jordà (poesia).
- “Himne de l'Exposició Regional Valenciana de 1909” Maximilià Thous (lletra) i J. Serrano (música)
- “Esquema d'història del País Valencià IV”, Manual Sanchis Guarner.
- “Cant a la terra nativa”, Miquel Duran i Tortajada
- “El radar”
- “Benassal”, Carles Salvador (poesia).
- “Cal aprendre a nadar”

Les unitats inclouen una cançó acompanyada de la partitura, es tracta de cançons populars valencianes i d'altres llocs del món i també cançons amb lletra d'escriptors de la tradició literària catalana. Són les següents:

Populars valencianes:

- “Agermanats”
- “Serra de Mariola”
- “Mareta, mareta”
- “Els pics gegants”
- “Riera dolça i lenta”
- “Entrem a esta casa”
- “Davall d'una penyeta”
- “El tren del Grau”
- “A la voreta del mar”
- “El tio Toni”
- “El tio Pep”
- “Jo tinc un ram”
- “Toni va a la font”
- “Al matí cap al llevant”
- “Carrer amunt”
- “L'airet de la matinada”
- “A la mar me n'aniria”

D'autor:

- “Pujarem dalt dels cims”, Martí Sunyol
- “Gràcies, senyor”, Antoni Martorell
- “Tot baixant per la dreuera”, Joan Maragall
- “Au pren alè”, Soler Amigó
- “L'estrela de l'alba”, Marià Aguiló

- “Cant a la vinya”, Àngel Guimerà
- Pere Riutort (1980): *LLEVANT. Els vents del món*, Quadern segon, edició de l'autor, València. 17x24 cms. 78 pàg. En la contraportada hi ha una llegenda impresa que avisa que el manual “ha estat autoritzat com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana, per Resolució de 30 de setembre de 1983 [...]”.

El nivell en què se situa aquest quadern correspon a l'edat de 7 a 10 anys. Sembla que hi havia també un primer quadern i un tercer que no hem pogut consultar. El quadern s'organitza de la mateixa manera que *Llebeig*, al voltant d'una lectura. El segon quadern va des de la unitat 9 fins a la 16. La unitat s'obri amb una lectura a partir de la qual s'han de contestar unes preguntes de comprensió. Alguns textos serveixen de punt de partida per a treballar el lèxic per àmbits amb el suport d'una il·lustració (la casa, el vestit, el parament de la llar, els transports). A continuació hi ha un quadre amb la teoria gramatical, un glossari bilingüe valencià-castellà i uns exercicis gramaticals i d'expressió escrita molt pautaada, juntament amb uns jocs verbals a partir de cançons (s'hi inclouen les partitures). L'orientació llengua-cultura es manté: hi ha textos sobre les comarques valencianes (“Baix Segura i Baix Vinalopó”, Manuel Aznar; “Una indústria valenciana”, Beatriu Civera). De vegades es reproduïxen textos literaris: “Cançoneta”, Josep Bataller; “La crida de la rabosa”, Enric Valor. Les cançons s'usen per a practicar els sons i aprendre elements culturals.

2.1.2.2.6 Trèvol

Es tracta d'una mostra més de llibre multiús, que no està pensat per a un curs concret del sistema educatiu i resulta, d'altra banda, un exemple de llibre que, encara que editat a Catalunya, s'usava a les aules valencianes, un fet que anirà desapareixent en la dècada dels noranta. Es tracta d'un llibre que va tenir moltes reedicions i que segons sembla va fruir d'una vida activa durant tota la dècada dels vuitanta. L'exemplar de *Trèvol 1* que hem manejat era la cinquena edició de juny de 1988 i la primera edició havia aparegut el 1980. El segon nivell, *Trèvol 2*, va aparèixer per primera vegada el 1990, fet que demostra que l'èxit d'aquest manual va portar a ampliar-lo a un nivell més. Hi ha algunes característiques típiques dels manuals d'aquest període, com per exemple la inclusió en els crèdits de llargues notes del currículum dels autors com una manera de dotar d'autoritat el manual. Els manuals inclouen a banda una “Clau d'exercicis” amb les solucions. S'organitzen en dos llibres per curs, un d'ells correspon als continguts de llengua (ortografia i gramàtica) i un altre a textos (comprensió i expressió). Només hem pogut analitzar el volum de llengua del primer nivell i el de textos de segon.

En la nota introductòria a la primera edició, els autors situen la idea del curs en la necessitat de disposar de manuals per a l'ensenyament del català als adults catalanoparlants. El curs seguia la programació dels cursos d'adults que organitzava la Generalitat de Catalunya. Els autors indiquen que també és aprofitable en les aules de 8è d'EGB, BUP i COU. La presentació a la 5a edició, set anys més tard, permet fer-se una idea de l'ús que se'n va fer; ara els autors confirmen que el llibre ha tingut molta acceptació al BUP i la FP, de fet, aquesta edició i la continuació amb el segon nivell són una adaptació del manual per a l'ensenyament mitjà. El seu ús fora del Principat ha fet que s'hagen incorporat les varietats valenciana, balear i nord-occidental “per

facilitar el seu ús als professors d'aquests territoris.” També resulta interessant la “renovació pedagògica” que afirmen que s’havia produït durant aquests anys als Països Catalans cap a una “visió més sociolingüística i més pragmàtica de la llengua”, una “visió”, afegim, que acabaria afermant-se amb l'adveniment de la Reforma dels noranta.

Tal i com passa en altres manuals d'aquest període el llibre s'obri amb una introducció dedicada a la metodologia de l'ensenyament de la llengua (en aquest sentit recorda l'exhaustiu apèndix orientatiu dels *Pont*), però les guies didàctiques encara no s'editen al marge del manual com s'esdevindrà de manera general als anys noranta. Hi destaquen alguns plantejaments que la Reforma beneirà més tard, com ara el mètode inductiu en el treball de la gramàtica o el treball en grup.

En *Trèvol 1. Llengua* els textos literaris s'aprofiten per a: il·lustrar la variació geogràfica (“Aigo”, Maria del Mar Bonet; “Cançó de les mans”, Raimon; “La gavina”, Marina Rossell/F. Fires); per a treballar la gramàtica com per exemple el pretèrit perfet i el perifràstic amb un fragment de *Pensió a Cambridge Street* de Josep Pla; la manipulació de textos per a treballar els registres a partir d'un fragment de *La clau de vidre* de Jaume Fuster; una cançó de La Trinca per a treballar els diftongs, les sinalefes i la separació de síl·labes; accentuar un text de Pla; substituir numerals per quantitius en un poema de Maria Mercè Marçal. A l'apartat “Propostes obertes” de vegades s'invita a “interpretar” o a “comentar” textos literaris sense cap més indicació ni guia: “Comenta el següent poema de J. Brossa [*La consigna*]”; “Interpreta aquests dos textos de la Mercè Rodoreda” (pàg. 286-287); “Comenta aquest text de Quim Mozó [*“En un temps llunyà”*, *Uf, va dir ell*]”. Feu un debat sobre els Països Catalans.” (pàg. 287).

Pel que fa a *Trèvol 2. Textos* se centra, com avançàvem, en el treball de la comprensió i l'expressió escrita. Els autors es fan ressò de la proposta de tipologia textual de J.M. Adam i presenten una programació basada en el treball de diferents tipus de textos i de gèneres discursius associats, i al voltant d'aquests gira el treball de la llengua. En algunes unitats els autors inclouen un apartat dedicat a un gènere literari i una unitat completa, l'última, centrada en l'anàlisi mètrica i estilística, el comentari de textos literaris i la composició poètica. Els continguts textuais i literaris s'organitzen de la següent manera:

- Unitat 1: El text conversacional/ El teatre.
- Unitat 2: El text descriptiu.
- Unitat 3: El text narratiu: el llenguatge periodístic/ La novel·la i el conte.
- Unitat 4: El text predictiu/ La profecia.
- Unitat 5: El text explicatiu/ L'assaig.
- Unitat 6: El text argumentatiu/ L'oratòria.
- Unitat 7: El text retòric.

La creativitat en el llenguatge
El text retòric literari: la poesia

- La mètrica
- Les figures retòriques
- Lectura interpretativa d'un poema
- Diferents lectures d'un mateix poema
- Lectura de poemes a partir de l'anàlisi sintàctica
- La imitació de poemes
- La creació de poemes

El text retòric popular

La frase feta
El refrany
L'endevinalla
L'acudit

El treball que es proposa amb els textos literaris és variat en aquest manual. Així es poden usar per a ensinistrar l'alumnat en capacitats de tipus lingüístic: llegir en veu alta un text de Mercè Rodoreda per tal de comprovar la relació que hi ha entre la puntuació i l'entonació; un fragment de Ferran de Pol per a observar la diferència entre l'estil directe i l'indirecte; completar els buits d'un text de Manuel de Pedrolo amb exclamacions; subratllar les expressions col·loquials d'un text de Josep Albanell.

Els apartats dedicats a la literatura pròpiament dita treballen els textos literaris amb finalitats purament literàries: comparar un fragment de *Laura a la ciutat dels sants* i la corresponent versió teatral i recollir les diferències en un quadre comparatiu; analitzar narratològicament uns fragments de Pedrolo, Oller, Riera i Llorca, Mozó, Casellas, Trabal (ordre, duració, freqüència, distància, perspectiva, tipus de narrador); comprensió lectora a partir d'un text assagístic de Ferrater Mora: "Llegeix el següent assaig de J. Ferrater Mora sobre el seny. Reflexiona sobre el que diu i contesta després les preguntes que tens a continuació", les qüestions són: "Estàs d'acord amb el sentit que Ferrater Mora dona a la paraula seny?", "Per què?", "Creus que els catalans som persones *assenyades*?", "Per què?". De vegades es demana als alumnes que cerquen en el text alguna característica formal, però els qüestionaris resulten de poca ajuda perquè els alumnes puguen activar coneixements previs, així a partir d'un text assagístic de Pla es demana als alumnes:

- a) *L'autor comença parlant de la seva família i després dona una opinió sobre aquesta institució. Resumeix-la.*
- b) *Subratlla en el text algunes característiques lingüístiques que permetin dir que és literari [no s'ha treballat prèviament el concepte de literarietat ni la frontera entre un text literari i un altre no literari]*
- c) *Indica els elements culturals que apareixen al text.*
- d) *Indica la intencionalitat que creus que ha tingut J. Pla, en escriure aquestes ratlles.*
- e) *Fes l'estructura que ha seguit J. Pla per transmetre la seva intenció. [quina estructura? no s'ha treballat amb les característiques estructurals dels textos assagístics]*

O bé, sense treball previ es demana que després de llegir un fragment d'un sermó de Vicent Ferrer es detecten: comparacions, onomatopeies, exemples, expressions que contacten amb l'auditori, incorporació de diàlegs, cites bíbliques, paraules que denoten una gesticulació determinada, metàfores.

En la unitat 7 sí que hi ha un treball pautat de la mètrica a partir de la relació amb la derivació nominal, tot i que les figures retòriques es ventilen d'una manera ràpida segons un mètode deductiu: definició de cada figura retòrica al costat d'un exemple contextualitzat en un poema de Carner. En aquest sentit és positiu que s'haja evitat el tractament descontextualitzat de les figures retòriques, però no sempre és així. D'altra banda calia haver fet un treball més inductiu que deductiu, partint de la llengua habitual per a traslladar aquests recursos després al poema; aquest camí se segueix en alguns exercicis i en altres no. A continuació s'expliquen les parts del

comentari de textos literaris que els autors anomenen “Lectura interpretativa d'un poema” i s'apliquen al poema “Avets i faigs”, de Guerau de Liost. a partir d'un qüestionari-guia. A continuació es proposa un comentari complet i sense guia d'un poema d'Espriu. Més avant s'apliquen diferents enfocaments del comentari: la interpretació individual com a resultat de l'ambigüitat dels textos poètics (“Diferents lectures d'un mateix poema”), a partir d'un cal·ligrama de Joan Salvat-Papasseit; comentari d'un poema de J.V. Foix a partir de l'anàlisi de la sintaxi; i finalment la imitació: s'invita ara als alumnes a escriure un sonet a partir d'unes pautes que ofereixen els autors.

En aquesta darrera unitat és interessant l'apartat que dediquen a “El text retòric popular”, que hauria sigut didàcticament més eficaç en un altra seqüenciació, segurament situant-lo al principi de la unitat per la major proximitat d'aquests textos a la llengua habitual.

2.1.2.3 Manuals d'ensenyament de català com a segona llengua

2.1.2.3.1 Llindar

- Ricard Calatayud/Rosa Sanz/Francesc Ruiz (1991): *Llindar 1*. Tabarca Llibres, València. 19x24 cms. 214 pàg. Il·lustracions: Francesc Santana. Conté també una llibreta d'exercicis de l'alumne, un llibre del professor i unes cintes de casset que no hem pogut examinar. Les intencions dels autors són les següents:

Aquest llibre i la resta de material que el complementa han estat pensats per a facilitar l'aprenentatge del valencià a alumnes no valencianoparlants que cursen estudis d'ensenyament mitjà a Formació Professional i Batxillerat. A part d'aquest sector de l'ensenyament, prioritari per que fa als nostres objectius, aquest material podrà ser útil, sens dubte, en altres situacions d'aprenentatge amb alumnes adults no valencianoparlants o amb un coneixement passiu de l'idioma que assistesquen a cursos de reciclatge, funcionaris, formació d'adults, etc. (pàg. 5)

Diuen que segueixen el mètode comunicatiu: “El procediment seguit en l'estructuració del curs està basat en l'enfocament nocional/funcional. Els criteris de selecció d'aquest enfocament vénen determinats per la importància que aquesta metodologia dóna a l'aspecte comunicatiu del llenguatge, així com per l'eficàcia demostrada en el treball realitzat, fins ara, en l'aprenentatge d'una segona llengua.” (pàg. 5)

Afirmen també que han seguit els objectius marcats per al “Nivell Llindar” tal i com els concreta el document del mateix nom publicat per la Direcció General de Política Lingüística del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya¹⁷. També s'han guiat en la progressió i la seqüencialització pel *Curs de català per a no catalanoparlants*

¹⁷ El nivell Llindar de competència per a la llengua catalana es va començar a fixar l'any 1983 a partir del perfil d'un aprenent-model adult castellanoparlant, anys més tard es va publicar en format de llibre: M. Mas, J. Melcion, *Nivell llindar per a la llengua catalana*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, 1999; també se'n va fer una versió adaptada al grup d'edat dels estudiants de primer cicle d'ESO: BELART, Mercè i altres: *Nivell llindar per a escolars*, Publicacions de la Generalitat de Catalunya, 1991. Sobre la qüestió, vg. Melcion (2000). Avui aquest nivell s'ha reformat i s'ha adaptat al Marc Comú Europeu en el nivell B1 (Consell d'Europa, 2001).

Digui, digui 1 “encara que reduïda, per la impossibilitat d'encabir en la programació d'un curs d'un any amb alumnes d'ensenyament mitjà la totalitat d'aquests continguts.” Aquest manual és una resposta a la demanda de llibres de text enfocats cap a l'ensenyament de l'ús de la llengua que demanen les circumstàncies particulars de l'ensenyament del català al País Valencià: nivell de competència lingüística mínima d'una part important dels alumnes de les zones urbanes oficialment valencianoparlants i de les catalogades com a castellanoparlants. D'altra banda, aquest manual cobria també la demanda dels cursos per a adults i el reciclatge de professors i funcionaris de l'administració. De fet, aquests manuals no consta que estiguen homologats per a l'ensenyament reglat. En paraules dels autors:

Les raons per les quals ens hem orientat a partir del *Nivell Llindar* o del curs *Digui, digui...* són òbvies, a part d'altres consideracions, cal manifestar l'avanç que suposa per a qualsevol ensenyament del valencià a alumnes no valencianoparlants són tan evidents que no en podem prescindir, sobretot, tenint en compte la falta d'iniciatives semblants per part dels responsables de mantenir i eixamplar l'ús del valencià a casa nostra. (pàg. 6)

En un plantejament d'aquest tipus no cal dir que els continguts literaris se sacrifiquen; els textos literaris s'usen per al treball de la comprensió lectora i per a la redacció de textos derivats. Per exemple: a la unitat 21 hi ha un exercici que consisteix a llegir un fragment de *Benzina* de Quim Monzó, i a continuació s'han de contestar unes preguntes de comprensió lectora.

- Ricard Calatayud/Rosa Sanz/Francesc Ruiz (1988): *Llindar 2*. Gregal Llibres, València. 19x23'7 cms. 184 pàg. Il·lustracions: Francesc Santana. És la continuació de l'anterior curs. No té cap nota preliminar. Després de la fallida de Gregal Llibres, aquest manual el va reeditar l'editorial Tabarca, l'any 1990; la maqueta és la mateixa, el format és una mica major (19x24'5 cms.) i ha millorat la qualitat de l'edició

Els textos literaris s'usen amb les mateixes finalitats: Unitat 3, pàg. 23, es reproduïx un fragment llarg de *El Carrer estret* de Josep Pla, la pregunta és: “Llig atentament el següent text de Josep Pla. Escriu ordenadament les coses que acostuma a fer el senyor Valls abans de gitar-se.” Això es demana en la unitat titulada “Costums i hàbits personals”.

Apareixen referents literaris valencians i d'altres de la cultura catalana que es reiteren en aquests primers llibres de text: fotografia de Vicent Andrés Estellés (pàg. 25); fotografia de Maria del Mar Bonet (pàg. 25); model de carta formal amb el membret d'Acció Cultural del País Valencià i signada per Joan Fuster com a president de l'associació (pàg. 86); text de la biografia de Joan Fuster per a treballar la comprensió oral acompanyada d'una foto en picat de Joan Fuster a la butaca del seu estudi (pàg. 133); biografia i fotografia de Rosa Leveroni (pàg. 135); fotografia i dades biogràfiques de Juan Gil-Albert (pàg. 136). D'altra banda, els autors intenten vincular el valencià amb la cultura moderna contemporània: text de la pàgina 104 “Història del rock. La generació de la computadora. Des de 1970 fins a hui” (pàg. 104-106). Pel que fa al quadern d'exercicis, que hem pogut examinar també, proposa exercicis de llengua sobre textos literaris: posar els adjectius o els verbs en un fragment del *Carrer estret* (pàg. 10 i 17).

2.1.2.3.2 Estratègies

- Adela Costa/Vicent Chaquet/Montserrat Ferrer/Guillermina Forcadell/Manolo Miró, Vicent Sala, Rosa Sanz, Teresa Savall, Salvador Vendrell (1990): *Estratègies 1*, Tabarca Llibres, València. Il·lustracions: Francesc Santana. 19x27. “*Estratègies 1*, ha estat elaborat per facilitar l'aprenentatge del valencià i va adreçat als i les alumnes valenciano-parlants que cursen estudis d'ensenyament mitjà (BUP i FP), als ensenyants que segueixen el nivell elemental dels cursos per al reciclatge del professorat no-universitari, per als cursos d'Educació d'Adults, funcionaris, cursos de reciclatge de la Universitat, etc.” de la “Introducció” (pàg. 5).

Es veu una tendència des dels anys vuitanta fins a la meitat dels noranta d'elaborar manuals “multiusuari”, més tard l'oferta es diversifica i els llibres es destinen a un nítxol concret de mercat; es tracta d'una prova més de l'augment de la demanda de manuals. D'altra banda, hi ha editorials que han renunciat al mercat de l'ensenyament reglat i s'han centrat en el dels cursos per a adults, especialment des que hi ha una forta demanda per part d'alumnes que preparen les proves de la Junta Qualificadora. Així Tres i Quatre ha seguit amb manuals per a la Junta (sèrie Reciclatge) i ha abandonat la secundària, altres com Tabarca apunten cap als dos mercats (sèrie *¿Vols dir?* i ara *Àmbits*), d'altres, com Bromera, s'han dedicat a l'ensenyament reglat, i encara altres com Marfil han obert l'oferta des del manual escolar cap al llibre per a la Junta, el mateix ha fet Castellnou al País Valencià¹⁸. Aquest de Tabarca és, segurament, l'última mostra de manual polivalent. El llibre té dues parts, una dedicada als continguts generals i una segona només per al treball de llengua. Cada part té el mateix nombre d'unitats, dotze en total. La programació s'organitza entorn dels gèneres discursius i les tipologies textuais: “La conversa”, “El còmic”, “Les descripcions”, “La carta”, “La notícia periodística”, “El conte”, “Les instruccions”, “L'exposició oral”, “La definició”, “Les argumentacions”, “Les endevinalles”, “El poema”. La literatura, per tant, es tracta de manera específica com un gènere discursiu o com un material per a treballar continguts de llengua. A la unitat 1 es proposa un treball de comprensió i anàlisi del text a partir d'unes tires de còmic en el context del treball del text conversacional; un text de Josep Maria de Sagarra i un altre de G.K. Chesterton serveixen per a treballar la descripció de persones.

En la unitat 6 dedicada al conte es comença per una exposició detallada de les característiques del gènere conte, a continuació es proposa una anàlisi guiada per qüestionaris dels contes: “Girl from the North Country” i “Footprints”, tots dos de Rafael Vallbona, trets del volum *Sabates italianes* i “L'heura enfiladissa” d'Empar de Lanuza, del llibre *L'esclètxa assassina*.

La unitat 11 se centra en el gènere popular de l'endevinalla i en fan una anàlisi discursiva; en la 12 es treballa el poema amb el mateix esquema: exposició de les característiques textuais i treball pràctic amb textos. En aquest cas es tracta de: “Cançó de lluna” de Vicent Andrés Estellés; “Assaig de càntic en el temple” de Salvador Espriu; “De la nit i el mar” de Clementina Arderiu; un cal·ligrama de Miquel Duran de València del poemari *Guerra, victòria, demà*; “Serpent” de Pere Quart i “Fou l'any del batre: l'any 24” de

¹⁸ L'editorial Bromera ha presentat a començaments de 2009 *Va de bo!*, la primer col·lecció de manuals destinats a la preparació de les proves de la Junta Qualificadora.

Vicent Andrés Estellés. La pràctica sobre els textos se centra en l'anàlisi formal i temàtica.

2.1.2.3.3 Estratègies 2

- Adela Costa/Vicent Chaquet/Montserrat Ferrer/Guillermina Forcadell/Manolo Miró, Vicent Sala, Rosa Sanz, Teresa Savall, Salvador Vendrell (1992): *Estratègies 2*, Tabarca Llibres, València. Il·lustracions: Luis Pérez. 19x27. 2.650 pts. La programació s'organitza entorn de les tipologies textuals de J.M. Adam en un total de vuit unitats: narració, descripció, instrucció, explicació, argumentació + propietats del text + la diversitat sociolingüística. El llibre té tres parts: una dedicada als continguts generals; una segona només per al treball de llengua (fonètica i ortografia); i una tercera dedicada també al treball de llengua (morfosintaxi). Cada part no té equivalent amb les altres.

El tractament dels continguts literaris es concentra en les Unitats 1 i 2 dedicades a la narració. En aquest cas, la tipologia textual se centra en els textos narratius d'intenció literària. Es treballen fragments de:

- *La corona valenciana*, de Jaume Fuster.
- *La bogeria*, de Narcís Oller.
- *L'auca del Sr. Esteve*, de Rusiñol.
- *Negra i consentida*, Ofèlia Dracs.
- *Sabates italianes*, de Rafael Vallbona.
- *Assassinat al club dels poetes*, de J.M. Palau i Camps.
- *Te deix, amor, la mar com a penyora*, de Carme Riera.
- *Cròniques de la veritat oculta i Invasió subtil*, de Pere Calders.
- *Júlia*, d'Isabel Clara Simó.
- *El guardià de l'anell*, de Vicent Pascual.
- *El misantrop*, de Llorenç Villalonga.
- *Matèria de Bretanya*, de Carmelina Sánchez-Cutillas.
- *El punyal del pirata*, de Joan Pla.
- *La plaça del Diamant*, de Mercè Rodoreda.
- *El diable de la botella*, de R.L. Stevenson.
- *El fantasma que pagava lloguer*, de Henry James.
- *Solitud*, de Víctor Català.
- *L'escarabat d'or*, d'Edgar Allan Poe.
- *L'escanyapobres*, de Narcís Oller.
- *No empreneu el comissari*, de Ferran Torrent.
- *Cercamon*, Lluís Racionero.
- *El blau pàl·lid de la rosa de paper*, d'A. Serra.
- *Uf, va dir ell*, de Quim Monzó.
- *El temps de les cireres*, de Montserrat Roig.
- *L'albarder de Conçentina*, d'Enric Valor.

Els continguts treballats corresponen als de la narratologia: narrador, narratori, modalitzadors, focalització, estil directe i indirecte, la descripció dins el relat,

comparacions i metàfores. Se segueix un esquema hipoteticodeductiu que parteix de la teoria aplicada als textos i es continua amb exercicis pràctics d'anàlisi i transformació de textos.

D'altra banda hi apareixen textos literaris per a treballar continguts de llengua. Resulta interessant l'intent, que avança els plantejaments dels materials de reforma experimental i de Secundària, de treballar els textos literaris en el marc de les tipologies textuals per tal d'integrar-los en una programació de llengua. D'altra banda, la tria de textos també és reveladora del que serà el cànon de textos literaris de Secundària: treball amb fragments més o menys llargs que inclouen autors contemporanis, tant de literatura adulta (Monzó, Sánchez Cutillas, Ferran Torrent, Racionero, Vallbona, Riera, Montserrat Roig, Calders), com juvenil (Joan Pla, Vicent Pascual); també es recullen textos de clàssics consagrats (Víctor Català, Rusiñol, Oller, Rodoreda, Villalonga), literatura popular (Valor) i s'observa una presència destacada d'autors i d'obres que van contribuir als anys vuitanta a l'expansió dels lectors alfabetitzats en català: *La corona valenciana* de Jaume Fuster, *La Bíblia valenciana* de Tasis, els contes de Calders, *No empreneu el comissari* de Ferran Torrent, el col·lectiu *Ofèlia Dracs*, Júlia d'Isabel Clara Simó. Al costat de mostres de literatura juvenil de la tradició occidental: Stevenson, James, Allan Poe.

Els manuals d'ensenyament de la llengua amb mètode comunicatiu són encara una assignatura pendent. Com ja hem vist, de la sèrie *Llindar* (Gregal Llibres i Tabarca) es passa a *Estratègies* (Tabarca) i d'aquí a la sèrie *¿Vols dir?* en la qual destaca *¿Vols dir?1* que adapta el mètode *Digui, digui* i que va tenir una versió escolar dividida en dos cursos i amb cassets d'àudio i pensada per a Secundària Obligatoria (especialment per a primer cicle i per a alumnes no catalanoparlants)¹⁹. Ara Tabarca edita *Avant* (de Francesc Ruiz i Lídia Benavent), en la línia del *¿Vols dir?1*, però orientat cap a l'alumnat nouvingut i amb un plantejament en què els referents culturals que incorpora no són exclusivament per a adults i permeten que es pugui usar a les aules de Secundària. D'altres manuals en aquesta línia comunicativa han mantingut la seua vigència sense que s'hagen posat al dia quant al disseny i als referents culturals, ja hem parlat de *¿Vols dir?1*, també caldria nomenar *Línia oberta. Valencià per a persones adultes 1 i 2*, editats per la Conselleria d'Educació²⁰.

No hem de deixar de banda tampoc els cursos de llengua que es van vehicular a través de publicacions periòdiques, entre els quals destacaríem els cursos del diari *Mediterráneo* durant els anys vuitanta i el curs complet amb vídeos inclosos que va aparèixer conjuntament amb el diari *Levante* durant els anys noranta.

19 Es tracta de *Anem a parlar 1 i 2* que es publicaven l'any 1997. Aquests manuals anaven acompanyats d'un quadern d'activitats de comprensió i d'expressió escrita i de gramàtica. En tractar-se d'un curs de llengua basat en el mètode comunicatiu destinat a l'alumnat de Secundària, s'hi inclou un apartat dedicat a la literatura: en el cas d'*Anem a parlar 1* la literatura s'insereix en un apartat anomenat "Lectura" en què es presenten exercicis de reflexió sobre els elements discursius que influeixen en la comprensió escrita a partir de fragments d'obres literàries. En *Anem a parlar 2* cada unitat inclou un apartat anomenat "Literatura" en el qual el text literari s'organitza per gèneres ("El discurs narratiu", "La poesia", "La novel·la i el conte", "El teatre"), per tòpics ("Els herois") i fins i tot amb un enfocament comparatista ("Relacions entre literatura i cinema"). Les activitats que predominen en el treball amb textos literaris són exercicis de comprensió lectora que alhora serveixen per a reflexionar sobre qüestions formals.

20 Es tracta d'un material enfocat a l'ensenyament a distància per a persones adultes. El material consta d'una guia didàctica i un llibre de consulta. El curs es divideix en dos quadrimestres, consta de nou unitats i s'acompanya de dos quaderns d'activitats amb un solucionari per a l'autocorrecció i un casset d'àudio <<http://www.edu.gva.es/ocd/areaord/val/loberta.htm>>. Hem pogut consultar el volum 1.

Finalment, en els darrers anys han aparegut materials destinats a l'alumnat nouvingut, com ara la sèrie *Benvinguts 1, 2 i Bàsic* de l'editorial Bromera. Una altra assignatura pendent entre els manuals de llengua valencians és el curs complet per a l'alumnat no catalanoparlant, tant escolar com adult que a Catalunya i, fins i tot a les Illes Balears, han viscut un esclat en els darrers anys: el veterà *Digui, digui* (Publicacions de l'Abadia de Montserrat), *Llengua catalana: nivell Lllindar* (Edicions de l'Àlber), *DIC: llengua catalana per a alumnes no-catalanoparlants. Nivell lllindar* (Ed. Moll), *Hola!* (Eumo Editorial), *Comencem* (Departament d'Ensenyament-Generalitat de Catalunya). També s'ha revisat a Catalunya la metodologia nocional-funcional i comunicativa i els nivells de competència s'han substituït o completat amb el treball per tasques i els nivells que indica el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (Consell d'Europa, 2001), així *Veus. Curs comunicatiu de català: enfocament per tasques*, preparat per Marta Mas, Albert Vilagrassa, Núria Bastons, Marta Mas, Gemma Verdés i M. Helena Vergés, editat per Publicacions de l'Abadia de Montserrat (el primer curs es va publicar el 2005 i el segon el 2007); i *Passos. Curs de català per a no catalanoparlants* coordinat per Nuri Roig (Ed. Octaedro, 2007). Finalment, l'any 2008, la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya va crear un portal en línia de cursos de llengua ajustats al Marc Europeu muntats en un entorn Moodle i pensats per a l'autoaprenentatge tutoritzat, es tracta de *Parla.cat* <<http://parla.cat>>.

D'altra banda, els manuals d'ensenyament de segones llengües han servit de base per a l'anàlisi de la interculturalitat a la recerca d'estereotips o continguts prejudiciosos²¹. És, de fet, una de les línies preferents de recerca del Georg-Eckert-Institute i la biblioteca d'aquest centre de recerca conté una bona col·lecció de llibres per a l'ensenyament de l'alemany com a segona llengua²². També el Consell d'Europa, a través del Centre Europeu per a les Llengües Modernes, ha promogut línies de recerca sobre l'ús d'elements culturals en els llibres de text europeus de segones llengües, és dir, en la manera com els llibres de text promouen allò que alguns estudiosos anomenen “consciència cultural” (*cultural awareness*). El punt clau es trobaria a trobar la manera com els manuals de segones llengües poden incorporar continguts culturals sense reduccionismes, sense caure en prejudicis o clixés, sense basar-los en simples dades factuais i fent que s'integren de manera significativa en el treball llengua, sense que semblen un apartat independent aïllat (Fenner/Newby, 2000: 6). Un tret peculiar de la història dels manuals al País Valencià deriva del fet que el context cultural advers va forçar als anys setanta i vuitanta a la redacció de manuals destinats a activar la “consciència cultural”, però no dels aprenents del català com a segona llengua com hauria calgut esperar, sinó dels valencianoparlants adults no alfabetitzats. Aquest és el cas dels llibres que hem anomenat de “llengua i cultura”: *Som, Penyagolosa* i també un llibre “multiús” com *Els vents del món*.

D'entre els estudis sobre els manuals de segones llengües propers al nostre àmbit lingüístic, destaca el de Maite Hernández i Félix Villalba (Hernández/Villalba, 2004) en el qual analitzen els manuals per a l'ensenyament del castellà per a nouvinguts o, com els defineixen els autors, “materiales de enseñanza del español a inmigrantes” de Primària, Secundària i Adults. Analitzen la metodologia que s'empra en cada cas, l'organització dels continguts, el tipus d'activitats i de tasques comunicatives, la presentació i la maquetació.

Per un altre costat, María José Coperías (1998) ha analitzat els llibres de text espanyols per a l'ensenyament de l'anglès i ha observat la manera com s'entrena els estudiants en l'establiment

21 Delgado (1991) i (Luengo/Gutiérrez, 2003).

22 <http://www.gei.de/index.php?id=415&L=1> (consulta del 28-2-2008)

d'una interllengua cada vegada més enriquida: des d'uns llibres de text basats en la repetició continuada d'estructures comunicatives (anys 70 i 80) fins a uns manuals moderns que es basen més en el joc de rols i en l'ús contextualitzat de la llengua. Pel que fa a les transferències entre la L1 i la L2 de qüestions de tipus pragmlingüístic Coperías observa que ha adquirit una gran importància en els llibres de text moderns, especialment els editats a Espanya entre els anys 80 i 90: es marquen nivells de formalitat, s'indiquen els usos performatius o denotatius de certes expressions i apunta que tal vegada s'hauria d'insistir en estratègies de tipus contrastiu entre la L1 i la L2 en l'ensenyament de continguts culturals. També conclou que, al costat de les fórmules estereotipades i repetitives, els llibres de text de segones llengües han de deixar un espai per a la creativitat lingüística. No cal dir que aquests tipus de recerques són de gran importància també en el nostre context.

En aquesta mateixa línia hi ha algunes propostes interessants, Matilde i Óscar Cerrolaza (Cerrolaza, 1999) han publicat un manual en forma de curs d'autoaprenentatge destinat als professors d'espanyol com a segona llengua. Els autors fan un seguit de propostes perquè el professorat aprenga, d'una banda, a escollir el manual que millor s'ajustaria a un enfocament metodològic de tipus comunicatiu; i de l'altra, a traure el màxim profit del manual mentre segueix aquesta metodologia, tant en la preparació de les classes com en l'ús a l'aula.

Finalment, els manuals del futur hauran d'incorporar la multiculturalitat present a les societats europees occidentals als textos recollits i segurament en altres aspectes. El llibre de llengua és un punt d'encontre entre cultures a l'aula i adquireix una dimensió d'objecte cultural. Com reflectiran aquest fet?

Nous, maîtres de langue, nous avons une chance inouïe: nos élèves aux multiples ethnies nous invitent à réfléchir aux différences culturelles e par là même linguistiques. Appuyons-nous sur cette richesse pour que le cours de langue, avec el grâce aux manuels, devienne un lieu d'écoute et de l'entre-deux culturel. (Quenouille, 1998: 37)²³

Un camp d'estudi interessant d'aquest enfocament presenta l'estudi dels manuals de català com a segona llengua com *Digui, digui* i d'altres més actuals com la sèrie *Passos* o *Veus* publicada en els darrers anys. I, d'altra banda, els nombrosos materials per a alumnes nouvinguts de diferents llengües, ètnies i cultures que han aparegut darrerament al nostre àmbit lingüístic.

2.1.2.4 Manuals de primer i de segon de BUP

2.1.2.4.1 Contacte

- Vicent Pitarch/Josep Palomero (1984): *Contacte. Llengua i literatura BUP 1*, Eliseu Climent Editor, València. Segona edició 1985. Dibuixos: J. Castelli i A. Payà. 900 pts. 15'5x21'7²⁴

23 Sobre aquesta qüestió, referida a alumnat nouvingut aprenent de francès vg. Cevenes/Dartigues, 2006. L'Acadèmia de Tolosa, a la qual pertanyen aquests investigadors, duu a terme des de fa cinc anys un projecte de recerca sobre els usos dels manuals de llengua francesa amb alumnes nouvinguts vg. http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4917_87dd63d32c27564ae430670e95063fb4w_doc_1_presentation_de_la_R-F.pdf

“Obra autoritzada com a llibre de text, per als Instituts i Centres de Batxillerat, curs 1r., segons la Resolució d'1 de setembre de 1984 per la Direcció General d'Ensenyament Mitjà, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.”
“Agraïm la col·laboració dels Serveis de Cultura Popular en l'edició d'aquest llibre.” La resta de volums del projecte són: Ritme i Estil.

Una vegada més el prefaci d'aquest manual constitueix un document sociolingüístic, a la “Presentació” llegim:

A partir de l'obvietat que l'idioma ha esdevingut punt clau de referència en la tipificació de la nostra identitat col·lectiva, les classes de llengua ultrapassen, ara i ací, les coordenades de les disciplines educatives vigents per esdevenir tota una aventura i un repte. Sens dubte, aquest component patriòtic confereix a la nostra tasca professional incentius extraordinaris. (pàg. 7)

I al final:

Finalment, no podem cloure aquesta presentació sense prendre'ns la llibertat de suggerir a tots els nombrosos companys, de professió i d'aula, que no perden de vista la transcendència social del nostre treball en les circumstàncies presents. Potser el futur immediat de la llengua estiga condicionat, en alguna mesura, per la dinàmica que siguem capaços d'aplicar a la nostra assignatura. (pàg. 9)

També resulta interessant el que afirmen sobre els manuals (el subratllat és nostre):

És notori que *Contacte* constitueix una novetat en el panorama educatiu del país i que pot satisfer una necessitat que havia esdevingut urgent en l'àmbit de batxillerat, tant per als alumnes com per al professorat. Així mateix, reconeixem que l'escassa experiència acumulada en la docència de l'idioma a BUP no pot garantir-nos encara textos plenament satisfactoris. En conseqüència, nosaltres atribuïm a la sèrie de llibres escolars que ara encetem un estricte caràcter experimental. Sobretot desitjariem haver reeixit en l'aplicació de principis pedagògics que considerem bàsics, tals com la claredat, la simplificació i el rigor metodològic i terminològic adient a l'àrea de llenguatge en l'ensenyament mitjà. (pàg. 8)

Aquest manual se centra en el treball de la llengua: sociolingüística, sistema lingüístic, normativa. Quant a la literatura, una fotografia en blanc i negre de Joan Fuster pronunciant una conferència i una entrevista a Vicent Andrés Estellés, serveixen per a il·lustrar aquests gèneres discursius. Una entrevista a Vicent Andrés Estellés serveix d'exemple a aquest gènere discursiu. D'altra banda, un text de Josep Maria Castellet sobre Pla tret de *Josep Pla o la raó narrativa* aprofita per a mostrar com es fa un esquema i un resum d'un text. Finalment es dedica una apartat final, el IV, a la “Introducció als gèneres literaris” que consta de dos temes: el 31 es titula “Els gèneres populars pre-industrials” que inclou els següents gèneres: la cançó popular, tradicional i folklòrica (goigs, nades), narració en prosa (la rondalla). Aquest tema s'acompanya dels següents textos:

- “Goigs de Nostra Senyora dels Desemparats”
- “Ou, ou! Quina meravella! (nadala)”

24 Dels mateixos autors hem trobat la referència al que deu ser un dels primeríssims manuals de BUP, que malauradament no hem pogut consultar, es tracta de *Paraula Viva. Llengua i literatura* (1r i 2n BUP), Santillana, Madrid, 1981.

- “Cançó de segar”
- “Blancaflor” (romanç)
- *Esclafamuntanyes*, versió d'Enric Valors

Els textos s'acompanyen d'activitats que van des del treball de camp: preparar una audició de cançons populars cantades per cantants actuals; recollir goigs a les parròquies properes; recollida de cançons de tradició oral amb la gravadora; localització dels elements característics de la rondalla; recollida de rondalles amb una gravadora.

La unitat següent, la 32, es diu “Els gèneres industrials” i se centra ara en el còmic i el cinema. La unitat s'acompanya del text de la cançó de Jaume Sisa “Qualsevol nit pot sortir el sol” amb l'objectiu de reconèixer els personatges de còmics que hi apareixen. D'altra banda s'expliquen les característiques i els recursos estilístics i tècnics dels còmics i del cinema.

2.1.2.4.2 Llengua i literatura BUP-1. Gregal

- Enric Valor/Vicent Salvador/Vicent Pascual/Miquel Nicolàs (1985): *Llengua i literatura BUP-1*, Gregal Llibres, València. “Obra autoritzada com a llibre de text en els centres docents de la Comunitat Valenciana per Resolució de 30-5-1985 de la Direcció General d'Ensenyament Mitjà de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.” 19'5x27. 1.400 pts.

Aquest manual consta de 14 unitats dividides en 6 apartats: “El text literari”, “Taller de l'escriptor”, “El text lingüístic”, “El lèxic”, “El so i l'escriptura” i “Tècniques de treball i comunicació”. Cada unitat s'obri amb un text literari que serveix per a tractar un aspecte diferent dels continguts literaris relacionats amb els textos literaris narratius. Són, per tant, els continguts literaris els que organitzen les unitats de què consta la programació:

- L'autor
- El lector
- Els gèneres literaris
- El tema
- Els personatges
- L'espai, l'època, l'ambientació
- La temporalitat del relat: faula i trama
- El narrador
- El destinatari
- El monòleg interior
- El discurs
- Els gèneres novel·lescos
- El conte
- La narrativa oral. La narració en vers

Predominen en aquest manual el continguts conceptuals, no hi ha gaires textos llargs de

lectura i el més destacat, el “Taller de l'escriptor”, de vegades més que un taller literari centrat en el foment de la creativitat de l'alumne, són exercicis en els quals cal posar en pràctica la part teòrica. En altres casos es proposen exercicis expressius a partir d'un model, així a la unitat 5 (pàg. 92), després d'haver tractat el tema dels personatges de la narració es proposa a l'alumne que, a partir d'un exemple tret de *L'escanyapobres* de Narcís Oller, caracteritze un personatge com ara: un polític conegut, un actor o un personatge de cine, un personatge d'un conte infantil, un déu o deessa mitològics, un company de classe o el professor. Les indicacions són:

Pots donar al teu retrat un to seriós, idealitzador, satíric, caricaturesc, etc. També pots projectar esquemes d'uns sobre els altres: per exemple, descriure un polític *com si fos* un déu de l'Olimp (o viceversa), un company com si fos un personatge de conte infantil, etc.

Destaca el dossier sobre el còmic i el cinema que ocupa les pàgines finals i que és una mostra d'integració primerenca de nous gèneres en un manual de BUP.

Ras

- Rosa Giner/Joan Enric Pellicer (1985): *Ras. 1r Curs*, Editorial Teide (quarta edició 1987), Barcelona. 1.615 pts. 17x23. “Obra autoritzada pel Conseller d'Educació de la Generalitat Valenciana adaptada per al 1r curs de BUP. Ordre 20 juny de 1985”. De la “Presentació”:

Les intencions dels autors, tal i com s'expressen al prefaci, són:

Convindrà dir d'entrada que la nostra pretensió en elaborar el present llibre de text ha estat, bàsicament, d'oferir als alumnes d'ensenyament mitjà una obra de consulta, on puguin acudir per tal de complementar les explicacions i directrius, mai substituïbles, del professor. Hem intentat, al mateix temps, de posar en mà dels ensenyants una eina auxiliar en el seu quefer didàctic.

Perquè som conscients de les dificultats que l'ensenyament comporta en general i, ben especialment, en la nostra matèria -on incideixen desfavorablement una sèrie d'entrebancs socials entre els quals cal esmentar l'escassa normalització lingüística assolida fins ara, la diversitat de nivells de coneixement de la llengua per part de l'estudiantat, el fort procés de substitució lingüística que sofreix la nostra societat, etc.-, és pel que hem intentat de fer un manual que connecte directament amb els centres d'interès dels seus hipotètics usuaris.

Com és habitual en els manuals de primer de BUP, es destina la major part de la programació a l'estudi de la llengua. Per tant, la literatura hi ocupa un lloc subordinat: els textos literaris encapçalen cada unitat i serveixen per a treballar el lèxic específic d'un àmbit de la realitat alhora que s'amplia el vocabulari general i es millora la comprensió lectora. La resta de la unitat es manté deslligada d'aquest apartat inicial que s'esgota en aquestes activitats. Els títols dels textos literaris, els autors i els camps lèxics són:

- Unitat 1: “El cos”, cançó popular recollida per Joan Amades (el cos).
- Unitat 2: *L'auca del senyor Esteve*, Santiago Russinyol (l'escola).
- Unitat 3: *Matèria de Bretanya*, Carmelina Sánchez Cutillas (la casa).
- Unitat 4: *La gola del llop*, Josep-Lluís Seguí i Ferran Torrent (la ciutat).

- Unitat 5: *Crim de germania*, Josep Lozano (el menjar).
- Unitat 6: *La plaça del Diamant*, Mercè Rodoreda (la botiga).
- Unitat 7: *Tirant lo Blanc*, Joanot Martorell (el vestit).
- Unitat 9: *Christian*, Toni Pasqual (l'esport).
- Unitat 10: *La farsa de Misser Pere Pathelin* (teatre) en versió de Rodolf Sirera (les malalties)
- Unitat 11: *La corona valenciana*, Jaume Fuster (els viatges).
- Unitat 12: “New York flash”, Josep Piera (els viatges).
- Unitat 13: *Àmbit perdurable*, Rafa Ventura (les excursions).
- Unitat 14: “Platja”, Marc Granell i “Poema 20”, Salvador Jàfer (el mar, l'atmosfera).
- Unitat 15: *El llibre de les bèsties*, Ramon Llull (els animals).
- Unitat 17: *Diccionari per a ociosos*, Joan Fuster (llibres i premsa).
- Unitat 18: *Poca roba i molt sabó*, Montserrat Roig (el caràcter i l'estat d'ànim).
- Unitat 19: *Museu d'ombres*, Joan Perucho (l'art).
- Unitat 29: “La crisi del punk”, *El Temps*, núm. 3.
- Unitat 30: “Joanot Martorell: entrevista imaginària a propòsit de l'èxit que el seu *Tirant lo Blanc* té als Estats Units”, *La Ciutat*, núm. 6 (gener de 1984) (els oficis).

A part d'aquest ús de la literatura hi ha un parell d'apartats en les darreres unitats dedicats als gèneres populars i que segueixen el mateix patró que *Contacte*: “Els gèneres pre-industrials” (unitat 18) (romanços, cançons, goigs, nadales i altres); i els “Gèneres industrials” (auca, còmic, disc, cassette, ràdio, cinema, televisió i vídeo) (unitat 19). Els textos que incorporen són:

- “Ding-dong” (cançó de bressol)
- “Arguilando” (nadala)
- “Els goigs del Roser”
- “Cançons de batre”
- “Romanç de Cileta”
- “Bella, de vós sóc amorós”, Joan de Timoneda
- “I queixalets també!”, versió d'Enric Valor

No es proposa cap exercici, només la lectura dels textos.

2.1.2.4.3 Tram

- PELLICER, Joan/GINER, Rosa (1989): *Tram 1. Llengua*, Teide, Barcelona. Data d'homologació: 8-10-1990. 344 pàg. 26x19'8 cms.

Nombre d'unitats: 8

- a) La conversa cara a cara.
- b) La descripció de persones.
- c) La narració: la història.
- d) La instrucció.

- e) La conversa a distància.
- f) La descripció d'objectes i d'interiors.
- g) La predicció.
- h) Revisió de la tipologia textual.

Apartats de cada unitat: 7

- a) Estructura del text.
- b) Recull de textos.
- c) Exercicis sobre els textos.
- d) Exercicis de lèxic.
- e) Gramàtica.
- f) Ortografia.
- g) Expressió oral i escrita.

Programació didàctica: L'apartat 1 “Estructura del text” és purament conceptual, teòric, el 2, “Recull de textos” inclou textos de diferents gèneres discursius que es poden incloure en la tipologia de la unitat. Així la unitat 5 (“La conversa a distància”) recull en el corpus de textos:

1. La transcripció d'una conversa telefònica oral.
2. El capítol “Que hi és l'Àngela?” de la novel·la de Carme Riera *Te deix, amor, la mar com a penyora*; un fragment de la novel·la negra d'Allan Ullman i Lucille Fletcher, *Ho sento, us heu equivocat de número* (Edicions 62, “La Cua de Palla”, Barcelona, 1983).
3. Una carta inclosa en la novel·la *Laodamia* de Josep Lozano; un carta treta de *Dràcula* de Bram Stoker.
4. Una carta de Frederic Rahola publicada a la revista *El Temps*.
5. Una instància.
6. Una nota.
7. Un telegrama.
8. Unes vinyetes de còmic amb una conversa telefònica entre tres personatges.

Tram 1 és un prototip del que seran els manuals LOGSE dels anys posteriors, en els encerts i els defectes. L'apartat d'ortografia queda separat i desconnectat de la resta de la unitat i es dedica a repassar la normativa a partir de l'estudi de la fonètica (relació so-grafia) fins a la sintaxi i seguint un esquema inductiu: explicació de la regla + exercicis. La literatura apareix tractada com a font de materials de diferents tipologies i gèneres discursius.

Periodització de la història de la literatura: Desapareix la història de la literatura perquè hi havia un curs dedicat íntegrament al seu estudi, 3r de BUP.

Corpus d'autors i de textos literaris: *Tram 1* recull 32 textos no literaris i 47 literaris. La tria del corpus es fa a partir de fragments (els textos complets es redueixen a la poesia) d'autors de literatura catalana de diferents orígens geogràfics (15 valencians, 2 illencs i 17 principatins), de literatura universal traduïda (18 autors) i de diferents gèneres: novel·la de terror, negra, sentimental, policíaca, teatre, contes populars, poesia, literatura juvenil, cançó.

Pel que fa a la cronologia dels textos, en el cas dels autors de literatura catalana predominen els

de literatura contemporània i, fins i tot, de publicació recent. Quant al gènere dels escriptors escollits, hi ha una intenció d'incorporar textos d'escriptores, encara que queden en franca minoria: 8 autores, més 3 coautories escriptor-escriptora, enfront de 43 autors únics. El corpus que detallem a continuació inclou tant els textos de mostra de l'apartat "Estructura del text", com els de "Gramàtica" (en aquest cas ho indiquem entre parèntesis); aquesta secció de la unitat incorpora textos per a manipular (puntuar, accentuar, completar, etc.) és el següent:

○ Literatura catalana:

■ Autors i obres del País Valencià:

- Maria Beneito, *La dona forta*, Ed. Senent, València, 1967.
- Josep Ballester, *Oasi*, Ed. 3 i 4, València, 1989.
- Empar de Lanuza, *Mitja dotzena*, Ed. 3 i 4, València, 1984.
- Francesc Almela i Vives, *Obra poètica*, Ed. Alfons el Magnànim, València, 1987.
- Rafael Arnal/Trinitat Satorre, *Putxa misèria*, Ed. Bonaire, València, 1986.
- Josep Lozano, *Laodamia*, Ed. 3 i 4, València, 1986.
- Josep Piera, *El somriue de l'herba*, Edicions Proa, Barcelona, 1980.
- Josep Vicent Marqués, "Von Kleist", *Amors impossibles*, Edicions 3 i 4, València, 1983.
- Enric Valor, "La mestra i el manyà", *Rondalles Valencianes*, 4, EFCEPV, València, 1985. ("Gramàtica")
- Enric Valor, "El castell d'Entorn i no Entorn" ("Gramàtica")
- Ernest Martínez Ferrando, "Al cinema", *Narracions*, Institució Alfons el Magnànim, València, 1981. ("Gramàtica")
- Cristòfor Martí Adell, *La roda de la fortuna*, Ed. Bonaire, València, 1989. ("Gramàtica")
- Josep Lluís Seguí/Ferran Torrent, *La gola del llop*, Ed. EFCEPV, València, 1983. ("Gramàtica")
- Rafa Gomar, *Donato*, 2, 27, Ed. 3 i 4, València. ("Gramàtica")
- J. Peris Aragó, *Dibuixos i narracions*, Ed. L'Esquer, València, 1988. ("Gramàtica")

■ Autors i obres de Catalunya:

- Roger Torres, *Contes a la vora de l'ordinador*, Ed. Virgili Pagès, Lleida, 1988. Roger Torres
- Pep Albanell, *El rei i el drac*, Edicions 62, Barcelona, 1985.
- Gemma Lienas, *Vol nocturn*, Ed. 3 i 4, València, 1987.
- Josep Pla, *El carrer estret*, Edicions 62-Orbis, Barcelona, 1984.
- Josep Pla, "Salvador Dalí, una notícia", *Homenots*, Ed. Destino, Barcelona, 1975.
- Maria Mercè Roca, *El col·leccionista de somnis*, Ed. Empúries, Barcelona, 1987.
- Joan Manuel Serrat, *Paraules d'amor*.
- Sergi Pàmies, "Caixa oberta", *T'hauria de caure la cara de vergonya*, Quaderns Crema, Barcelona, 1986.

- Lluís Llach, *Maremar*.
- Maria Mercè Marçal, *Cau de llunes*, 1977.
- Manuel de Pedrolo, *L'ús de la matèria*, Edicions 62, Barcelona, 1977.
- Feliu Formosa, *Cançoners*, 1976.
- Pere Calders, *Invasió subtil*, Edicions 62, Barcelona, 1978.
- Sebastià Estradé, *Més enllà del misteri*, Ed. Laia, Barcelona, 1978. (“Gramàtica”)
- Miquel Desclot, “Floris i Blancaflor”, *Viatge perillós i al·lucinant a través de mil tres-cents vint-i-set versos infestats de pirates i de lladres de camí ral*, 1974. (“Gramàtica”)
- Quim Monzó, *L'illa de Maïans*, Quaderns Crema, Barcelona, 1985. (“Gramàtica”)
- Joan Perucho, “El Gholó”, *Botànica oculta*, Ed. Destino, Barcelona, 1980. (“Gramàtica”)

- Autors i obres de les Illes Balears:
 - Carme Riera *Te deix, amor, la mar com a penyora*, Ed. Laia, Barcelona, 1973.
 - Llorenç Villalonga, *Bearn*, Club Editor, Barcelona, 1961. (“Gramàtica”)

- Literatura universal
 - José Cardoso Pires, *Balada de la platja dels gossos*, Edicions La Magrana, Barcelona, 1967.
 - Edgar Allan Poe, “Paraulles amb una mòmia”, *Ciència ficció*, Edicions del Bullent, València, 1988.
 - Aidan MacFarlane/Ann McPherson, *Diari d'un jove maniàtic*, Ed. Bromera, Alzira, 1987.
 - Barry Faville, *El supervivent*, Ed. Bromera, Alzira, 1989.
 - Molière, “El burgès gentilhome”, *Comèdies burlesques*, Edicions 62-La Caixa, Barcelona, 1981.
 - Allan Ullman i Lucille Fletcher, *Ho sento, us heu equivocat de número*, Edicions 62, “La Cua de Palla”, Barcelona, 1983.
 - Bram Stoker, *Dràcula*, Ed. Laertes, Barcelona, 1984.
 - Truman Capote, *Música per a camaleons*, Quaderns Crema, Barcelona, 1988.
 - J.D. Salinger, *Franny & Zooey*, Alianza Editorial, Madrid, 1985.
 - Bettina Blumenberg, *Sedució*, Eliseu Climent editor, València, 1988.
 - P.D. James, *Sang innocent*, Tusquets Editors, Barcelona, 1980.
 - Jack Vance, *Els llenguatges de Pao*, Eliseu Climent Editor, València, 1989.
 - Lewis Carrol, *A través de l'espill*, Quaderns Crema, Barcelona, 1985.
 - Henry James, *El fantasma que pagava lloguer*, Ed. Bromera, Alzira, 1988.
 - Bobbie Ann Mason, “Natura morta amb síndries”, *Dirty realism. Realisme brut*, Eumo Editorial, Vic, 1987. (“Gramàtica”)
 - Germans Grimm, *Els follets i el sabater* (“Gramàtica”)
 - Italo Calvino, *Si una nit d'hivern un viatger*. (“Gramàtica”)
 - Tom Sharpe, *Wilt*, Ed. Columna, Barcelona, 1986. (“Gramàtica”)
 - Gianni Rodari, *El joc dels quatre cantons*, Ed. Empúries, Barcelona, 1987. (“Gramàtica”)

- Gérard de Nerval, *La mà negra*, Ed. Laertes, Barcelona, 1984. (“Gramàtica”)

Comprensió lectora: La comprensió lectora s'inclou en el treball d'anàlisi de les mostres textuais.

Activitats: El tipus d'exercicis sobre els textos que predomina és l'anàlisi i la comparació. No hi ha exercicis d'expressió. Falten pautes que regulen el procés i ajuden els alumnes en la tasca de planificació i redacció.

Comentaris de textos literaris: No hi ha comentari de textos literaris com a tal. Els textos literaris s'analitzen en funció dels trets de la tipologia textual o del gènere discursiu que s'han d'aprendre en cada unitat.

Avaluació: Falten pautes d'avaluació, se suposa que el professor preguntarà teoria i posarà exercicis descontextualitzats per comprovar que es dominen les regles ortogràfiques que s'han estudiat en la unitat. L'última unitat es dedica a la recapitulació de les tipologies textuais com a repàs.

Elements paratextuals de suport: Per que fa al disseny, s'intenta que represente els textos tant fidelment com siga possible, així la carta de la novel·la de Lozano apareix en tipografia Courier imitant un mecanoscrit i en un requadre amb un fons de color carabassa; el mateix passa amb la carta treta de *Dràcula*, que es presenta en el format de carta comercial, amb lletra Courier amb el membret de la casa comercial, fons blanc i firma i rúbrica; la carta de Frederic Rahola es reproduceix en format manuscrit en un requadre de fons carabassa; el mateix s'esdevé amb la instància (requadre amb fons gris i lletra Courier), la nota (manuscrita, en majúscules i requadre irregular amb fons gris) i el telegrama (fotografia). *Tram 1* incorpora, per tant, el concepte de “reàlia” fa que els materials inclosos en el manual conserven el seu realisme a pesar d'aparèixer fora de context.

Currículum ocult: Denominació de la llengua: “La nostra llengua: la llengua dels valencians”

Recursos complementaris (guia didàctica, quadern d'exercicis, material de suport en línia): La guia didàctica consta de 142 pàgines. L'any d'edició és dos anys posterior a la data de publicació, fet que dificulta que el professorat conega les bases metodològiques del projecte curricular que presenten els autors abans d'introduir el llibre a l'aula. La guia de *Tram 1* no conté una justificació metodològica prèvia, es tracta d'un solucionari per temes, ara bé, al començament de cada unitat hi ha una explicació bastant detallada sobre la tipologia de textos en què se centra la unitat, les implicacions didàctiques que té i els objectius de tipus comunicatiu que es pretén aconseguir amb el treball de la tipologia en qüestió. Es deixa entreveure una metodologia de base de tipus comunicatiu que resulta en aquell moment del tot innovadora. Així, per exemple, es justifica el treball dels textos conversacionals i, en concret, de la conversa cara a cara perquè permet incorporar a l'aula l'anàlisi i la producció de textos orals i de registres de formalitat baixa, al costat de l'estàndard, fa possible el trencament del monopoli dels textos escrits a l'àmbit acadèmic. El treball amb textos conversacionals, tant orals com escrits, fa possible també, segons els autors, l'estudi de diferents registres. Hi ha justificació dels textos que s'han triat per al treball pràctic. A continuació s'explica la dinàmica de cada activitat i se'n donen les solucions. Es detalla la relació que hi ha entre les estructures gramaticals i el tipus de text que és el centre de la unitat. L'ortografia queda sense relació amb l'anàlisi textual. Al final de cada

unitat, els exercicis d'expressió oral i escrita no tenen pautes suficientment clares sobre el procés de preparació i de realització ni hi ha propostes d'avaluació dels productes discursius dels alumnes.

2.1.2.4.4 Ras 3. Llengua

Rosa Escrivà i Joan Pellicer, juntament amb Rosa Escrivà, Rosa Giner i Josep Vives van rescatar el nom del manual de BUP per a batejar un llibre per a 3r d'ESO, que es basa en els criteris de programació de *Tram 1*. L'exemplar que hem pogut examinar prové d'un institut del Vallés, es tracta, per tant, d'un manual editat per una editorial principatina i usat en instituts catalans, però elaborat per autors valencians.

Respecte de la programació que presenta, segueix el fil conductor de les tipologies textuals tal i com feia *Tram*, si bé s'observa que el gruix del volum ha minvat a costa d'una descàrrega de continguts gramaticals, típica de les adaptacions per a LOGSE de les programacions d'aula de BUP. En les unitats s'intenta combinar la tipologia textual amb el centre d'interès que proposa el text que obri cada tema per tal d'estructurar els continguts de la seqüència, tot i que no sempre és possible; així el tema 1 dedicat a la narració s'inicia amb la lectura de *La micologia* de Quim Monzó i unes pàgines més avant trobem un altre text, “Una afició molt catalana”, un article de Josep M. Blasi publicat a *l'Avui* i que parla dels aspectes antropològics de la recol·lecció i la ingesta de bolets com a base per a organitzar una activitats d'expressió oral; a continuació trobem una reproducció en colors d'un fullet informatiu de la Generalitat de Catalunya alertant del perill de certs tipus de bolets.

El llibre consta de 16 unitats: 3, més una de repàs per als textos narratius; 3, i una de repàs per als descriptius; 3 per a la instrucció; 2 per a l'explicació; i 2, més una de repàs per a l'argumentació.

Cada unitat està distribuïda en 7 apartats: “Parlem del text” (comprensió lectora); “Aspectes de...” (elements gramaticals propis de la tipologia estudiada); “La màgia de les paraules” (estudi del lèxic per àmbits de la realitat, lexicografia, paremiologia, derivació i composició, etimologia); “La mecànica del text” (morfosintaxi relacionada amb el tipus de text de la unitat); “La paraula escrita” (l'ortografia, des del vocalisme fins a l'accentuació i la dièresi); “Tertúlia” (expressió oral); “Tinta fresca” (manipulació de textos, expressió escrita a partir de la tipologia de la unitat).

S'observa en aquesta distribució dels blocs, que els textos literaris es troben subordinats a la tipologia textual, les activitats que es fan a partir dels textos literaris són de comprensió lectora, d'anàlisi gramatical i de manipulació en la línia dels tallers literaris: imitació, transformació. Per exemple, partint del text *La micologia*, es proposa que es reescriba canviant alguns elements: “El protagonista, que en comptes de ser un boletaire podria ser una noia de catorze anys; una casa, un camí, un Range Rover, i, en lloc del gnom, un jove d'aproximadament la mateixa edat de la noia.” En l'exercici següent es demana a l'alumne que imite un fragment del diari *Raquel*, d'Isabel-Clara Simó: “Imitant el fragment d'Isabel-Clara Simó que t'hem ofert pàgines enrere, escriu una pàgina de dietari, narrant el que has fet al llarg d'aquesta setmana. Fes servir les expressions que hem donat abans per indicar les parts del dia (*al matí, al migdia, a la tarda...*) i d'altres com *avui, ahir, abans-d'ahir, la vigília, l'endemà, etc.*”. Tal i com és habitual en els manuals que parteixen de la tipologia textual, apareixen nombrosos “reàlia” presentats en color.

S'observa també la intenció d'incorporar autors de diferents procedències, de diferents gèneres (també de paraliteraris): conte, dietari, crònica, còmic; i tant de literatura per a adults com juvenil. Els textos literaris que s'usen per a tractar continguts de literatura, són:

- *La micologia*, Quim Monzó
- *Raquel*, Isabel-Clara Simó
- *Amor etern*, Baltasar Porcel
- *Marc*, crònica d'Agustí Pons
- *Cavall i rei*, Ferran Torrent
- “Regal d'aniversari”, Pere Calders, tret de *Tot s'aprofita*
- Fragment d'*Astèrix el gal* de Goscinny-Uderzo
- La descoberta d'una història, de Víctor Alborx (segurament és un pseudònim dels autors)
- *Quin dia tan bèstia!*, Mary Rodgers
- “Les cambres de dalt”, *Matèria de Bretanya*, Carmelina Sánchez-Cutillas
- “Morella”, *Les històries naturals*, Joan Perucho
- *Gulliver a Lil·liput*, Jonathan Swift
- “Les rondalles i la llengua”, text expositiu de Lluís Costa-Pau en què es tracta la diferència entre la rondalla i la llegenda.
- “El culpable sorpresa”, conte de Víctor Decofrents (pseudònim de l'autor Víctor Gómez Labrado)
- *Vol nocturn*, Gemma Lienas
- *Les millors llegendes populars*, Joan Amades

Els continguts pròpiament literaris es concentren en les unitats dedicades als textos narratius, on s'estudien els elements de la narració literària: tipus de narrador, punt de vista, discurs directe i indirecte; i els descriptius, on s'inclou la descripció literària.

Quant al model de llengua, es manté la variant occidental-valenciana en els diàlegs del fragment de Ferran Torrent. Però el text de Carmelina Sánchez-Cutillas s'ha adaptat a la varietat oriental: “tinguessin”, “belluguessin”. Referents valencians apareixen en alguns altres moments: el text dels autors (Víctor Alborx) situa l'acció a Pego (la Marina Alta); el text de Joan Perucho és una descripció de Morella (els Ports).

Quant als aspectes gràfics, les portades dels llibres de procedència dels textos que encapçalen cada unitat apareixen reproduïts al costat de les preguntes de comprensió.

2.1.2.4.5 Ritme

- Vicent Pitarch/Josep Palomero (1986): *Ritme. Llengua i literatura BUP-2*, Edicions Tres i Quatre, València. Dibuijos: Paco Santana. 18'4x22'7. “Obra autoritzada com a llibre de text per als Instituts i Centres de Batxillerat, Curs segon, segons resolució de la Direcció General d'Ensenyament Mitjà de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.”

Les intencions dels autors s'expressen al seu “Pròleg” (pàg. 3):

Aquest projecte pren en consideració deficiències sociolingüístiques del mateix col·lectiu destinatari, tals com: a) la profunda heterogeneïtat entre l'alumnat pel que

respecta als seus coneixements de la llengua pròpia; i b) la precarietat de l'estatus social de l'idioma territorial, en condicions que no solament l'incapaciten per assolir el seu nivell estàndard, sinó que fins i tot una part considerable de la seua població manté pautes diglossificadores i, pitjor encara, no se sent estimulada a l'ús públic normalitzat de la llengua. Tota aquesta colla de factors condicionen l'elaboració d'un text de llengua, intrinsecament problemàtic si s'adreça a una societat com la del País Valencià. Val a dir que no hauriem gosat d'emprendre aquesta tasca sense el convenciment que els nostres col·legues exercitaran tots els seus recursos pedagògics en adaptar els nostres plantejaments a la realitat específica sòcio-cultural de les seues respectives aules.

I més avant:

En qualsevol cas, el llibre de text, per bé que en les condicions educatives actuals siga gairebé insubstituïble, no ha d'ultrapassar la seua estricta funció d'element auxiliar dins l'aula. Confiem que ningú de nosaltres no oblidarà que la classe de llengua ha d'esdevenir bàsicament dinàmica i creativa.

No hi falta la crida patriòtica:

Finalment, no podem cloure aquesta presentació sense prendre'ns la llibertat de suggerir a tots els nombrosos companys, de professió i d'aula, que no perden de vista la transcendència social del nostre treball en les circumstàncies presents. Potser el futur immediat de la llengua estiga condicionat, en alguna mesura, per la dinàmica que siguem capaços d'aplicar a la nostra assignatura. (pàg. 5)

Els textos literaris s'usen per a propòsits de treball lingüístic. Com a exemples de l'evolució de la llengua s'usen un fragment de la *Rondalla de rondalles* de Galiana i un text popular extret d'un llibret de falla de 1866; per a treballar la descripció s'inclouen textos de Segarra (*Memòries*); López-Chavarrí (*Proses de viatge*); Quim Monzó (*Benzina*); Joan Fuster (article d'*El Temps*); un fragment del *Mecanoscrit del segon origen* de Pedroló per a treballar morfosintaxi; *Els vampirs*, de Joan Perujo serveix de punt de partida per a preparar una conversa-debat; "Cotlliure" de Josep Pla serveix per a treballar la descripció en un apartat d'expressió escrita; "Literatura i lectors al País Valencià", de Joan Oleza com a base d'un exercici d'expressió oral davant la classe; morfosintaxi amb *Aquí descansa Nevares* de Calders; amb *Crim de germania* de Josep Lozano s'exemplifiquen certs tipus d'oracions coordinades i subordinades; "Jota valleria vella", cantada per Alimara, s'usa per a treballar les varietats geogràfiques de la llengua.

El treball més exhaustiu sobre el text literari es porta a terme en les unitats 6, 7, 8, 9, 10. En la Unitat 6, "Vacances pagades" de Pere Quart i "Per què escriure?" de Sartre il·lustren el tema "El llenguatge literari"; s'hi ensenya també l'anàlisi mètrica dins el comentari de textos literaris, sobre el qual es mostra un requadre acolorit amb les fases que cal seguir per a dur-lo a terme. A continuació s'aplica el model de comentari a diferents textos: "Balada de Nadal per a cantar-la els pirates de la mar", de Josep Carner; *Belleses de la ciutat de València*, de Francesc Eiximenis i *La regina de la pobla de les fembres peccadrius*, de Ferran Cremades.

La Unitat 7 es dedica a la poesia com a gènere literari i s'obri amb el "Cant XXVIII" d'Ausiàs March. A continuació hi ha un exemple d'anàlisi minuciosa d'un text poètic seguit d'una síntesi sobre la poesia com a gènere i la història de la poesia en la literatura

catalana. Aquesta part s'il·lustra amb una fotografia de Vicent Andrés Estellés i es completa amb un text de la crític Dolors Oller seguit d'un qüestionari de comprensió. Finalment hi ha unes “Propostes de treball” en forma de comentari de textos guiat a partir dels textos: “A un rossinyol de Vallvidrera” de Jacint Verdager; “Oda a Guynemer”; un cal·ligrama de Josep M. Junoy i “El Jardí de la reina” de Joan Brossa. Més avant, en l'apartat “Expressió escrita” de la mateixa unitat, s'incorpora una activitat de taller literari: es proposa la redacció d'un poema seguint el model de “Sóc tan vell com París...”, de Josep Palau i Fabre i “Compliment a Mercedes”, de Bartomeu Rosselló-Pòrcel; els dos poemes s'acompanyen d'una breu comentari temàtic i formal que serveix de base, juntament amb unes fotografies relacionades amb els textos, per a la redacció d'un poema.

La Unitat 8 es dedica al gènere de la novel·la. La narració de Pere Calders *El problema de l'Índia* enceta el tema, a continuació es fa una “Anàlisi textual”, és a dir, un exemple de comentari de text en què es contextualitza la narració, es delimita el tema, l'estructura temàtica i es comenta el sentit d'alguns recursos: ironia, personalització. Tot seguit s'expliquen les característiques del gènere novel·lístic i la història de la novel·la en la tradició literària en llengua catalana. A continuació hi ha unes propostes de treball a partir de fragments de: *Al cinema* d'Ernest Martínez Ferrando; *Els horts* de Martí Domínguez; *Els cucs de seda* de J.F. Mira; *Crim de Germania*, de Josep Lozano. Aquests textos serveixen per a mostrar la descripció de persones i l'adjectivació i s'aprofiten per a treballar també la derivació. Finalment, es proposa una activitat d'expressió oral per a fer una anàlisi col·lectiva d'una novel·la a partir d'una pauta d'anàlisi en què es formula una bateria de preguntes associades amb:

1. Anàlisi dels elements novel·lístics
 1. L'acció
 2. Els personatges
 3. L'interés
 4. L'espai i el temps
 5. El tema i els arguments

2. Anàlisi de les tècniques narratives
 1. El punt de vista
 2. Estil directe, indirecte, monòleg interior
 3. Estructura

La Unitat 9 es dedica al teatre. Els textos comentats són un fragment llarg d'*El retaule del flautista* de Jordi Teixidor. La unitat segueix el mateix esquema que les anteriors: anàlisi del text, descripció del gènere teatre, història del teatre català i propostes de treball. En aquest cas les propostes són la lectura dramatitzada per tal de treballar la dicció i l'elocució i, en l'apartat d'expressió escrita, es treballa el diàleg teatral a partir d'unes imatges de representacions teatrals. Finalment, la secció d'expressió oral demana als alumnes que facen un debat a partir d'una entrevista a Albert Boadella i una altra a Manuel Molins.

La Unitat 10, en canvi, se centra en l'assaig. Es parteix d'un text de Joan Fuster ("Canvi de cultura" del *Diari*) que s'analitza i les propostes de treball giren també al voltant d'un altre text de Joan Fuster, ara d'*Indagacions possibles*, i d'un altre de J.F. Mira; es demana als alumnes que en facen un resum i un esquema.

2.1.2.4.6 Asfalt

- J. Barberà/J. Beltran/S. Vendrell (1989): *Asfalt. 1r BUP*, Ecir, Paterna. 1.405 pts. 19'5x26'7. Consta l'«autoritat» dels autors: Jeremí Barberà Martí, Catedràtic numerari d'I.B.; Jordi Beltran Fos, Agregat numerari d'I.B.; Salvador Vendrell, Professor numerari de F.P. "Obra autoritzada com a llibre de text per als Centres d'Ensenyament Mitjà de la Comunitat Valenciana, Curs Primer de BUP, segons Resolució de la Direcció General d'Ensenyament Mitjà, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, de 25-3-87." "La Ribera Baixa Hivern 86-87", es llig al peu de la "Presentació".

Cadascuna de les 12 unitats conté 5 apartats independents: "Tècniques de comunicació", "Ortografia", "Lingüística", "El fet literari", "Treballem el vocabulari". Els continguts de cada apartat no tenen connexió entre si.

L'apartat dedicat a la literatura, "El fet literari", se centra en la narrativa (la poesia i el teatre els traslladen a la programació de segon de BUP). El plantejament de les activitats conté una part de taller literari. Con diuen els autors a la "Presentació" (pàg. 5):

Dediquem aquest apartat a la narrativa, tot deixant la poesia i el teatre per al segon curs. Es pretén que els alumnes tinguin els elements teòrics necessaris per a iniciar-se en la lectura de textos narratius i procurem exemplificar al màxim els aspectes tractats. A partir d'aquí, cal intentar també que els alumnes descobresquen els elements que conformen els textos narratius i que en produeixen tenint en compte aquests elements, és a dir, fer a partir de la teoria una mena de taller literari. Tanca l'apartat un text que es pot fer servir també com a lectura i per treballar la comprensió.

Tal i com podem comprovar, al BUP es feia un plantejament genèric, perquè la història de la literatura es donava en 3r de BUP. En la primera LOGSE es va mantenir en general aquest esquema als manuals (amb algunes excepcions com és el cas de l'editorial Marjal que tindrem ocasió d'analitzar més avant). La història de la literatura continuava a Batxillerat. Ara bé, en entendre's la Secundària com una etapa final de l'escolarització, es va considerar que l'alumnat calia que donara la història de la literatura perquè si no ho feia podia acabar els seus estudis sense conèixer la tradició literària. Aquest plantejament de la reforma de 2001, va passar, del decret ministerial per a l'assignatura de Llengua Castellana als currículums de les llengües cooficials.

- Els continguts literaris per unitats són els següents:
 - Unitat 1: La literatura. Gèneres literaris.
 - Unitat 2: La narrativa. Gèneres literaris novel·lescos.
 - Unitat 3: Tipus de narrador.
 - Unitat 4: El tema i l'argument. La història.
 - Unitat 5: Els personatges.

- Unitat 6: L'espai i el temps.
- Unitat 7: Tècniques narratives: la narració.
- Unitat 8: Tècniques narratives: la descripció, el retrat.
- Unitat 9: El diàleg
- Unitat 10: El conte
- Unitat 11: El còmic. El llenguatge dels còmics.

Cada unitat s'acompanya també d'un text amb un qüestionari de comprensió lectora dirigit cap als aspectes de teoria de la literatura que s'han exposat just abans..

Els textos llargs seleccionats són:

- *Robòtia*, David Cirici.
- *El guardià de l'anell*, Vicent Pascual.
- *Les peripècies d'en Benet Closcabuida*, Josep Maria Folch i Torres.
- “El trompeta públic”, *Matèria de Bretanya*, Carmelina Sánchez Cutillas.
- *El nen*, Roald Dahl.
- “Gréndel”, *El misteri de l'aigua*, Josep Franco.
- *Els cucs de seda*, Joan Francesc Mira.
- *Penja els guants*, Butxana, Ferran Torrent.
- *La rebel·lió de les coses*, Pere Calders.
- *Astèrix Legionari*, Goscinny-Voerzo. (còmic)
- *La fe del deixeble*, *llegenda Índia*, Picanyol. (còmic)

El taller literari no té una entitat autònoma, s'incorpora en algunes ocasions al qüestionari de comprensió en forma d'activitats puntuals.

2.1.2.4.7 Llengua 1r BUP. Santillana

- Salvador Bataller/Gerard Bataller/Alicia Díaz (1990): *Llengua 1r BUP*, Santillana, Madrid. “El llibre de Llengua 1 per a 1r de BUP és una obra col·lectiva, concebuda, dissenyada i creada pel Departament d'Investigacions Educatives de l'Editorial Santillana S.A., sota la direcció de Jaume Mascaró i Florit.”. Direcció editorial: José Luis Alzu. Il·lustracions: Amando Silvestre/Luis Miguel Pérez. “Obra autoritzada com a llibre de text per als Centres d'Ensenyament Mitjà de la Comunitat Valenciana, com a llibre de text per a Primer de BUP segons Resolució de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de 25 d'abril de 1990, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.” 19'3x26 cms. 215 pàgs.

La programació d'aquest manual consta de 16 unitats compostes de cinc apartats: “Lectura”, “Lèxic usual”, “Teoria de la llengua”, “Expressió” i “Fonètica i ortografia”. Cada unitat s'obri amb una lectura que s'aprofita per a fer un comentari de text dirigit en forma de qüestionari de resposta oberta i de resposta múltiple. Alguns dels camps semàntics presents en el text s'aprofiten per a treballar el lèxic que s'hi relaciona. El comentari va precedit d'informació sobre l'autor. Pel que fa a la tria de textos hi

predomina la prosa narrativa i només en dos casos hi ha una lectura d'un poema, també hi destaca la literatura periodística. Quant als autors, alternen els traduïts (Italo Calvino) amb autors contemporanis (Ferran Torrent, Carme Riera), literatura juvenil contemporània en català (Josep Gregori) i traduïda (A. McPherson i A. Macfarlane, Mary Rodgers), clàssics contemporanis (Pere Quart) i clàssics juvenils (Poe):

- “Enchil” i “Locucions i frases fetes”, Joan Francesc Mira.
- *L'escarabat d'or*, E.A. Poe.
- “Curiositats lingüístiques”, Josep M. Espinàs.
- *Un segrest per tot el morro*, Josep Gregori.
- “L'esperit guia”, *Cròniques de la veritat oculta*, Pere Calders.
- *Quin dia tan bèstia!*, Mary Rodgers.
- *Horacianes i Cançó de la rosa de paper*, de Vicent Andrés Estellés.
- *Marcovaldo*, Italo Calvino.
- *Les claus de vidre*, Jaume Fuster.
- *Antaviana*, Dagoll-Dagom/Pere Calders.
- *Te deix, amor; la mar com a penyora*, Carme Riera.
- *Cavall i rei*, Ferran Torrent.
- *La mort*, Woody Allen.
- “Tirallonga dels monosíl·labs”, *Circumstàncies*, Pere Quart.
- *Júlia*, Isabel Clara Simó.
- *Els veïns de dalt*, Llorenç Millo

A més, en l'apartat “Expressió” de vegades es treballa algun gènere discursiu situat en la frontera literària, o algun gènere literari, així en la unitat 3 s'estudia el diari, exemplificat en un fragment de *Diari d'un jove maniàtic* d'A. Macfarlane i A. McPherson; en la 7 la poesia, amb exemples de Lluís Guarnier (“Cançó de la marinera fidel”), Joan Salvat-Papasseit (cal·ligrama) i Josep M. Junoy (cal·ligrama); en la 8 i en la 9 la narració literària amb exemples de Wilde, Josep-Lluís Seguí, Xavier Moret i Quim Monzó es treballen els elements de la narració, els tipus de narrador; el teatre en la unitat 10; el retrat literari (unitat 11), que agafa com a exemple el retrat de Quimet de *La plaça del Diamant*; també s'inclouen nous gèneres com el còmic (unitat 15). En tots aquests casos es parteix d'uns exemples que s'analitzen i després es demana als alumnes que facen alguna activitat d'expressió escrita pròxima al taller literari.

2.1.3 El pas d'EGB a LOGSE en els manuals

Durant el curs 1984-1985 s'inicia el programa experimental de reforma del cicle superior d'EGB i es formulen els objectius generals que cal desenvolupar, es reorganitzen les àrees curriculars i es fixen unes orientacions metodològiques i uns criteris d'avaluació. A partir del curs 1986-1987 el pla experimental es duu a terme conjuntament amb el primer cicle d'Ensenyaments Mitjans (1r i 2n de BUP). La falta de coordinació i la necessitat de donar coherència al tram final de l'etapa d'ensenyament obligatori que s'allargaria fins als 16 anys en lloc dels 14, porten a la unificació del darrer cicle d'EGB amb el primer cicle de BUP en una etapa que abraçaria des dels 12 fins als 16 anys. Aquesta proposta es va plasmar en el document *Proyecto para la Reforma de la*

Enseñanza presentat pel MEC el juny de 1987 i en la versió definitiva del *Libro Blanco* (1989). Així els antics cursos de 7é i 8é d'EGB esdevenen el primer cicle de l'Ensenyament Secundari Obligatori, mentre que el 1r i el 2n de BUP conformen el segon cicle de l'Ensenyament Secundari Obligatori i els cursos finals de l'etapa d'educació obligatòria: 3r i 4t d'ESO (Soler/Massoni, 1990). D'altra banda, la docència de tota l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori passa als antics Instituts de Batxillerat, que ara es diuen Instituts d'Ensenyament Secundari, juntament amb el Batxillerat, i la imparteixen llicenciats en diferents disciplines.

Un punt interessant en l'estudi dels manuals és el pas de 7é i 8é d'EGB a 1r i 2n d'ESO. En les pàgines anteriors hem analitzat aquells manuals multiús dels primers anys 80, que tant servien per als últims cursos d'EGB com per als primers de BUP. A mesura que el mercat editorial es consolida i que s'implanta l'ensenyament del valencià a tot el territori valencià i en tots els cursos, a mesura que pugen les promocions que han cursat l'assignatura de valencià en els cursos inferiors, van apareixent manuals pensats específicament per a un curs d'EGB o de BUP.

L'any 1986 la Conselleria editava una *Proposta de programació de literatura per al cicle superior d'EGB* (Conselleria, 1986), es tracta d'un document de gran interès per al nostre estudi. La proposta pressuposa que als Cicles Inicial i Mitjà s'ha treballat el conte, la rondalla i la poesia i s'han fet activitats de creació literària. Al Cicle Superior es remarca que la literatura s'ha d'estudiar “a partir dels textos literaris”. Uns textos que han de ser propers als interessos dels alumnes i d'una dificultat ajustada al nivell de l'alumnat d'aquesta edat. La selecció que facen “els llibres oficials i de text, així com les diverses antologies” s'oferirà “com a referència i eina de treball sempre ampliable i millorable.” El criteris de selecció seran: literaris, psicològics, l'interès que desperten en l'alumne, didàctics i lúdics. D'altra banda, la tria haurà d'incloure lectures de “textos parcials” i de “textos totals”, és a dir, tant de fragments com de llibres complets. Finalment, els textos hauran de pertànyer a diferents gèneres literaris.

Quant als gèneres, l'apartat de metodologia presenta un guió de treball sobre els gèneres i la descripció literària: conte, novel·la, obra de teatre i descripció. El guió s'aplica a un text treballat a classe i pren la forma de comentari de textos dirigit. Així el del conte:

1. Fitxa del llibre:
 - Títol
 - Autor
 - Editorial
2. Preguntes de comprensió del text
3. Classe de conte
4. Estructura del conte:
 - Plantejament
 - Nus
 - Desenllaç
5. Elements:
 - Títol: Significació del títol i relació amb l'assumpte
 - Assumpte
 - Idea central i idees secundàries
 - Personatges: Caracterització, personatges reals, simbòlics o tipus.
 - Ambient:
 - ✓ Escenari de l'acció

- ✓ Època i temps de durada.
- ✓ Atmosfera: Misteri, pau...
- ✓ Acció del conte: Complicada, lenta, senzilla...
- 6. Elements fantàstics
- 7. Conclusions que en podem traure
- 8. Opinió personal o juí crític
- 9. Allò que més m'agrada i allò que menys m'agrada. Per què?
- 10. Recerca de dades de l'autor
- 11. Treball de creació a partir del conte
- 12. Il·lustració del conte

Pel que fa a les activitats, es proposa el comentari de textos literaris complets i de fragments. En els objectius es predisposa que els comentaris siguin de dificultat creixent, des de 6é fins a 8é: argument, personatges i gènere literari, a 6é; a 7é s'amplia amb tècniques i recursos literaris; finalment, a 8é s'afeg "la realitat externa que utilitza l'autor i allò que vol comunicar" i l'«enquadrament històric-literari». Es dona molta importància al duet lectura + comentari de textos com a metodologia clau: "serà un mitjà fonamental de l'aprenentatge literari i de la formació humana i literària de l'alumne." L'esquema de treball per al comentari que es proposa és el següent:

- Lectura
- Desxifrar el contingut del text.
 - Eix temàtic o idea bàsica.
 - Motius secundaris.
 - Argument.
 - Distribució del contingut:
 - Si és poema: estructuració en estrofes. Càlcul sil·làbic, llicències mètriques...
 - Si és narrativa o teatre: personatges, característiques, localitzar factors de temps, lloc, ambient...
- Procés imaginatiu: tècniques literàries, recursos expressius...
- Explotació del text.
- Transformació del text: prosificació de poemes, realització en còmic d'un text narratiu, etc...
- Valoració del text.
- A nivell de 8é d'E.G.B. podem sistematitzar més l'esquema de treball afegint-hi els aspectes següents:
 - Gènere literari
 - Recursos expressius
 - Tècniques literàries
- Època: Marc històric-literari del text.
- Autor: Recerca de dades...
- Treball de creació a partir del text.
- Juí crític

També destaca la importància que es dona al taller de textos literaris: "Utilitzar els diferents textos com a referència per tal de motivar exercicis de creativitat a partir de diferents gèneres

literaris, mitjançant la imitació o contrast amb els models treballats.” En l'apartat de metodologia es detalla la manera com es pot incitar la creativitat literària en l'alumnat amb propostes tretes de *La gramàtica de la fantasia* de Gianni Rodari i d'*Orientaciones del talento creativo* de E.P. Torrance.

Es destaca la necessitat de relacionar els textos amb el seu context social i amb el treball amb una metodologia interdisciplinària. Els objectius pretenen que els alumnes reconeguen els gèneres literaris: narrativa, poesia, teatre i assaig; que aprenguen uns rudiments de mètrica i coneguen recursos propis dels textos literaris (figures retòriques, tècniques narratives). Els gèneres es tracten de manera preferent en els diferents cursos de l'etapa: narrativa a 6é, poesia i teatre a 7é, narrativa, poesia, teatre i assaig en 8é. També es pretén que es lligin textos de totes les èpoques i moviments de la història de la literatura.

En l'apartat de continguts s'especifiquen els detalls de cada bloc, així en el gèneres literaris, al teatre, la poesia, la narrativa i l'assaig s'afegen el cinema, el còmic i els gèneres periodístics. Quant a la periodització de la història de la literatura, s'abraça el període comprés entre l'Edat Mitjana i “l'època actual”. Els períodes s'organitzen per segles, gèneres, moviments històrics i estètics amb apartats dedicats a les figures destacades. S'inclouen autors principatins (Verdaguer, Oller, Guimerà, Maragall, Rusiñol, Carner, Papasseit, d'Ors, Carner, Foix, Riba, Espriu, Martí i Pol, Rodoreda, Pla, Calders i Pedroló), illencs (Llull, Escola Mallorquina, Villalonga) i valencians (March, Martorell, Roig, Corella, Timoneda, Llorente, Generació valenciana de 1909, Generació valenciana de 1930, Carles Salvador, Estellés, Valor, Martínez Ferrando i Fuster).

En l'apartat de metodologia es fa èmfasi en la necessitat de conèixer la literatura de transmissió oral pròxima a l'alumne (cançons, contes, rondalles) a través d'un treball de recerca. Els textos recopilats es vol que tornen a l'aula com a material per a l'estudi de la literatura i la creació literària.

En el cas d'EGB hem examinat aquests manuals usats al CP Santa Caterina del Pinós:

- Teresa Maña/Albert Solà/Josep M. Benet (autor obra teatral) (1985): *Al peu de la lletra. Setè curs de Llengua. Cicle superior d'EGB*, Editorial Onda, Col·lecció la Clau de “Rosa Sensat”, Barcelona, 1985. Il·lustracions: José M^a Lavarello. 18'5x24. 223 pàg. El llibre està compost de sis temes. Cada tema està dividit en set apartats:
 1. Un acte de l'obra de teatre *El tresor del pirata Negre* de Josep M. Benet i Jornet.
 2. Exercicis de comprensió lectora i vocabulari relacionats amb la lectura.
 3. Expressió oral: propostes de discussió al voltant del que ha passat en el fragment teatral.
 4. Apartat teòric dedicat a fonologia, ortografia, morfosintaxi i semàntica.
 5. Apartat dedicat a la literatura i les tècniques literàries.
 6. Una fitxa de lectura relacionada amb el llibre de lectura.
 7. Apartat dedicat a la història de la literatura: autors i obres ordenats cronològicament des dels inicis de la literatura catalana fins al segle XVIII.

Conté il·lustracions en color relacionades amb el text teatral que obri cada unitat i que reforça els continguts del text i ajuda a la comprensió. L'apartat de llengua està desconnectat dels dos anteriors. El de literatura s'obri amb un text a partir del qual es

treballen les tècniques literàries amb un qüestionari-guia. A partir d'aquest apartat es proposa als alumnes que escriguen un text amb intenció literària. La fitxa de lectura fa referència a una lectura extensiva que es fa fora del manual; a partir de la lectura cal omplir una fitxa bibliogràfica i contestar unes preguntes; el qüestionari està dividit en els següents apartats: comprensió lectora, teoria literària, opinió i autor; al final hi ha una proposta d'escriptura creativa a partir del llibre. L'apartat d'història de la literatura de vegades té relació amb la lectura extensiva (*L'ocell de foc* i els trobadors; *Tirant lo Blanc*), conté un text literari, un text explicatiu de l'obra, l'autor, el gènere l'època i dues qüestions de teoria sobre el que s'acaba de llegir o una proposta de recerca bibliogràfica.

Les lectures extensives que proposa són:

- Emili Teixidor, *L'ocell de foc*
- Joaquim Carbó, *La casa sota la sorra*
- Jack London, *La crida del bosc*
- Hergé, *Les aventures de Tintín: L'afer Tornasol*
- Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, adaptació per a nois i noies de Joan Sales
- Generalitat de Catalunya, *Azimut. El teu primer llibre de muntanya*.

Els fragments per a comentar i treballar les tècniques literàries:

- Mercé Rodoreda, “El bany”, *Vint-i-dos contes*
- Santiago Rusiñol, “L'Esteve i la Tomasa van al camp”, *L'auca del senyor Esteve*
- Joan Puig i Ferrer, “Vull canviar de vida”, *Camins de França (I)*
- Poemes, fragments de poesia i poemes visuals de J.V. Foix, Tomàs Garcés, Vicent Andrés Estellés i Joan Brossa.
- *El cavaller Tirant*, fragment de l'adaptació teatral de Maria Aurèlia Campany
- Manuel Vázquez Montalbán, “El diari”, *Rodamón*.

La periodització de la història de la literatura i els textos que incorpora són:

- Els trobadors: Guillem de Cabestany, “Los dous cossire”.
- Ramon Llull: *Llibre de les bèsties*.
- Les cròniques: Bernat Desclot, *Crònica*. Ramon Muntaner, *Crònica*.
- Jordi de Sant Jordi. Ausiàs March: “Stramps” de Jordi de Sant Jordi i “Així com cell qui es veu prop de la mort” d'Ausiàs March.
- Joanot Martorell: Fragment del *Tirant*.
- La literatura popular: Romanç popular.

Destaca en el cànon de lectures l'equilibri entre els clàssics i els textos de la literatura infantil i juvenil que ja han esdevingut també canònics de la nostra tradició, com els de Teixidor i Carbó; també destaca en la poesia la inclusió de poesia avantguardista; també és interessant l'atenció que es presta al teatre, que no tan sols obri cada unitat, sinó que s'inclou a l'interior de la unitat en l'apartat de tècniques. Es destacable també la inclusió del còmic, d'obres paraliteràries com *Azimut* i de textos expositius no literaris com el de Vázquez Montalbán. També és destacable, i força problemàtic al nostre parer, la inclusió dels textos de la tradició literària medieval pertanyents al cànon acadèmic en versions a penes adaptades.

- Teresa Maña/Albert Solà (1985): *Dit i fet. Vuitè curs de Llengua. Cicle superior d'EGB*, Editorial Onda, Col·lecció la Clau de “Rosa Sensat”, Barcelona, 1985. Il·lustracions: Teresa Rosa Trias. 18'5x24. 223 pàg. El llibre està compost de sis temes. Cada tema està dividit en els següents apartats:
 1. Una lectura inicial
 2. Comprensió lectora
 3. Tècniques literàries
 4. Expressió oral i escrita
 5. Morfosintaxi
 6. Semàntica
 7. Fonologia/Ortografia
 8. Fitxa de lectura
 9. Història de la literatura

Cada unitat es dedica a un tipus de text: (narrativa (1 i 2), descripció (3)); a un gènere literari: poesia (4), teatre (5); o a un àmbit d'ús: periodístic (6). Les lectures inicial són:

- *Paraules d'Opton el vell*, Avel·lí Artís-Gener
- *Tereseta-que-baixava-les-escales*, Salvador Espriu
- *Ulls de gat mesquí*, Ofèlia Dracs
- *Plou*, Josep Carner
- *El joglar d'asfalt*, Escola Heura, Classe de 8é del curs 77-78: *Llibre de lectura*. Es tracta d'un exemple d'aprofitament d'un text de l'alumnat com a recurs didàctic.
- “El misteri i el risc de la informació”, Narcís-Jordi Aragó, *El Ciervo*.

A partir de la lectura inicial es presenta un qüestionari de comprensió lectora i es treballen les tècniques literàries seguint un comentari de textos guiats. En l'apartat d'expressió escrita també es parteix de textos literaris que tenen relació amb l'inicial. Al tema 1, dedicat a la narració, es treballa un fragment de la Crònica de Ramon Muntaner i s'invita els alumnes a escriure un text narratiu; al tema 3 es treballa la descripció amb un fragment de *Drames rurals* de Víctor Català i amb un altre de *Els sots feréstecs* de Raimon Casellas; al tema 4: *El ponent excessiu* de Gabriel Ferrater i *Santa Fe, primaverall* de Guerau de Liost.

També s'usen textos literaris per al treball de llengua, per exemple, en aquesta mateixa unitat 1, els alumnes han de puntuar dos textos de Mercè Rodoreda i Llorenç Villalonga. Els apartats de llengua es troben deslligats dels anteriors i el d'història de la llengua també. La història de la llengua abraça el període comprès entre “La Pàtria” de Bonaventura Carles Aribau i Salvador Espriu. En aquest apartat es presenten textos triats de cada període, però la major part de les vegades no es demana cap treball posterior a la lectura, excepte la resposta a alguna pregunta de caire històric. Els textos inclosos en aquesta part són:

- *La Patria*, Bonaventura Carles Aribau
- *Lo gaiter del Llobregat*, Joaquim Rubió i Orts
- *L'Atlàntida*, Jacint Verdaguer
- *Pilar Prim*, Narcís Oller
- *Terra baixa*, Àngel Guimerà

- *La vaca cega, La ciutat del perdó*, Joan Maragall
- *Solitud*, Víctor Català
- *L'auca del senyor Esteve*, Santiago Rusiñol
- *Endolciment*, Jaume Bofill
- *De la vila del Vendrell*, Josep Carner
- *Estances*, Carles Riba
- *Allò que no diu "La Vanguardia"*, J.V. Foix
- *Gandesa, la terra alta*, Josep Pla
- *Zerafina*, Mercè Rodoreda
- *Ronda naval sota la boira*, Pere Calders
- "De vegades és necessari i forçós", Salvador Espriu

Com en el curs anterior, en algunes unitats hi ha un apartat "Fitxa de lectura" en què es treballa, partir d'un qüestionari, una lectura extensiva. El qüestionari té dues parts una primera de comprensió i una segona de "Teoria literària". A continuació es demana a l'alumnat que busque informació sobre l'autor, que conteste a unes preguntes sobre l'opinió personal que li ha merescut l'obra i, finalment, hi ha unes propostes de taller literari sota l'epígraf de "Creativitat". Per exemple, a la unitat 2 trobem *L'home invisible* de H.G. Wells (La Magrana). Una mostra de les preguntes seria:

- Comprensió lectora: "On se situa l'acció i en quin temps? Posa exemples que justifiquin la resposta."
- Teoria literària: "La història que narra Wells comença 'in media res', és a dir, pel nus de la narració. ¿Quins serien els capítols que configurarien l'inici?"
- Opinió: "Aquest és un llibre de ciència-ficció. Compara'l amb d'altres que hages llegit. Per què es caracteritzen? ¿Aquest t'ha agradat com els altres? Per què?"
- Creativitat: "Què faries si fossis invisible? Inventa't una història però tingues en compte els inconvenients de la invisibilitat."

Les lectures extensives que es proposen són:

- H.G. Wells, *L'home invisible*
 - Pep Albanell, *El barcelonata*
 - Goscinny-Voerzo, *La gran travessia* (aventura d'Astèrix). Es treballa el llenguatge del còmic: els plans i els recursos gràfics.
 - Diputació de Barcelona, *L'origen de les espècies*.
- *Baladre/8. Llengua vuité d'EGB*, Ed. Santillana, Madrid, 1989. 21x28 cms. 159 pàg. Pel que fa a l'autoria, es tracta d'una mostra del caràcter aparentment col·lectiu que caracteritza alguns manuals de les grans editorials tal i com han comentat alguns estudiosos. A la portada no apareix cap nom propi, només als crèdits fan constar: "Baladre 8 és una obra col·lectiva, concebuda, dissenyada i creada pel Departament d'Investigacions Educatives de l'Editorial Santillana, S.A." I a continuació s'especifica: "En la realització d'aquesta obra han intervingut: Salvador Bataller, Josep Franco. Direcció editorial: José Luis Alzu." A la contraportada apareix el nom de l'il·lustrador: Fernando Fernández i s'esmenten les persones que componen l'equip editorial: "La realització gràfica i editorial del llibre BALADRE – 8 ha estat realitzada a (sic) l'equip

d'Edicions Santillana pels següents especialistes, sota la direcció tècnica de Francisco Romero: *Confecció i muntatge*: Víctor M. García i Fernando Carmona. *Corrector*: Eugenio Miguel. *Coordinació tècnica*: Leandro Herranz. *Coordinació artística*: Pedro Garcia.”

Pel que fa a l'homologació: “Obra autoritzada com a llibre de text, per als Centres d'Educació General Bàsica de la Comunitat Valenciana, Cicle Superior, Nivell Vuité d'E.G.B. segons Resolució de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de 15 de juny de 1989, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.”

Es tracta d'una de les primeres mostres de llibre de text d'una de les grans editorials estatals que entren en el mercat autonòmic. El llibre s'edita a Madrid i es maquetava segons els estàndards de la marca mentre que l'elaboració va a càrrec de dos autors valencians que hi apareixen com a “col·laboradors”. El model lingüístic es correspon a la variant valenciana del català tal i com queda palés a l'accent agut del numeral. Sospitem que el procés ha estat el mateix per a Catalunya i les Illes.

Una nota curiosa és que a la contraportada, en un requadre i amb lletra negreta, es donen instruccions sobre l'ús del manual que han de fer els alumnes: “Els exercicis i activitats d'aquest llibre han de ser fets per l'alumne en un quadern.”

La programació s'organitza en 18 unitats dividides en cinc apartats:

- Lectura
- Història de la literatura
- Gramàtica
- Correcció lingüística
- Formes d'expressió

Els apartats apareixen desconnectats entre si, a excepció de la lectura, que connecta amb l'apartat d'història de la literatura. Abans de la primera unitat hi ha una mena de preliminar que es diu “L'Edat Mitjana: dels orígens fins al segle XV” en la qual es passa des de l'època musulmana (“Durant el període de dominació musulmana, o més concretament, mentre la cultura valenciana va ser l'àrab, hi van haver diferents manifestacions literàries [...]”) al segle XV. S'hi parla d'«escriptors àrabs i mossàrabs d'aquell temps» i quant als orígens de la llengua s'afirma: “Al mateix temps, va creixent a tot el Mediterrani el prestigi de la llengua provençal (com passava a Castella amb la llengua gallega) i per això es fa difícil fixar amb exactitud en quin moment comença la literatura en la nostra llengua. Un cert canvi d'orientació començarà a notar-se a partir del segle XIV, amb les aportacions de Francesc Eiximenis, per una part, i de Sant Vicent Ferrer o de Bernat Metge, per una altra.” En canvi a la pàgina 63 es treballa un fragment de l'Informe sobre la Llengua al País Valencià de la Universitat de València titulat “El parlar dels mossàrabs valencians”, on es demostra la falsedat de les teories secessionistes. Sembla, a la vista de les contradiccions, com si els autors d'aquestes entrades panoràmiques foren diferents dels autors dels altres apartats o dels seleccionadors dels textos.

Aquesta mena de davantals a doble pàgina marquen els grans períodes historicoliteraris. A les pàgines 54-55 trobem “De la Decadència a la Renaixença (Segles XVI-XIX)”, els subapartats es titulen “Història, societat i cultura” i “La literatura valenciana”. En aquest darrer apartat es parla de “la nostra cultura”, “la nostra literatura”. En canvi no hi ha més remei que esmentar “L'oda a la Pàtria” d'Aribau com a inici de la Renaixença i la restauració dels Jocs florals, però no arribem a saber qui era i d'on provenia Aribau ni quins Jocs florals es restauren. També es diu que “l'idioma comença a depurar-se i a modernitzar-se”. S'encetava, doncs, l'era de l'eufemisme i de l'ambigüitat en els manuals de llengua i literatura catalana al País Valencià.

L'apartat d'història de la literatura té aquests temes:

- Els orígens
- Ramon Llull
- Cròniques i religió. Anselm Turmeda
- Les novel·les anteriors al *Tirant. Curial e Güelfa*.
- La poesia del segle XV. Joanot Martorell
- La il·lustració. Gregori Mayans
- La Decadència. *La Rondalla de Rondalles*.
- Els sainets
- La Renaixença. Llorente i Llombart
- La generació del 1909
- La generació del 1930
- La narrativa de postguerra. Enric Valor. C. Sánchez-Cutillas
- La poesia de postguerra
- Joan Fuster
- La poesia contemporània
- La narrativa contemporània
- El teatre contemporani

Tal i com podem comprovar, es tracta d'un programa complet d'història de la literatura i crida l'atenció el cànon valencià que proposen els autors, un cànon valencià que va més enllà dels ja plenament consensuats “clàssics medievals valencians” i conté propostes interessants, però que no semblen haver-se consolidat en el cànon “pancatalà” actual, així trobem autors com Gregori Mayans, Galiana, Llombart, Enric Valor i Camelina Sánchez-Cutillas (aquests relegats als exercicis de comprensió lectora o a servir d'exemples de gèneres o recursos estilístics o retòrics). D'altra banda, destaquen el caràcter central que els autors donen a Joan Fuster i a Vicent Andrés Estellés, a qui dediquen tot l'apartat de la unitat 15 i l'atenció que reserven a tres autors “últims”: Josep Lozano, Rodolf Sirera i Jaume Pérez Muntaner i als diferents gèneres: narrativa, poesia, teatre i assaig.

Els continguts literaris s'enceten en la lectura inicial i l'organització de les unitats segueixen el fil cronològic de la història de la literatura. Els textos medievals tenen una versió moderna en prosa si són poemes, però si són en prosa es transcriuen en la llengua original. Aquesta seqüenciació fa que els alumnes comencen enfrontant-se als textos més allunyats des del punt de vista lingüístic i cultural. Per exemple, a la unitat 1 trobem un

fragment de les *Homilies d'Organyà* que es llig així: “Et enapés d'aico N(ostre) S(einor) posà la sua bendita mà sobre·ls uls del ceg e s(em)pre él vit. E·l ceg, qan ag vist, fed grans gràcies a N(ostre) S(einor) es segí'l en totes bones obres.” A continuació se segueixen unes qüestions per a explotar lingüísticament el text però que no ajuden a comprendre'l millor, per exemple, en un apartat que es diu “Sentits figurats” es demana: “En el sermó, les paraules 'tenebres' i 'llum', estan utilitzades en sentit figurat; signifiquen el pecat i la virtut. En les següents oracions, substitueix les expressions en sentit figurat per unes altres equivalents.”

La tria de les lectures segueix el cànon valencià dels continguts literaris que es tracten en l'apartat expositiu. Les lectures triades són:

- Unitat 1: “Tan mi destrenh”, Alfons II el Cast; *Homilies d'Organyà*.
- Unitat 2: *Felix i Llibre de les meravelles*, de Ramon Llull.
- Unitat 3: “Elogi dels diners”, Anselm Turmeda.
- Unitat 4: *Curial e Güelfa*
- Unitat 5: “Quins tant segurs consells...”, Ausiàs March.
- Unitat 6: *Tirant lo Blanc*
- Unitat 7: *Carta a Benito Feijoo*, Gregori Mayans
- Unitat 8: *Rondalla de rondalles*, Lluís Galiana.
- Unitat 9: *L'agüelo Pollastre*, Josep Bernat i Baldoví.
- Unitat 10: “La cançó del teuladí”, Teodor Llorente.
- Unitat 11: “Amor”, Miquel Duran de València; “Tarongers en festa”, Daniel Martínez Ferrando.
- Unitat 12: “Xiprers”, “L'home tombat”, “El xiprer”, Carles Salvador.
- Unitat 13: “La mestra Cantarrana”, Carmelina Sánchez-Cutillas.
- Unitat 14: “Assumiràs la veu d'un poble”, “Fragment”, Vicent Andrés Estellés.
- Unitat 15: “Els Borges”, Joan Fuster.
- Unitat 16: “Enllà lluny”, “Mareny”, Jaume Pérez Muntaner.
- Unitat 17: “El rei encobert”, *Crim de Germania*, Josep Lozano.
- Unitat 18: “El mite de Prometeu”, *Bloody Mary Show*, Rodolf Sirera.

A continuació de la lectura, trobem un text expositiu amb les característiques de l'època, l'autor i les obres i un apartat de comprensió lectora guiada amb un qüestionari, seguit d'un comentari de textos guiat també, tots dos relatius a les lectures de l'inici de la unitat. Per exemple, a la unitat 1 es demana “Sobre l'argument”, “Sobre el gènere i l'estil literari”, “Opinió personal”, “Aplicació”. L'aplicació són propostes de creació i manipulació de textos: “Reescriu el poema d'Alfons el Cast en llenguatge actual i conservant la rima.” o bé “Escriu una narració curta, en forma de paràbola, seguint l'esquema de l'homilia: Un home, o una dona, que té algun defecte físic, és curat per Nostre Senyor, gràcies a la seua fe [...]”

En els apartats pròpiament de llengua podem trobar també textos literaris com el poema “Els xops” de Carles Salvador en l'apartat “Formes d'expressió” que serveix per a treballar l'«expressió subjectiva» (pàg. 21). O “Astronomia particular” de Carmelina Sánchez-Cutillas per a tractar “el llenguatge literari” (pàg. 53).

Quan repassem els apartats, observem la mateixa ambigüitat pel que fa al nom de la tradició literària i al nom de la llengua: Ramon Llull escrivia “en una llengua vulgar”, es parla de “la nostra literatura”. Quan es parla del segle XV (pàg. 48), es diu: “Podem considerar el segle XV com el segle d'or de la nostra literatura, ja que durant aquests cent anys veuen la llum algunes de les obres més importants que s'han publicat mai en valencià.”

- Equip Montgó (1991): *Brúixola. Llengua. Cicle Superior. 8é EGB*, Anaya, Madrid. 18'5x27'9 cms. 191 pàg.

De la mateixa manera que Baladre de Santillana, aquest llibre de l'editorial d'àmbit estatal Anaya es presenta a la portada com una obra elaborada per un equip. A la contraportada podem llegir el nom dels autors que conformen aquest Equip Montgó: Vicent Arnau Moliner, Joan Ramon Borràs Hernandis, Antoni Climent i Martínez i Francesc Santamaria Sorribes, a més s'esmenten els tècnics de l'editorial que han preparat l'edició, suposem, de la maqueta de la col·lecció: Edició (José M. Gómez Luque amb la col·laboració de Belén Díez), Equip Tècnic (Beatriz Nieto, Pablo de Juan i Antonio Mora). Les il·lustracions són de Marina Seonae, Gaspar Rica, Pablo Torrecilla, Santiago Calle, Álvaro Galdiano i el “disseny d'interiors” de M^a Jesús Velasco.

La programació consta de 20 unitats que s'acompanyen d'un apèndix que conté uns quadres de flexió verbal, i uns textos literaris d'autors contemporanis precedits d'una síntesi biogràfica, es tracta de:

- *Zerafina* de Mercè Rodoreda.
- Poemes de *L'hotel París* i de *Llibre de meravelles* de Vicent Andrés Estellés.
- *Rondalla del retorn*, de Josep Piera.
- *La corona valenciana*, de Jaume Fuster.

Els textos porten marcades en negreta les paraules de comprensió difícil i, al marge, la definició. No s'acompanyen d'activitats, de manera que no hem sabut si tenien una finalitat concreta en la programació.

Cada unitat es compon de 7 apartats: “Lectura”, “Treballem les paraules”, “Fem frases”, “Pronunciem i escrivim”, “Ens expressem”, “Juguem amb el llenguatge”, “Fets i coses nostres”, “Recordem”. Cada apartat de la unitat és independent de la resta i “Recordem” és una doble pàgina d'exercicis d'avaluació final dels apartats de llengua.

Les lectures són de procedències diverses, la primera i la dessetena s'obrin amb un còmic que adapta, en un cas, el *Llibre de les bèsties* de Llull (“El lleó i la llebre”); i una adaptació de *El nom de la rosa* d'Umberto Eco en l'altre.

Hi ha molts textos dels mateixos autors (unitats 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19); d'altres són traduccions: “La roda de la Prehistòria” de Luigi Malerba (unitat 4). Alguna traducció deu ser del castellà, així “Amo i criat es troben”, de l'obra *La venjança dels esmolacervells* de P. Curtis, editat per l'editorial Espasa-Calpe (unitat 6). Però també trobem versions originals: “Cantar poemes” (unitat 16) amb textos de Kavafis en versió

de Carles Riba, Joan Salvat-Papasseit i Llorenç Riber; o “Que et compre un altre” una narració popular (unitat 20).

La lectura s'acompanya d'un qüestionari de comprensió i el conjunt ocupa la doble pàgina inicial. Cal destacar d'aquest manual el fet que les lectures siguin una elaboració dels mateixos autors ja que açò els ha permès escriure uns textos ajustats al nivell de competència lectora dels alumnes-model i als seus referents contextuals; també s'ha tingut cura d'incorporar textos narratius, però amb seqüències variades: conversacionals, descriptives...

En la resta dels apartats no trobem un treball específic dels continguts de literatura, a excepció del còmic: unitat 1 i 2 (“Ens expressem”); o el cinema (unitat 5). Es treballen els conceptes de “vers”, “rima”, “estrofa” i “ritme” de manera teòrica acompanyats d'exemples i d'unes propostes de treball: lectura en veu alta, escriptura de dos redolins (unitat 16) i la “sinalefa” i l'«elisió» (unitat 17); un suggeriment de treball (sense més suport) sobre “L'origen de la nostra llengua”, “La Renaixença” o “La literatura en el segle XX” (unitat 18).

D'altra banda, en l'apartat “Fets i coses nostres” hi ha alguna referència literària, com ara en la unitat 2 en què es tracta el tema del modernisme literari a Catalunya. El text expositiu s'acompanya d'un quadre amb unes notes sobre Maragall i Rusiñol. També es parla del teatre tradicional des de l'Edat mitjana (unitat 5); s'incorporen unes estrofes de Raimon (unitat 8); es tracta el tema de les rodalles com a gènere popular (unitat 14); la poesia des dels anys trenta als poetes dels anys vuitanta; “La literatura fins ara”, des de la Guerra Civil fins a Antoni Seva. Aquests textos no s'acompanyen de cap activitat.

Encartat en la contracoberta hi ha un quadre cronològic desplegable, en color que inclou una columna dedicada a la història de la literatura, des dels Furs, fins a Joan Timoneda.

- JUAN, Miquel/ORTIZ, Josep/PERIS, Víctor/GASCON, Francesc (1985): *Fruit. Llibre per a l'ensenyament de la llengua/8é EGB*, Gregal Llibres. S'acompanya d'una *Clau d'exercicis*. 27x19'5. Aquest manual pertany al fons de l'IES del Pinós. Forma part d'una sèrie formada per *Terra* (6é d'EGB) i *Llavor* (7é d'EGB). Com altres manuals del fons de Gregal, els va recuperar l'editorial Tabarca en els anys noranta: *Fruit* (1992), *Terra* (1993) i *Llavor* (1992). Aquesta reedició seria segurament la darrera publicació de llibres del darrer cicle d'EGB.
- JUAN, Miquel/PERIS, Víctor (1993): *Terra. Llibre per a l'ensenyament de la llengua*, Tabarca Llibres. 27x19'5. Manual per a 6é d'EGB.

Consta de 12 unitats amb 7 apartats: “Lectura” (text literari amb qüestionari de comprensió lectora); “Expressió escrita” (una proposta d'exercici de redacció a partir del tema de la lectura); “Fonologia-ortografia”; “Lexicologia-semàntica”; “Morfosintaxi”, “Pràctiques d'escriptura i puntuació”; “Expressió oral”.

Els textos i els autors escollits per a l'apartat de “Lectura”, són:

- “Màscara a la plaça”, Ernest Martínez Ferrando.
- “I queixalets també!”, Enric Valor.
- “Festa Major a Sueca”, Joan Fuster.

- “Neva...”, Josep Piera.
- “El petit Príncep troba un rei”, Antoine de Saint-Exupéry.
- “L'ofici”, Vicent Andrés Estellés.
- “Viatge a l'Egipte de l'ànima de Pere Milà”, Josep Franco.
- “Els Columbrets”, Tomàs Escuder i Palau.
- “Quan els homes se n'anaven a la Ribera”, Carmelina Sánchez-Cutillas.
- “Damisel·la aranya”, Enric Soler i Godes.
- “L'autobús número 75”, Gianni Rodari.
- “Prometatge de Tirant i la Carmesina”, Joanot Martorell.

Els textos s'acompanyen de glossaris i d'una nota biogràfica de l'autor. L'apartat següent, “Tècniques literàries”, explica breument alguna tècnica literària i a continuació es proposa que els alumnes escriguen un text relacionat amb el tema de la lectura usant un guió. La unitat 2, per exemple, s'obri amb una rondalla d'Enric Valor, després s'expliquen les parts de la narració: personatges, acció, lloc, plantejament, nuc i desenllaç d'una manera esquemàtica.

La resta dels apartats de la unitat ja no tenen relació amb la lectura ni amb el tema que proposava i se centren en el treball gramatical de la llengua, a excepció de l'apartat “Expressió oral” en què els alumnes han d'expressar-se oralment a partir d'unes pautes: explicar unes vinyetes, contar una rondalla...

- JUAN, Miquel/ORTIZ, Josep/PERIS, Víctor/GASCON, Francesc (1992): *Llabor. Llibre per a l'ensenyament de la llengua*, Tabarca Llibres. 27x19'5. Manual per 7é d'EGB.

El plantejament d'aquest llibre de text és molt semblant a l'anterior. La programació consta també de 12 unitats que s'obrin amb un text literari o paraliterari. La novetat és que cada text es correspon a un gènere discursiu o literari: conte, cançó, poesia, rondalla, divulgació científica, teatre, carta, article periodístic, biografia, còmic i novel·la. Ara s'ha substituït el qüestionari de comprensió lectora per una apartat anomenat “Explotació lingüística del text”, que com indica el nom, se centra exclusivament en el treball descontextualitzat d'estructures lingüístiques extretes del text. A continuació hi ha unes “Propostes de treball” que tant poden ser qüestionaris de comprensió com preguntes per a treballar les característiques del gènere discursiu corresponent a la unitat; per exemple en la unitat 1 dedicada al conte, una de les preguntes diu: “Generalment els contes comencen amb la presentació dels personatges, així com del lloc i l'època on transcorren els fets. És el que anomenen PLANTEJAMENT. On comença i acaba el d'aquest?”

Els textos literaris i paraliteraris i no literaris treballats són:

- “La història que conta la boira”, Sebastià Sorribes, del llibre *Viatge al País dels Lacets*.
- “Nuclears?... No gràcies”, Al Tall, del disc *Som de la Pelitrúmpeli*.
- “Balada del jardiner”, Miquel Duran de València.
- “La flor del lliri blau”, popular.
- “L'ós panda”, Rosa Carvaja, tret de *Cavall Fort*.
- “El retaule del flautista”, Jordi Teixidor.

- “Carta del gran cap indi Seattle”.
- “L'astrologia”, Albert Jané.
- “Biografia de Madame Curie”, Francesc Nicolau, tret de *Cavall Fort*.
- “L'encobert”, còmic dels autors.
- Fragment de *La gola del llop*, Josep-Lluís Seguí/Ferran Torrent
- Fragment de *Mecanoscrit del segon origen*, Manuel de Pedrolo

Al final de cada unitat hi ha un apartat dedicat a l'expressió escrita i un altre d'expressió oral, que de vegades proposa activitats de taller literari en relació amb el gènere treballat en cada tema. Es demana que els alumnes escriguen un conte (unitat 1); un cal·ligrama (unitat 3); relatar oralment una rondalla recollida d'algun informant (unitat 4); lectura dramatitzada (unitat 6); escriptura i dramatització d'un soliloqui (unitat 7); una autobiografia fictícia d'un personatge destacat (unitat 9); escriptura d'un guió d'un còmic (unitat 10); transformació d'un conte conegut (unitat 11); redacció d'una història de ciència ficció (unitat 12).

- JUAN, Miquel/ORTIZ, Josep/PERIS, Víctor/GASCON, Francesc (1985): *Fruit. Llibre per a l'ensenyament de la llengua/8é EGB*.

Igual que la resta de manuals de la sèrie Fruits està dividit en 12 unitats que al seu torn tenen 8 apartats: “Lectura”; “Lexicologia i semàntica”; “Millorem la nostra expressió”; “Morfosintaxi”; “Expressió escrita”; “Literatura”; “Joc de llenguatge”.

Cada unitat s'obri amb una lectura que en aquest nivell correspon a un subgènere narratiu o literari o a un tema literari: “L'enigma”; “La novel·la de terror”; “La llegenda”; “Viatge a un món prehistòric”; “Els robinsons”; “La novel·la històrica medieval”; “La novel·la de pirates”; “La problemàtica juvenil”; “La novel·la juvenil de misteri”; “La prosa poètica”; “Viatges imaginaris”; “La novel·la de l'oest”. Els textos i els autors escollits són:

- *El misteri de l'Illa de Tökland*, de Joan Manuel Gisbert.
- “La veu en les ruïnes”, de *La porta oberta* de Margaret Oliphant.
- “Sigfrid”, *La mort del Drac*, R. Dalmau.
- *El món perdut*, Arthur Conan Doyle
- *Robinson Crusoe*, Daniel Defoe.
- *El talismà*, Walter Scott.
- *El corsari negre*, Emilio Salgari.
- *Quan un toca el dos*, Anna-Greta Winberg.
- *El guardià de l'anell*, Vicent Pascual Granell.
- *Lluna de tardor*, Mercè Canela.
- *Viatges de Gulliver*, Jonathan Swift.
- *Àguila Roja*, Joan Valls

A partir de les lectures, i segons la unitat, es proposen diferents tipus d'exercicis, molts d'ells purament lingüístics, de tal manera que l'explotació dels textos és per a treballar aspectes gramaticals i no literaris. En l'apartat “Expressió escrita” s'explota la lectura com a model per a una mena de taller literari: redactar una narració basada en un enigma; continuar les aventures de Sigfrid; narrar a partir d'unes vinyetes usant uns determinats connectors; acabar una història interrompuda; redactar una narració a partir d'un guió

previ.

Finalment, l'apartat d'història de la literatura ocupa una plana de cada unitat, comença amb Ramon Llull i acaba amb Enric Sòria i Marc Granell. La novetat ara és que la programació incorpora un apartat de història de la literatura. L'estructura és sempre la mateixa: un quadre explicatiu de l'època, autor o moviment, seguit d'un o més textos il·lustratius i cap exercici. Els apartats i el textos són els següents:

- La literatura en l'època medieval
 - *Llibre de les bèsties*, Ramon Llull.
- El Renaixement
 - *La balada de la garsa i l'esmerla*, Joan Roís de Corella
- La Decadència
 - *La vesita*, Joan Ferrandis d'Herèdia
- La Decadència (La literatura popular)
 - *Cançó de bandolers*
 - *Goig*
 - *Nadala*
 - *Corrandes*
- La Renaixença
 - *Vora el barranc dels Algadins*, Teodor Llorente
- El Modernisme
 - *El pi de Formentor*, Miquel Costa i Llobera
- El Noucentisme
 - *Ah, sí!*, Miquel Duran de València
- L'avantguardisme
 - *Nocturn*, Carles Salvador
 - *Cal·ligrama* de Joan Salvat-Papasseit
- La narrativa i l'assaig en l'època de la represa
 - *Diccionari per a ociosos*, Joan Fuster
 - *El castell del sol*, Enric Valor
- La poesia en l'època de la represa
 - “Car l'exemple és allò que val”, *Llibre de meravelles*, Vicent Andrés Estellés
- La novel·la i l'assaig als darrers anys
 - *Crim de germania*, Josep Lozano
- La poesia i el teatre als darrers anys
 - “Espera”, *Varia et Memorabilia*, Enric Sòria
 - “Western”, Marc Granell

2.1.4 DEL TERCER DE BUP I EL COU AL BATXILLERAT (1983-2008)

2.1.4.1 Manuals de tercer de BUP

El primer manual de tercer de BUP que hem consultat és de l'any 1979 (nosaltres hem consultat la tercera edició de 1981 que és una reimpressió de la segona, revisada i ampliada que es va editar l'any 1980). Som davant un manual de la primeríssima època de la implantació de la llengua i la literatura catalanes al BUP. Té l'interés afegit que el va editar una editorial principatina, Edicions 62 i els seus autors són crítics i escriptors, Jaume Cabré, per una banda i els valencians Josep Palomero (autor de diversos manuals en diverses editorials que arriben fins a l'actualitat) i Joan Francesc Mira (amb la col·laboració de la també valenciana Adorada Blai).²⁵

- Jaume Cabré/Joaquim F. Mira/Josep Palomero (1979): *Història de la literatura catalana amb textos. 3r BUP*, Col. "Rosa Sensat", Edicions 62, Barcelona, 1981. 17x24. 354 pàg. Amb la col·laboració d'Adorada Blai i amb un apèndix de mètrica de Vicent Pitarch.

Tal i com sol ser habitual en els manuals d'aquesta època, apareix en les pàgines preliminars el currículum dels autors que donen autoritat acadèmica al manual: tots els autors són professors d'ensenyament mitjà i dos d'ells catedràtics. La intenció dels autors és suplir la manca de materials curriculars per a l'assignatura; la confecció del manual parteix d'una comanda de l'ICE de la Universitat de València a un grup de professors castellonencs. Segons el pla de treball, mentre un equip de docents "estudiava l'adequació dels programes de la llengua al batxillerat, a la realitat lingüística del País Valencià", un altre "es va plantejar la inclusió de la literatura catalana en els plans del batxillerat." L'objectiu inicial per al cas de la literatura era de "redactar un apèndix de literatura catalana per a un curs de literatura castellana, enfocant-lo com a eina útil per als professors de literatura que treballessin al País Valencià, a les Illes, o a Catalunya." L'objectiu inicial va desembocar en un manual complet de literatura per al batxillerat que també podia servir per a COU i per a la formació del professorat.²⁶

El plantejament metodològic parteix de l'estudi dels textos, per això s'enfoca com una antologia. L'organització dels continguts és cronològica: comença per l'Edat Mitjana (segles XIII i XIV) i acaba amb els darrers autors: Baltasar Porcel, Terenci Moix, Robert Saladrigas, Víctor Mora, Gabriel Janer Manila, Montserrat Roig i el teatre dels anys setanta. El criteri de selecció, segons els autors, ha estat:

1. Autors d'èpoques diferents, amb insistència en l'època contemporània, més directament motivadora de cara als lectors.
2. Autors que treballen gèneres diferents, per tal d'oferir mostres del panorama complet.
3. Autors representatius i originaris del País Valencià, les Illes Balears i Pitiüses i Catalunya en una proporció semblant a la producció que aquests països han aportat i aporten a la literatura catalana.

25 L'exemplar que hem examinat pertany a la biblioteca de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant.

26 El grup que s'encarregava d'elaborar els programes i els manuals de llengua s'anomenava Penyagolosa i l'integraven, entre d'altres, Vicent Pitarch, Joan Francesc Mira i Juan Luis Moliner; el de llengua es deia Garbí i el formaven els autors d'aquest manual. Les reunions de treball es feien dues vegades a la setmana al l'institut Tàrraga de Vila-real (Moliner, 2008: 169).

4. Autors l'obra dels quals sigui de qualitat indiscutible.

El manual té una vocació enciclopèdica, no porta activitats i es presenta com una crestomatia per a ús del professorat i els alumnes, com una obra de consulta que caldrà completa amb una programació d'activitats i una proposta d'avaluació.

2.1.4.1.1 Solc i Garba

Un altre dels manuals que cobreix tota una època és *Solc*, de Glòria Casals, Manuel Llanas, Ramon Pinyol i Llorenç Soldevila. La primera edició va aparèixer el novembre de 1980, el 1986 se'n va fer una edició amb correccions i la que hem consultat és la setzena, editada el juny de 1992. Es tracta d'un manual, per tant, que es manté viu durant tota l'etapa d'ensenyament de la literatura catalana des de la implantació de la disciplina de manera general fins a l'aplicació de la LOGSE. L'exemplar que hem consultat pertany a una biblioteca privada, la seua propietària el va usar quan cursava 3r de BUP en un institut de Rubí (el Vallés Occidental); no hem tingut constància que s'haja usat als instituts valencians, però tot fa pensar que, igual que altres textos principatins, com *Trèvol*, molt probablement, sí.

- CASALS, Glòria/LLANAS, Manuel/PINYOL, Ramon/SOLDEVILA, Llorenç (1980): *Solc. Literatura catalana amb textos comentats*, Edicions 62, Barcelona, 1992¹⁶. Disseny de la coberta: Loni Geest i Tone Hoverstad. 17x24 cms. 432 pàg.

Permet fer-se una idea de la manera com es va anar configurant un cànon escolar de la literatura catalana. Com diuen els autors en el prefaci de *Solc*:

El llibre que presentem no és una història de la literatura catalana. Hi manquen molts noms, títols, conceptes i fets que serien indispensables en una visió total de la literatura. Hem seleccionat uns noms, unes obres i uns corrents estètics que considerem indispensables per al nivell de tercer de BUP, sens menystenir-ne d'altres que han ajudat, i fins i tot fet possible, el nostre panorama literari però que, per diverses raons, no han assolit una posició destacada (pàg. 5).

Aquest llibre té una orientació quasi enciclopèdica. Conté en una síntesi de més de quatre-centes pàgines, tota la literatura catalana, des de les *Homilies d'Organyà* fins a *La Trinca*. Consta de quaranta-quatre temes, dels quals, vint-i-nou van acompanyats de comentaris de text. Cada unitat conté un apartat expositiu d'història de les obres, els autors i els corrents estètics, seguida d'uns exercicis complementaris i d'una selecció de textos sense cap tasca associada. En aquelles unitats on hi ha un comentari de text aquest apareix ja elaborat pels autors. En els exercicis complementaris es demanen de vegades exercicis de comentari però no s'ensenya a fer-ho, sembla com si es delegara aquesta funció en el docent. Així en el tema dos es demana: "Llegiu el poema *El cant de Ramon* i comenteu-ne per escrit el fragment que més us hagi impressionat." Els comentaris segueixen diferents tipus d'anàlisi que van des de l'escoli a l'anàlisi lingüística passant per comentaris estilístics, o pel comentari estructuralista fet per nivells lingüístics.

Pel que fa al cànon, resulta cridanera l'absència d'autors valencians destacats en els epígrafs dels temes. Dels 44 temes només quatre els encapçalen autors i obres valencians: el 8 "Ausiàs March", el 9 "La novel·la de cavalleries. *Curial e Güelfa. Tirant lo Blanc*", el 10 "La literatura religiosa, moral i satírica. Jaume Roig" i l'11 "Joan Roís de Corella". Hem de saltar fins al tema 34 "La novel·la i el teatre des del Modernisme fins a la guerra civil" per a trobar Ernest Martínez Ferrando en un subapartat. Vicent Andrés Estellés apareix en un altre subepígraf del tema 37 "La poesia. Pere Quart. Gabriel Ferrater" i Joan Fuster en un altre subapartat del tema 42 "El periodisme i l'assaig en el segle XX". També s'analitza un fragment de *La xala* d'Eduard Escalante al tema 23 "La literatura popular en el segle XIX".

Un altre element molt interessant del cànon escolar que caracteritza la nostra disciplina en contrast amb la literatura castellana és l'interés que es presta a la literatura popular en els programes de literatura. El motiu és, segurament, la peculiar història social de la llengua catalana que fa que en determinats períodes històrics no hi haja quasi més producció literària que la popular. Per altre costat, igual que havia passat amb l'enfocament comunicatiu en el cas de l'ensenyament de la llengua, l'arribada tardana de la literatura catalana als centres escolars i l'absència d'una llarga i instituïda tradició escolar van facilitar que s'incorporaren al currículum continguts novedosos: els gèneres populars, la paraliteratura, el còmic, la premsa, o la cançó. Tampoc es pot deixar de banda la influència de la universitat en aquesta tendència i, concretament del professor Joaquim Molas, mentor dels autors i conseller, com ells mateixos confessen, un investigador que ha dedicat molt de temps a l'estudi de les formes de la literatura popular i la paraliteratura, des de la poesia política dels segles XVIII i XIX a la cançó moderna. A *Solc* trobem el tema 15 "La literatura popular fins al segle XVIII" en el qual es parla del teatre religiós medieval, el teatre popular, la poesia, el romancer i la prosa narrativa. Més avant, el tema 23 es dedica a la "Literatura popular en el segle XIX" i es parla de la poesia política, la cançó i la dansa, la música popular (els cors), el teatre i la premsa satírics i la novel·la popular. Finalment, el tema 44 "La literatura popular en el segle XX" s'ocupa del teatre de varietats i humorístic, la cançó patriòtica, el cuplé, la premsa satírica, la novel·la popular i, finalment "la Nova Cançó". En aquest tema es comenten textos de Joan Capri i La Trinca.

Al final del llibre s'inclouen uns quadres cronològics que connecten la literatura amb el context històric i cultural de cada període.

Pel que fa al disseny, aquest manual es caracteritza pel monocromatisme i el predomini del text sobre la imatge. Les il·lustracions són en blanc i negre i reproduïxen els retrats dels autors, les portades o les pàgines dels llibres, dels manuscrits o de la premsa, o bé elements del context històric com ara quadres, monuments, monedes o paisatges.

- CASALS, Glòria/LLANAS, Manuel/PINYOL, Ramon/SOLDEVILA, Llorenç (1981): *Garba. Antologia de textos literaris catalans*, Edicions 62, Barcelona, 1982². Disseny de la coberta: Loni Geest i Tone Hoverstad. 17x24 cms. 351 pàg.

Aquesta antologia escolar no apareix directament vinculada a cap curs en concret, tot i que permet pensar que és un complement del manual anterior: els autors, la col·lecció, el

títol i les dates de publicació coincideixen. D'altra banda hem observat que els “exercicis complementaris” de *Solc* remetent a textos que hi ha a *Garba* encara que sense dir la pàgina. També es pot usar com una eina de treball en l'optativa de Literatura de COU i com a rebost de textos per a treballar a classe. Aquest manual, com l'anterior, permet fer-se una idea del cànon escolar de la literatura catalana que anava fixant-se des de l'any 1979 i al llarg de la dècada dels vuitanta. En aquest sentit, resulten de gran interès els criteris que han guiat els autors en la tria de textos per a l'estudi de la configuració del cànon escolar de la literatura, un tema al qual tornarem en el capítol següent. La selecció dels textos s'ha fet per tal que:

1. Oferira una visió global de la literatura catalana.
2. Sense ser exhaustiva representara els diversos autors, gèneres i corrents esteticoculturals.
3. Recollira diversos registres (temàtics, estilístics...) d'un mateix autor. Per això alguns autors estan més representats que no altres, sense que això implique més valor qualitatiu.
4. Tinguera un sentit funcional més que no pas estètic.

Les qüestions-clau que caldria esbrinar és què entenen els autors per “sentit funcional”, quins textos són “funcionals” en un context escolar i per què. La resposta a aquesta qüestió donaria molta informació sobre com hauria de ser un cànon escolar en funció del valor “didàctic” dels textos. I una altra no menys central seria saber els criteris que fonamenten la “representativitat” de determinats textos i autors en funció dels gèneres i corrents estètics.

Cada text va seguit d'un petit qüestionari-guia de comprensió lectora. Aquests qüestionaris es caracteritzen pel seu laconisme i la vaguetat. Tot fa pensar que és el professor qui ha d'activar el comentari i oferir als alumnes tota la informació factual (mitjançant un altre llibre de text com *Solc* o amb un altre tipus de material) i formal (els apèndixs supleixen en part la mancança, però només en els apartats de recursos mètrics i figures retòriques, no hi ha suport per a anàlisis de tipus narratològic, per exemple) que necessitarien per a completar la tasca. Tot i això, els autors avancen a la “Presentació” que les qüestions són “ampliables, intercanviables i fins suprimibles segons les necessitats de cada moment”. Com a exemple observem la pàgina 224 on trobem el poema *Interior* de Joan Salvat-Papasseit a partir del qual es demana (citem):

1. El poema i la seva estructura. Tipografia, puntuació, trencament del vers, etc.
2. Procedència dels elements que configuren el poema. Pràctica personal que Salvat-Papasseit féu dels “ismes” avantguardistes.
3. El tema de la composició i la seva relació amb la trajectòria vital de l'autor.

Els autors triats són: Alfons el Cast, Guillem de Cabestany, Cerverí de Girona, Ramon Llull, Jaume I, Bernat Desclot, Ramon Muntaner, Pere el Cerimoniós, Francesc Eiximenis, Sant Vicent Ferrer, Bernat Metge, Jordi de Sant Jordi, *Disputació d'en Buc ab son cavall*, Ausiàs March, *Curial e Güelfa*, Joanot Martorell, Jaume Roig, Joan Roís de

Corella, Pere Serafi, Joan Timoneda, Joan Ferrandis d'Herèdia, Francesc Vicenç Garcia²⁷, Francesc Fontanella, Joan Ramis, Ignasi Ferreres, Baró de Maldà, Josep Pau Ballot, *El comte Arnau*, *Bac de Roda*, Bonaventura Carles Aribau, Joaquim Rubió i Ors, Tomàs Aguiló, Manuel Milà i Fontanals, Josep Lluís Pons i Gallarza, Teodor Llorente, Josep Robrenyo, Frederic Soler, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Emili Vilanova, Marià Vayreda, Apel·les Mestres, Narcís Oller, Joan Maragall, Miquel Costa i Llobera, Joan Alcover, Raimon Casellas, Víctor Català, Prudenci Bertrana, Joaquim Ruyra, Santiago Rusiñol, Ignasi Iglésias, Eugeni d'Ors, Guerau de Liost, Josep Carner, Joan Salvat-Papasseit, Bartomeu Rosselló-Pòrcel, Màrius Torres, Carles Riba, J.V. Foix, Carles Soldevila, Josep Maria de Sagarra, Pere Quart, Agustí Bartra, Salvador Espriu, Gabriel Ferrater, Joan Brossa, Josep Pla, Joan Fuster, Llorenç Villalonga, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Manuel de Pedrolo, Joan Perucho.

2.1.4.1.2 Literatura BUP-3. Gregal

- SALVADOR, Vicent/ESCRIVÀ, Vicent (1986): *Literatura. BUP 3*, Gregal Llibres, València. 27x19. Homologat el 15-9-1986. Disseny de Manuel Granell.

Aquest manual de 3r de BUP explicita ben a les clares l'enfocament curricular del 3r de BUP: un curs monogràfic dedicat a l'estudi de la literatura catalana en tota la seua extensió cronològica.²⁸

Els continguts curriculars estan repartits en 10 unitats que abracen tota la història de la literatura, des dels trobadors fins a Dagoll Dagom i la generació dels 70. La literatura es presenta combinant els períodes històrics “canònics” en què s'ha dividit la història de la literatura catalana des de Rubió i Ors: “Època d'esplendor”, “Decadència”, “Renaixença” i les divisions més modernes (“Romanticisme”, “Modernisme”, “Noucentisme”); amb els períodes històrics sancionats pels historiadors: “El segle XVI. Renaixement”, “El segle XVII. El Barroc”, “El segle XVIII. Il·lustració i Neoclassicisme”. Aquest periodització es combina amb epígrafs interiors centrats en autors, gèneres, obres i corrents estètics: “La lírica: Ausiàs March”, “Joan Roís de Corella”, “La poesia satírica”, “Els col·loquis populars”, “La narrativa”, “El teatre”, “La poesia de tradició simbolista i avantguardista”.

La separació entre grans períodes històrics es marca amb unes cronologies a doble pàgina que situen els estudiants en la línia del temps, aquestes cronologies confronten en cinc columnes informació relativa al “Model polític”; el “Model social i econòmic”; el “Model cultural”; “Autors”; “Altres àrees de producció” (es refereixen a altres literatures, bàsicament la francesa, l'anglosaxona, l'alemanya i la italiana).

Cada unitat s'obri amb una introducció acompanyada de textos triats de crítics i estudiosos de la literatura: Sanchis Guarner, Joan Lluís Marfany, Lola Badia, Joaquim Molas, Antoni Comas... D'aquesta manera el text expositiu dels autors es contrapunteja

27 Tot i que la forma coetània del nom del poeta és “Vicent”, a la majoria dels manuals es grafia amb l'antropònim actual Vicenç. Al llarg d'aquest treball, s'observarà, doncs, aquesta variació que no hem volgut corregir.

28 Segons el testimoni d'un dels autors, va ser un manual de gran acceptació en els anys següents a la seua publicació i encara ara serveix de rebost de materials a l'IES La Mola de Novelda, l'institut on l'hem localitzat.

amb llargues cites extretes de les fonts documentals que han servit per a bastir la informació exposada i enfronten l'estudiant als autors que han contribuït a la "construcció" del discurs crític sobre el qual es basa la Literatura Catalana com a disciplina escolar. A l'interior, les unitats continuen alternant l'exposició dels autors amb els textos, ara literaris, acompanyats d'activitats. La unitat es clou amb una "Biobibliografia" (uns apunts sobre la vida i l'obra dels autors que s'han tractat), i amb unes "Lectures" (una bibliografia de les edicions disponibles de les obres estudiades).

Quant a les activitats, hi ha propostes que s'insereixen en la línia dels tallers literaris, però tal vegada massa descontextualitzades, per exemple: "Pots escriure, a partir d'aquest nucli narratiu, un relat més llarg i amb certes variacions argumentals. Per exemple, pots ambientar-lo en l'època actual, o buscar-li un final feliç inesperat, o invertir els papers..." (pàg. 13).

D'altres exercicis consisteixen en petits comentaris guiats a partir d'un qüestionari que dirigeixen l'atenció de l'alumne cap a determinats aspectes conceptuals o formals: "Anàlisi mètrica del text. Observa-hi els casos de cesura i d'encavallament (tant versal com estròfic) i l'efecte de tensió emotiva que produeixen." (pàg. 337); "Assenyala-hi la importància del joc textual entre *destinador* (el *jo* poètic, més o menys assimilable, ací, a l'autor) i el *destinatari* (l'estimada). Comenta l'efecte sorpresiu del final, on se'ns identifiquen el *jo* i el *ell* com una sola persona: la del destinador (i ahora personatge de l'acció)" (pàg. 351). D'altra banda, els textos no es presenten modernitzats.

Destaca en aquest manual l'enfocament sociològic subtil que imprimeixen els autors. Parlant d'Eiximenis: "La seua obra, d'un impecable raonament escolàstic, el mostra partidari de les formes de vida urbana i dels mercaders (probable reflex ideològic de la seua extracció burgesa)." (pàg. 43). Per un altre costat, presenten el discurs literari al costat de la resta de discursos presents a la societat, així, referint-se a la poesia d'Ausiàs March:

Tota llengua que emigra amb els conquistadors conserva, d'una banda les maneres originàries d'expressar-se i, d'altra part, en aquelles terres on s'assenta, s'hi troba amb les noves realitats (plantes, arbres, costums) i els parlars quotidians dels habitants de les zones receptores conquistades.

Paral·lelament, els nous habitants conserven els modes d'expressar-se originaris i els models de la producció tant dels textos paraliteraris (albarans, escriptures, documents, missives, lletres, crides, testaments, etc.) com els pròpiament literaris (la producció poètica trobadoresca en el nostre cas). (pàg. 57)

També és interessant l'atenció que presten els autors als gèneres populars i als situats en la frontera literària i el tractament global de la tradició literària. En aquest sentit, el tema 4 es dedica íntegrament a la "Literatura popular fins a la Renaixença" i s'hi inclou la lírica popular (nadala, glossa, cançó de pandero, corrandes, cançons de bandolers, goigs), el teatre (espectacles de cort i de carrer, col·loquis). Per un altra banda, a la unitat 5 s'hi tracta la premsa satírica valenciana i s'hi inclou un apartat de dedicat a la "Literatura popular" que se centra en els romanços, els miracles i les rondalles. Finalment, la unitat 10 ("Les darreres tendències") dedica tot un apartat a la "literatura per a infants", un epígraf que aplega informació sobre la producció de literatura infantil i juvenil en català,

especialment la produïda durant els anys vuitanta per autors valencians: Carme Miquel, Empar de Lanuza, Marisa Lacuesta, Josep Lozano, Josep Palomero, Maria Conca, Vicent Escrivà, Vicent Pascual, Carles Cano, Joan Pla, Josep Franco, Josep Palàcios, Rosa Serrano, Fina Masgrau o Anna Granell; juntament amb els autors contemporanis es troben les edicions per a consum escolar de clàssics com les rondalles d'Enric Valor publicades en volumets separats per Gregal; també hi apareixen la nòmina nodrida dels il·lustradors i les revistes com *Cavall Fort*, *Tretzevents* o la valenciana *Camacuc*; és remarcable també l'intent dels autors de definir uns gèneres paraliteraris emergents llavors en el nostre àmbit lingüístic com són la novel·la juvenil:

La narrativa per a infants i *teenagers*/jovenalla entre preescolar i COU recorre, doncs, la graella usual a qualsevol àrea de cultura europea. I, és clar, amb una polèmica pel mig: ¿quin tipus de narrativa oferim: realitzacionista o imaginacionista?

El ventall actual de productes literaris a tota l'àrea de la nostra llengua pessiga codis i maneres diverses que podem trobar en francès, anglès, italià, alemany, rus, etc. Els escriptors actuals narren adequant les seues històries als diversos models europeus, i en això hom pot dir que també la producció en català és normal. Hi ha narracions de tipus oníric i de recerca de la pròpia aventura. D'altres, més realitzacionistes que no pas imaginacionistes, es decanten per la narració de fets controlats i provables en el món real del lector infantil. Uns altres opten per la recuperació de miratjós i el fantàstic i assagen aspectes lúdics de creació, recomposició i elaboració del llenguatge. També hi trobarem autors que proposen fragments històrics que fan reviure al petit lector tota la nostra història. N'hi ha que tracten de guanyar la batalla del temps tot oferint narracions on la ficció científica i els noms futurs, després de l'any 2000, són ja un fet quotidià i joiós al si de la ficció literària (pàg. 410)

El còmic:

A partir de la dècada dels 70 hi ha, a tot arreu del món, una recuperació del còmic i una gran revifalla d'aquest vessant de la producció cultural a cavall entre el llenguatge pictòric i el llenguatge del cinema. Molts dels escriptors actuals han estat grans visionadors de cinema i llegidors de còmics o tebeos, força vegades de caire contracultural i *underground*.

Tot això ha fet que aquesta literatura d'aspecte popularitzant haja entrat en el món quotidià ben lligada també amb la informació de propaganda que emplena parets i murs dels pobles i ciutats. Usa un llenguatge específic marcat per la síntesi de la imatge i el text per tal de convèncer el presumpte comprador d'aquesta societat de consum. És per això que l'esforç dels dibuixants de còmics i dels educadors ha insistit en aquesta producció per tal de donar als lectors unes eines d'intel·lecció dels llenguatges gràfics i cartellístics, a fi que la comprensió del món siga un procés de lectura que relligui el còmic amb la producció literària narrativa o poètica, assagística o teatral. (pàg. 410)

O la cançó:

Un altre aspecte de molta importància és la cançó, que, a través de la casete i, sobretot, del clip de vídeo, ha comparegut al si del panorama actual, tot reabsorbint tant les tècniques i la retòrica de la literatura com les més específiques de la producció pictòrica, gràfica i cinematogràfica.

Tot això fa que en l'actualitat hi haja una tendència a unificar llenguatges i d'aquí la importància d'anàlisi de les interrelacions entre literatura com a lectura i imatge com a visió literària.

2.1.4.2 Darrers manuals de tercer de BUP: la consolidació del cànon escolar

Els darrers manuals de tercer de BUP demostren que el cànon escolar que havia anat establint-se durant la dècada dels anys vuitanta es troba plenament consolidat a començaments dels noranta i vertebrarà l'ensenyament de la història de la literatura fins a l'entrada del batxillerat LOGSE. D'altra banda, s'observa que els plantejaments historicistes tenen molt bona salut i es mantenen fins a les vespres de la implantació de la Reforma educativa i, més enllà, com veurem. De fet, el material de Reforma experimental que s'usava en primer de Batxillerat als instituts a finals dels anys vuitanta i principis dels noranta, té aquest enfocament; el material que hem estudiat es diu *Aproximació a la literatura. Valencià*, està distribuït en cinc unitats, de les quals una és una síntesi de la història de la literatura catalana des dels trobadors a la Renaixença i les altres quatre cobreixen el període des del Modernisme fins als anys seixanta. Cadascuna de les unitats conté una contextualització del corrent estètic i de l'època, uns apartats dedicats als diferents gèneres: totes es tanquen amb el tractament monogràfic d'un gènere a partir d'un enfocament formalista (“El llenguatge narratiu”, “El llenguatge poètic”, “El llenguatge teatral”, “El llenguatge de l'assaig”) i totes organitzen els textos al voltant d'aquests gèneres.²⁹

2.1.4.2.1 Literatura 3r BUP. Teide

- ARENAS, Carme/CARBONELL, Antoni/GADEA, Ferran/JULIÀ, M. Lluïsa/PARCERISAS, Francesc/VERDAGUER, M. Teresa (1990): *Literatura 3r BUP*, Ediciorial Teide, Barcelona, 1996¹⁰. Disseny de la coberta: Àngels Teixidor. Il·lustracions: Mercè Castanyà, Ramon Manent. 26x19'5 cms. 447 pàg.

Un manual prototípic d'aquesta línia és *Literatura* de l'editorial Teide, homologat l'any 1990 pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.³⁰

Es tracta d'un manual d'«història» de la literatura, més que de literatura. De fet, es mostra com un volum d'història de la literatura organitzada seguint un fil cronològic. L'enfocament és clarament enciclopèdic: en 421 pàgines es fa un repàs de les obres i els autors, des dels orígens de la llengua fins al teatre català contemporani. Al text s'afeg un apèndix amb una cronologia i una mostra de comentaris de textos sense que prèviament s'haja ensenyat el mètode. Resulta interessant comprovar el cànon d'autors que proposa i que significa una consolidació de les propostes dels manuals de començaments dels anys vuitanta:

29 Blanca Barberà/Guillermina Forcadell/Francesc Mallasén/Carme Puig (1991): *Aproximació a la literatura, Generalitat Valenciana*, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General de Enseñanzas d'Ordenació i Innovació Educativa, Programa d'Innovació i Reformes Experimentals, València. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. 475 pàgs.

30 L'exemplar que hem examinat es va usar a les Illes Balears cap al 1996.

- Literatura medieval
 - Els trobadors
 - Guerau de Cabrera
 - Berenguer de Palol
 - Guillem de Cabestany
 - Guillem de Berguedà
 - Cerverí de Girona
 - Ramon Llull
 - Les cròniques
 - Jaume I
 - Ramon Muntaner
 - Pere el Cerimoniós
 - Anselm Turmeda
 - Francesc Eiximenis
 - Vicent Ferrer
 - Bernat Metge
 - Jordi de Sant Jordi
 - Ausiàs March
 - Joan Roís de Corella
 - *Curial e Güelfa*
 - Joanot Martorell
 - Jaume Roig
 - Cançoner popular
 - Teatre profà i religiós
- Renaixement
 - Pere Serafi
- Barroc
 - Francesc Vicenç Garcia
 - Francesc Fontanella
- Neoclassicisme i Il·lustració
 - Capmany
 - Baró de Maldà
 - Joan Ramis
- Literatura popular
 - Romancer
 - Cançoner
 - Entremesos i sainets
- Romanticisme
 - Renaixença
 - Literatura popular
 - Josep Robrenyo
 - Frederic Soler
 - Romanticisme
 - Jocs Florals
 - Teatre
 - Novel·la
 - Jacint Verdaguer
 - Àngel Guimerà

- Narrativa moderna
 - Costumisme
 - Realisme
 - Naturalisme
 - Emili Vilanova
 - Josep Pin i Soler
 - Carles Bosch de la Trinxeria
 - Marià Vayreda
 - Narcís Oller
- Modernisme
 - El teatre
 - Joan Maragall
 - Miquel Costa i Llobera
 - Joan Alcover
 - Escola Mallorquina
- Noucentisme
 - Eugeni d'Ors
 - Guerau de Liost
 - Josep Carner
 - Josep M. López Picó
 - Josep-Sebastià Pons
 - Narració i assaig
- Avantguarda
 - Joan Salvat Papasseit
 - J.M. Junoy
 - C. Sindreu
 - S. Sánchez-Juan
 - J.V. Foix
- Anys trenta
 - Josep Pla
 - Carles Riba
 - Joaquim Folguera
 - Marià Manent
 - Clementina Arderiu
 - Josep M. de Sagarra
 - Tomàs Garcès
 - Josep M. de Sagarra (teatre)
- Des de 1939 fins als anys seixanta
 - Llorenç Villalonga
 - Mercè Rodoreda
 - Salvador Espriu
- Literatura contemporània
 - Narrativa
 - Pere Calders
 - Joan Perucho
 - Manuel de Pedrolo
 - Baltasar Porcel
 - Poesia

- Bartomeu Rosselló-Pòrcel
- Màrius Torres
- Joan Teixidor
- Joan Vinyoli
- Marià Villangómez
- Joan Oliver
- Gabriel Ferrater
- Vicent Andrés Estellés
- Miquel Martí i Pol
- Josep Palau i Fabre
- Joan Brossa
- Teatre

2.1.4.2.2 De bat a a bat/3. Marfil

Segurament, un dels darrers manuals de tercer de BUP va ser el de l'editorial Marfil, aparegut dins la sèrie *De bat a bat*. Es tracta de *De bat a bat/3. Literatura i llengua* publicat a Alcoi l'any 1991 i elaborat per Oreto Bou, Anna Cucó, Vicent Martínez i Joan J. Ponsoda, amb il·lustracions d'Esperança Martínez. Aquest manual es va autoritzar en una resolució de 8 d'octubre de 1990 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Tenia 278 pàgines i costava 2.275 pts. Consta de 12 unitats que cobreixen tota la història de la literatura catalana, des dels trobadors i les cròniques, fins a Joan Fuster i Josep Lluís Sirera.

Els seus autors segueixen un cànon global de la literatura catalana amb atenció puntual als autors valencians: els clàssics valencians medievals i el Misteri d'Elx, la Renaixença valenciana i, en l'època contemporània, els escriptors valencians de la dècada dels trenta, a més d'Estellés, Enric Valor, Joan Fuster, Sanchis Guarnier i els germans Sirera. Presten atenció a gèneres no estrictament canònics segons els patrons acadèmics, així dediquen un espai a la literatura popular en diferents moments històrics: fins al segle XVIII (unitat 5) i a l'època de la Renaixença. S'ocupen del teatre valencià contemporani i de la poesia i de la narrativa dels darrers anys. Tampoc no obliden els gèneres emergents en el nou cànon escolar, així la unitat 11 recull un apartat dedicat a la literatura per a infants.

Tot i la intenció sintètica i la voluntat renovadora en el cànon, la programació de les unitats segueix el patró historicista (organització cronològica, informació factual sobre vides i obres) i el mètode del comentari de textos de caire formalista, això sí, dirigit a base de qüestionaris posteriors a la lectura. També és remarcable en la sèrie *De bat a bat*, la innovació en les il·lustracions, que pretenen acostar el llibre als adolescents, a pesar del predomini monocromàtic (som a les vespres de l'esclat multicolor dels manuals de la Reforma), hi ha una voluntat en les il·lustracions de captar l'atenció dels usuaris: dibuixos de l'estil dels còmics il·lustren els textos que s'han de comentar, de vegades s'introdueix el còmic per a explicar alguns conceptes com ara el discurs directe i l'indirecte (pàg. 24-25). Tal i com és característic dels llibres de la sèrie *De bat a bat*, les unitats s'obren amb esquemes preparatoris del contingut de la unitat i es tanquen amb activitats de recapitulació. A part del fil cronològic, en l'apartat "Taller d'escriptura" les unitats incorporen textos que tenen relació amb el contingut principal i que serveixen per al debat

o la redacció; així la unitat 3 dedicada a Ausiàs March presenta un text de Joan Fuster tret del *Diccionari per a ociosos* que tracta el tema de l'amor i a partir del qual es demana que es debata i s'escriga.

A la guia didàctica els autors expliquen i fonamenten metodològicament la seua programació. Els principis generals que la guien són:

1. La connexió dels aprenentatges literaris amb d'altres més generals.
2. La connexió dels continguts literaris amb contextos significatius.
3. La connexió dels continguts literaris amb els interessos de l'alumnat.

De fet, podem observar aquestes bases metodològiques en altres propostes de la mateixa època, per tant, no seria una característica específica dels materials curriculars pensats per a la Reforma com de vegades s'ha apuntat. Hi ha en els autors dels manuals anteriors a la Reforma una reflexió al voltant de les bases metodològiques de l'ensenyament de la llengua enfocat cap a l'ús i de la literatura contextualitzada, lligada amb els interessos de l'alumnat, connectada amb objectius generals d'etapa en BUP; amb objectius actitudinals i procedimentals en LOGSE; i en LOE amb les competències bàsiques.³¹

Sobre la selecció dels textos els autors declaren que l'han feta tenint en compte que:

1. Continguen un missatge que connecte amb l'alumnat.
2. Servesquen de base per a deduir, aplicar i reflexionar sobre els conceptes, idees, processos, tècniques i recursos que es vulguen treballar a classe.
3. Siguen “suficientment representatius de l'època, del corrent, de l'estil o del gènere que es pretén estudiar (pàg. 24)

Finalment, resulten interessants les notes sobre les possibles lectures extensives que es poden fer al marge del llibre de text. Els autors aconsellen que l'obra elegida s'ajuste al nivell de l'alumnat i que siga interessant per als lectors d'aquestes edats.

2.1.4.3 Manuals de COU

A començaments dels anys vuitanta s'implanta l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes al Curs d'Orientació Universitària, es preparen les proves d'accés a la universitat per a la nostra disciplina i comencen a aparèixer els primers manuals. Al País Valencià, el 22 d'agost de 1985 es publica l'ordre que incorporava l'ensenyament de l'assignatura de Valencià al COU. Durant el curs 1985-1986 s'incorpora a COU l'assignatura de Valencià de manera general i obligatòria a tots els centres. A part de l'assignatura de Valencià, comuna i obligatòria, s'ofereix

31 Una altra qüestió seria si l'avaluació de la metodologia aplicada ha sigut eficaç, però no ens consta que s'haja avaluat mai respecte de la literatura enlloc (Martí i Aulet criticaven en el seu informe el pes escassíssim que la literatura tenia en les proves d'avaluació que ha efectuat el Departament d'Ensenyament; pel que fa a les proves de PISA i PIRLS se centren en la comprensió lectora en sentit general i quan inclouen textos literaris apareixen al costat dels altres no literaris). En el cas valencià, la prova de nivell que la Conselleria d'Educació va passar als alumnes de 3r d'ESO durant el curs 2006-2007, incloïa unes preguntes de test que demanaven informació factual de tipus històric sobre autors i obres.

l'optativa de Literatura només per als alumnes matriculats en l'opció de Lletres (Conselleria, 1984: 124).

Si hem de fer cas del pròleg de Joan Solà, el primer llibre de COU sobre literatura catalana va ser el de Lluís Busquets, editat el 1983:

- Lluís Busquets i Grabulosa (1983): *Literatura catalana. Textos d'orientació universitària*, Editorial Urgell, Agramunt. Il·lustracions i disseny gràfic: Maragda Cuscuela i Miret. Amb un pròleg de Joan Solà, “Coordinador de Llengua i Literatura Catalanes de COU per la Universitat de Barcelona”. 20x26. 202 pàg. Es tracta d'un exemplar amb el segell de l'antiga biblioteca de l'actual Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant: “Escuela Universitaria del Profesorado de EGB”; es troba gastat amb les tapes una mica esguellades prova que es va usar també en l'àmbit universitari.

El pròleg de Joan Solà és, com la major part dels prefacs d'aquesta època, un document de gran valor sociolingüístic. Diu Solà:

L'ensenyament obligatori de la llengua i la literatura catalanes en tots els nivells d'educació anteriors a la universitat sembla que hauria de ser per al futur de Catalunya, i potser d'Espanya un dels fets més transcendents de la dècada en què vivim. De la proscripció més rabiosa de tot allò que no fos la cultura castellana hem passat a una situació de coneixença obligatòria de les altres cultures, almenys als territoris on són vives. Allò que ahir era una utopia podria, ben aconduït, esdevenir un miracle. El temps ho dirà.

Ara bé, hi ha hagut una manca de materials curriculars:

Els primers professors que s'han hagut d'encarar amb aquestes noves disciplines als nostres instituts d'ensenyament mitjà han hagut de treballar gairebé amb les mans buides, i només ells saben les angúnies i els insomnis que això els ha produït i els esforços inimaginables que els ha demanat.

Solà remarca les dificultats per a ensenyar literatura a l'ensenyament mitjà i la provisionalitat encara dels programes:

Si els llibres de llengua, per tot el que diem, han de ser difícils de confeccionar, diria que encara ho són més els de literatura: la literatura és prou més difícil d'ensenyar de manera estructurada, de manera que el text sigui el centre, però que esdevingui assequible, digerible i analitzable; que l'estudiant el pugui situar en uns contextos clars, que en pugui treure totes les conseqüències culturals que es pretén i que li'n resti una empremta duradora (de la literatura, gairebé només en sabem el que en recordem).

L'enfocament de Busquets parteix d'una periodització de la literatura catalana que va des de la Renaixença fins al Noucentisme. Els plantejaments del programa que proposa Busquets són una mostra de la didàctica de la literatura i del cànon escolar que imperava als anys vuitanta. Tal i com explica l'autor, l'any 1981 els coordinadors (Joan Solà i Joaquim Molas) van enviar una circular als instituts amb la llista d'autors i d'obres que formaven el primer programa de l'assignatura. La llista contenia trenta obres literàries que s'havien de llegir i treballar. En la primer correcció del cànon van desaparèixer Salvador Espriu (*El caminant i el mur*) i Foix (*Sol i de dol*) i es va orientar el programa en la direcció del que es feia en l'assignatura de Llengua i Literatura Espanyola: una

programació limitada a unes poques obres contemporànies que s'havien d'estudiar amb profunditat. La contemporaneïtat, però, com indica Busquets no incloïa, com es feia en Llengua i Literatura Espanyola, les obres publicades els darrers anys. A continuació es va canviar i la nova proposta era l'estudi de set o vuit títols d'un cànon total de trenta títols que anirien canviant en cada curs escolar. No cal dir que aquest llibre de Busquets és un bon document per a l'estudi d'un cànon escolar acadèmic de la literatura catalana dels segles XIX i XX. Aquesta organització de l'estudi de la literatura a COU es va mantenir al Batxillerat. Els objectius marcats eren:

- Aprofundir en l'estudi de la literatura catalana contemporània.
- Estudiar els corrents literaris més importants a partir de l'obra d'un autor significatiu.
- Estimular el sentit crític de l'alumne a través de comentaris històrics i críticolliteraris dels textos programats.

Història de la literatura i comentari de textos era el binomi estrella en aquell decenni. Però quin tipus de comentari de text? Segons Busquets:

Òbviament, la interpretació metòdica de les obres literàries [...] es basa en una metodologia, un conjunt de criteris ideològics que estan al rerefons i que expliquen teòricament els possibles mètodes d'anàlisi de textos. No és aquest el lloc d'explicar-los. Diguem tan sols que temptejem de ser objectius a partir d'un eclecticisme saludable que abraça des de les estilístiques externes i internes a les anàlisis formals -el formalisme rus- i de contingut -el New Criticism anglosaxó-, tot passant per les anàlisis de tipus cultural -la crítica psicoanalítica i/o sociològica de Lukacs i Goldmann, per dir dos noms- sense menystenir les anàlisis estructuralistes i generativistes.

Cada unitat conté els següents apartats: un esquema introductor al tema (autors i obres ordenats per corrents estètics, etapes històriques, gèneres literaris); una bibliografia sobre el tema; un text; una part expositiva de les característiques del període estudiat; "Esquema, comentari i apunts", aquest apartat conté un quadre sinòptic del contingut d'un text literari (per exemple, a la unitat 1, *Canigó*); unes propostes de treball a partir de textos: debat a classe, preguntes de tipus conceptual, situació del lloc en mapes...; una bibliografia extensa tanca el tema. A més, conté nombrosos quadres sinòptics i esquemes de contingut per tal que els alumnes puguin seguir més fàcilment els textos i el contingut de les unitats. El cànon que proposa és el següent:

- Jacint Verdaguer (*Canigó*)
- Narcís Oller (*La bogeria*)
- Àngel Guimerà (*La filla del mar*)
- Raimon Casellas (*Els sots feréstecs*)
- Caterina Albert (*Drames rurals, Solitud*)
- Marià Vayreda (*La punyalada*)
- Joaquim Ruyra (*El rem de trenta-quatre*)
- Joan Puig i Ferrer (*Aigües encantades*)
- Joan Maragall (*Visions i cants, El comte Arnau*)
- Santiago Rusiñol (*L'auca del senyor Esteve*)

- Prudenci Bertrana (*Els contes*)
- Joan Alcover (*Cap al tard*)
- Eugeni d'Ors (*El glosari, La ben plantada, Gualba, la de mil veus*)
- Josep Carner (*Auques i ventalls*)
- Guerau de Liost (*Somnis*)

A més a més, Busquets inclou en un apèndix alguns altres autors que no constaven en el programa oficial, però que ell considera que haurien de formar part dels continguts d'un curs de literatura d'aquest període:

Aquest volum on s'estudien les obres de quinze dels autors proposats en el programa del Curs d'Orientació Universitària pels Coordinadors de Llengua i Literatura catalanes en un període que abraça la Renaixença, el Modernisme i el Noucentisme, ha d'anar seguit per un altre on s'estudiïn la resta d'obres i autors corresponents als períodes postnoucentista i de postguerra de la nostra literatura. Si no hi haguessin variacions respecte a la proposta programàtica oficial signada el juny de 1981 -i sembla que n'hi podrien haver, perquè aquests han estat programes de tempteig-, d'acord amb les tendències literàries proposades en el nostre llibre *Plomes catalanes d'avui* (1982), el proper volum abraçaria les obres següents.

El cànon continuaria així amb:

- Joan Salvat-Papasseit (*El poema de la rosa als llavis*) inclòs l'apèndix
- J.V. Foix, (*Sol i de dol, Les irrealis omegues, Onze Nadals i un cap d'any*)
- Josep Sebastià Pons (*Cantilena*)
- Màrius Torres (*Poesies*)
- Carles Riba (*Estances, Elegies de Bierville*)
- Josep M. de Segarra (*L'hostal de la glòria*)
- Josep Pla (*Coses vistes, Contraban*)
- Llorenç Villalonga (*Mort de dama, Bearn o la sala de les nines*), inclòs a l'apèndix.
- Salvador Espriu (*Narracions, El caminant i el mur, La pell de brau*)
- Pere Calders (*Cròniques de la veritat oculta*)
- Mercè Rodoreda (*La plaça del Diamant*)
- Pere Quart (*Vacances pagades*)
- Joan Fuster (*Indagacions i propostes*)

Al País Valencià els manuals de COU van aparèixer cap a la segona meitat de la dècada dels vuitanta. Es caracteritzen pel seu caràcter enciclopèdic que, en l'afany de cobrir el programa oficial, esdevenen autèntics vademècums de Filologia Catalana. El 1986 s'edita *Invitació a la llengua catalana*, d'Antoni Ferrando, Miquel Nicolàs, Manuel Pérez Saldanya i Vicent Salvador.

- Antoni Ferrando/Miquel Nicolàs/Manuel Pérez Saldanya/Vicent Salvador (1986): *Invitació a la llengua catalana*, Gregal Llibres, València. 19x27. 535 pàg. El volum no conté a penes il·lustracions les que apareixen són de format reduït i en blanc i negre.

Els continguts de literatura es concentraven llavors en el tercer de BUP i en l'optativa de Literatura Catalana. L'assignatura de COU cobria continguts de llengua que anaven des de la sociolingüística, passant per la descripció lingüística en tots els nivells de la llengua, la

normativa, la sociolingüística, la dialectologia i la història de la llengua “de la A a la Z”. Tant és així que aquests manuals han servit per a preparar oposicions per a professorat de Secundària i, en el cas de *La invitació a la llengua catalana*, només la part d'història de la llengua va donar per a confeccionar un manual universitari complet³² No resulta estrany tampoc que aparegueren manuals quasi universitaris com el de Lluís-Anton Baulenas (1985)³³, que té el format i l'aparença del manual universitari i que, encara que semblaria un recurs per al professorat, apareix destinat, com diu el títol, “per a ús i bon aprofitament dels estudiants”.

El 1987 apareix el manual dels valencians Rosa Giner i Joan E. Pellicer *TDC. Llengua COU* publicat per l'editorial Teide, amb il·lustracions de L. Luna, Lloris i Raffi. La literatura en aquest cas la trobem en cada unitat en l'apartat “Taller de llengua”. En aquest apartat es treballen qüestions variades de llengua (descripció lingüística, normativa, etc.) a partir de diferents èpoques, gèneres i tradicions literàries: Santiago Vilanova (premsa), Quim Monzó, Catul, Ferran Cremades, Joan Perucho, Josep Iborra, Plató, Ofèlia Dracs, Joyce, Sebastià Juan Arbó, Josep Pla, Patrick Süskind, Jay McInerney, Joan Fuster, Pere Calders, Miquel Martí i Pol, Eduard Sanahuja. És una mostra dels darrers manuals pancatalans, editat a Barcelona, elaborat per autors valencians, i amb un enfocament de l'assignatura no territorial.

De la mateixa editorial Teide hem trobat el que hauria de ser un dels darrers manuals de COU, es tracta de *Llengua COU*, de Joan Badia, Jordi Balcells i Jordi Grifoll editat l'any 1992 amb il·lustracions de Xavier Porrata. Com la resta, manté el seu caràcter enciclopèdic i en aquest cas s'ajusta al nou programa de l'assignatura que es va implantar a Catalunya durant el curs 1990-1991. Forma part de la tendència progressiva a la regionalització dels manuals que han d'ajustar-se als currículums respectius de cada comunitat autònoma. Segurament hi va tenir a veure el requisit d'homologació que va obligar a abandonar els manuals “pancatalans”. Com la resta de manuals d'aquest curs se centra en la descripció de la llengua en tots els seus nivells, a més d'incorporar la història de la llengua i la sociolingüística. Els textos literaris s'usen amb valor documental (històric, sociolingüístic, variacionista) o per treballar continguts de llengua.

A finals dels anys vuitanta l'editorial Marfil d'Alcoi enceta la sèrie *De bat a bat*, que tindria la seua continuació en el període de la Reforma i, només a Secundària, amb la sèrie *A debat. De bat a bat* cobria tots els cursos de BUP i COU. *De bat a bat. COU llengua*, preparat per Francesc Cabrera i Jeroni Soler es va publicar l'any 1991 amb disseny gràfic i dibuixos d'E. Molina. A diferència dels anteriors, abandona les pretensions enciclopèdiques i es presenta amb un format més amable i didàcticament més engrescador, tot i que, com passa amb els manuals d'aquesta època, els colors hi són absents i la monocromia és la norma. Cada unitat s'obria amb un esquema conceptual i unes qüestions preparatòries. La teoria es treballa a partir dels textos en un plantejament del tipus inductiu. Els textos literaris il·lustren el continguts lingüístics del programa, però a diferència dels anteriors, usen textos orals (una cançó de Raimon sobre un text de March; una cançó d'Al Tall (“Romanç de cec”)) i totes les unitats contenen un apartat de lectura amb textos literaris a partir de la qual es treballen continguts de llengua, però sense propostes de treball i desvinculat de la resta d'apartats de la unitat sense que se sàpia bé l'objectiu (no hem pogut consultar la guia didàctica on, potser, hi havia suggeriments per a treballar les lectures). Aquestes lectures són:

32 Ens referim al *Panorama d'història de llengua*, d'Antoni Ferrando i Miquel Nicolàs, editat per Tàndem el 1993, on cal notar la desaparició de l'adjectiu “catalana” que abans lluí el manual de Gregal de manera impúdica..

33 *Manual de llengua catalana per a ús i bon aprofitament dels estudiants de COU*, GEA Edicions, Barcelona. Segona edició ampliada i revisada (primera edició, 1984). “Per Lluís-Anton Baulenas, Professor Agregat de Llengua i Literatura Catalanes de l'Institut Rafael de Casanova”. 14x21.

- *El frare*, rondalla arplegada per Valeri Serra i Boldú
- “Dos-cent dotze i dos-cents tretze”, *Amors impossibles*, J.V. Marqués
- “Vídeo”, *Antropologia parcial*, Josep Franco
- “Diners”, *El premi literari i més coses*, Manuel de Pedrolo
- “La mosca”, *Tot s'aprofita*, Pere Calders
- “Accident de treball”, *Tot s'aprofita*, Pere Calders
- “I queixalets també!”, *Obra literària completa*, Enric Valor
- “La joguina terrible”, *Crisàlides*, Prudenci Bertrana
- “L'home i les formes cilíndriques”, *Les bonhomies*, Josep Carner
- “Peret i Margariteta”, *Rondalles de l'Alacantí*, Joaquim González Caturla
- “El nord del sud”, ... *Olivetti, Moulinez, Chaffoteaux et Maury*, Quim Monzó
- “Petimetres” (I) i (II), *Guia de forasters*, Vicent Ribes
- “Zerafina”, *Tots els contes*, Mercè Rodoreda
- “El testament de la hiena”, *La invasió subtil i altres contes*, Pere Calders
- “L'arbre confident”, Jaume Bofill i Mates
- “Interés”, *Diccionari per a ociosos*, Joan Fuster

En la mateixa editorial Marfil publiquen Enric Balaguer i Maribel Sánchez el seu *Quadern de bitàcola. Materials de literatura*, un manual per a l'optativa de Literatura de COU (actualment Literatura Valenciana) (il·lustracions d'E. Molina, Alcoi, 1991. 299 pàg. 19'2x26'4 cms.). La programació consta de 12 unitats que cobreixen el període comprés entre els trobadors i la literatura dels anys 70 i 80. Cada unitat consta de cinc apartats:

0. “Enquesta”: Qüestions i textos per a activar els coneixements previs sobre l'època o els temes dels textos que seguiran.
1. “Antologia de textos”: Contacte amb una selecció de textos del període tractat amb prosificació paral·lela, adaptació o glossari de mots difícils al costat dels textos originals que es reproduïxen sense adaptar. Als textos els segueix un qüestionari que funciona com un comentari de textos guiat.
2. “Informació literària”: text expositiu dels autors en el qual es desenvolupa el contingut conceptual del tema (característiques del període, gèneres, autors, obres...)
3. “Taller”: textos característics del període seguits de propostes de treball: qüestionaris de comprensió guiada, pautes per a un debat o per a la redacció de textos a partir del model.
4. “Apunts i fitxes de lectura”:

Els autors pretenen amb aquesta proposta de programació una superació del model formalista que havia predominat en la dècada anterior, tot i que recullen les activitats-típus d'aquest model com ara l'anàlisi formal, però encara més fragmentada i guiada que en els comentaris complets. En paraules dels autors:

L'aproximació a la literatura, tal i com nosaltres l'entem, passa per l'educació de l'imaginari i ha de revelar i potenciar els components cognitius, ètics i psicològics de la lectura i del consum estètic. Descartem els valors de neutralitat que els apropaments exclusivament tècnics i formals ofereixen de la literatura. Front a les actituds conformistes i d'arteriosclerosi cultural, cal afavorir una gamma àmplia d'estratègies cognitives dirigides a l'adquisició del sentit del possible. Cal enriquir i fomentar les possibilitats de racionalització, de reflexió, d'adquisició d'experiència que ofereix la literatura, amb una confrontació oberta i equilibrada entre els

missatges literaris i entre aquests i la realitat que envolta el lector. És per això que hem intentat tenir present l'univers simbòlic de la joventut actual, marcat per una sèrie d'elements (referents, gestos, llengua, escala de valors...) i, sobretot, el seu llenguatge marcat per la imatge i la música. (pàg. 6)

Pel que fa al cànon, destaca la tria de textos paraliteraris que il·lustren determinades característiques del textos que s'estudien. Així a la unitat 1 inclouen un fragment de *L'art d'estimar* d'Erich Fromm per a obrir, i un altre de Josep Palau i Fabre, "Teoria de les vocals", per tal de debatre sobre la qüestió dels efectes del vocalisme en la poesia; una notícia sobre la reacció de la Conferència Episcopal a una campanya a favor de l'ús del preservatiu en el punt en què es treballen els sermons de sant Vicent Ferrer; dos anuncis publicitaris que usen el recurs retòric de l'anàfora; o una circular del governador civil de Barcelona, de l'any 1939, que obri la unitat dedicada a la postguerra.

D'altra banda, els referents de la cultura de masses contemporània apareixen en diferents llocs, així una portada del còmic de Superman amb un peu de foto que associa l'heroi medieval amb els superherois de la Marvel. Les fotografies que il·lustren les unitats defugen els models anteriors que reproduïen el retrat de l'autor, la façana de la seua casa pairal, la portada de les obres, algun manuscrit o un paisatge relacionat amb els textos o la biografia de l'escriptor. Ara trobem al costat del text fotografies que remetien al context sociocultural: quadres de Dalí, de Gauguin, de Picasso, fotogrames del neorealisme italià; al context històric i polític: la repressió d'una manifestació als anys 70; i com a reflex indirecte de l'eixamplament dels productes culturals en català, fotogrames o cartells d'adaptacions cinematogràfiques d'obres de la literatura catalana com *La plaça del Diamant* o *Laura a la ciutat dels sants*.

Pel que fa al cànon dels textos, els autors inclouen escriptors de diferents procedències geogràfiques i fan una atenció especial als autors valencians del període contemporani, inclouen, per tant, textos de Teodor Llorente, Eduard López-Chavarri, Daniel Martínez Ferrando, Ernest Martínez Ferrando, Miquel Duran de València, Carles Salvador, Francesc Almela i Vives, Joan Fuster, Vicent Andrés Estellés, al costat de Jacint Verdager, Narcís Oller, Àngel Guimerà, Caterina Albert, Caselles, Josep Carner, J.V. Foix, Joan Salvat-Papasseit, Josep Maria de Sagarra, Gaziol, D'Ors, Carles Soldevila, Bertomeu Rosselló-Pòrcel, Carles Riba, Miquel Llor, Francesc Trabal, Màrius Torres, Salvador Espriu, Joan Vinyoli, Gabriel Ferrater, Miquel Martí i Pol, Joan Brossa, Pere Calders, Josep Pla, Josep Maria Espinàs. Dels escriptors balears: Pons i Gallarza, Joan Alcover, Llorenç Villalonga. Hi ha un predomini inevitable d'autors sobre les autores, tot i que també s'inclouen textos de dones escriptores: Caterina Albert, Clementina Arderiu, Mercè Rodoreda, Carme Riera, Maria-Mercè Marçal.

Cal destacar també la inclusió de textos en els marges del cànon: Salvador Dalí ("Peix perseguit per un raïm") o el comentari guiat de la cançó "Tatuaje" que cantava Conxa Piquer.

Quant al teatre, només s'analitzen uns pocs textos teatrals en la unitat final dedicada al teatre del segle XX: *Antígona* d'Espriu; *Tot esperant Godot* de Beckett; Josep M. Benet i Jornet, *Berenàveu a les fosques*; Rodolf Sirera, *La primera de la classe*; Jordi Teixidor, *El retaule del flautista* i un fragment de *Terra baixa* de Guimerà.

També és destacable la inclusió d'un apartat final dedicat a la "literatura de consum" que inclou el gènere novel·lístic paraliteraris (novel·la rosa, policíaca, eròtica), fotonovel·la, còmic i el

fenomen musical de la Nova Cançó; aquest apartat inclou textos de Ferran Torrent (*No emprenyeu el comissari*), Ofèlia Dracs (*Deu pometes té el pomer*) i unes vinyetes del *Vibora* i de Juan Jaravaca.

La Reforma canviarà a penes la situació que trobàvem als anys vuitanta. Al Batxillerat trobem un currículum relativament obert que permet repartir la història de la literatura en dos cursos (primer i segon de Batxillerat) i que en la pràctica consistia a concentrar la literatura fins al segle XIX a primer de Batxillerat, mentre que la part contemporània es derivava cap a l'optativa de Literatura Catalana de la modalitat d'humanitats. El segon de Batxillerat quedava a expenses del programa oficial marcat per al universitat per a la prova d'accés i que, al capdavall, es concentrava en la preparació de la prova de comentari de textos a partir del mètode de l'anàlisi del discurs. La reforma de l'any 2002 tancava el currículum per cursos i el distribuïa entre 1r i 2n de batxillerat, en primer s'havia de donar la literatura catalana fins al romanticisme i en segon, des del modernisme a l'actualitat. Ara bé, la pressió de la prova d'accés ha fet que en la pràctica la literatura en segon de batxillerat haja quedat en una situació molt precària, especialment a les zones de predomini castellanoparlant en les quals la limitada competència lingüística de molts alumnes fa indispensable una atenció preferent al treball del comentari de text i a l'expressió escrita. La reforma de la prova d'accés que es preparava per al curs 2009-2010, havia de tornar a incorporar continguts literaris.

En el cas dels llibres de COU, la literatura apareix com a material per a treballar l'anàlisi lingüística o per a il·lustrar documentalment aspectes la història de la llengua o de sociolingüística, per a la sociolingüística històrica (en el cas de testimonis d'actituds lingüístiques o de processos de diglòssia o de substitució) i per a la variació lingüística (varietats de la llengua).

2.1.4.4 Els manuals de Batxillerat de la LOGSE a la LOE

El currículum de Batxillerat de la LOGSE valencià (1994) fa un plantejament curricular de la literatura en Batxillerat centrant-se en l'evolució dels gèneres literaris al llarg del temps:

Els continguts del nucli se sistematitzen prenent com a eix els gèneres concebuts com a tradició temàtica i formal i com a norma històrica de recepció i producció. Aquest punt de vista permet de conjugar l'anàlisi de les formes literàries específiques per a representar i comunicar l'experiència amb l'estudi de la configuració i els canvis d'aquestes formes al llarg de la història literària. Serà rellevant en aquest estudi el contrast entre tradició i avantguarda, imitació i originalitat, classicisme i obertura a d'altres codis estètics, etc. Aquest eix permet, igualment, d'aproximar-se a les transformacions experimentades pels gèneres en la literatura contemporània.

També inclou un cànon d'autors de tot el domini lingüístic i presta una atenció especial cap als gèneres literaris situats en la frontera literària, com ara l'assaig. D'altra banda, no fa una seqüenciació per cursos i deixa oberta la possibilitat que la programació d'aula repartesca els continguts literaris segons com creguen convenient els docents o els equips editorials. Els continguts són aquests:

- Observació i anàlisi del procés comunicatiu representat pels textos literaris amb la

finalitat d'establir la distinció entre textos literaris i no literaris.

- Lectura, anàlisi i interpretació d'obres literàries significatives pertanyents als gèneres:

Narrativa:

- Formes narratives medievals i llur transformació durant l'època d'esplendor (segle XV).

- Transformació de la narrativa fins a la Renaixença i la novel·la de caire naturalista: Narcís Oller.

- El conte i la novel·la en el Modernisme.

- Formes i temes en la narrativa del segle XX. Els grans novel·listes: Mercè Rodoreda, Llorenç Villalonga.

- Darreres tendències de la novel·la i el conte.

Poesia:

- Formes de l'expressió poètica des dels trobadors a l'època d'esplendor (segle XV).

- Els gèneres populars i tradicionals fins a la Renaixença; la poesia de la Renaixença i del modernisme.

- Confluència d'avantguarda i tradició en la poesia del segle XX.

- La poesia des de Carles Riba a Salvador Espriu i Vicent Andrés Estellés.

- El realisme social i les darreres tendències poètiques.

Teatre:

- Formes dramàtiques medievals i llur pervivència actual.

- Teatre culte i de tradició popular en els segles XVI, XVII i XVIII.

- El teatre de la Renaixença i del modernisme.

- Transformacions del teatre durant el segle XX; darrers corrents; textos i espectacles teatrals.

Textos situats en la frontera entre el que és literari i el que no ho és (diataris, epistolaris, memòries d'escriptors rellevants, textos que manifesten influències mútues entre periodisme i literatura, etc.):

- La prosa medieval: Ramon Llull, les cròniques, etc.

- L'assaig contemporani: Joan Fuster.
- Aplicació d'instruments adequats per a la interpretació de les obres tant els propis de l'anàlisi literària com les informacions sobre el context històric i cultural pertinents.
- Reconeixement i valoració crítica dels factors sociopolítics, econòmics o sociolingüístics que condicionen la recepció de l'obra literària.
- Reconeixement del contingut ideològic, manifest o implícit, de les obres literàries en relació amb els valors de la societat actual.

Les editorials van haver d'adaptar els seus manuals a les noves directrius curriculars, Marfil, per exemple, va substituir els seus *De bat a bat* per una altra sèrie de dos manuals per a Batxillerat, *Auques. Literatura i llengua* (2000) per a primer i *Ventalls. Comunicació i coneixement* (2000), per a segon. Encara que el currículum valencià era obert i no estipulava quins continguts havien de donar-se en cada curs i, com que d'altra banda, la prova d'accés a la universitat condicionava molt el treball en segon de Batxillerat, les editorials van optar per concentrar tots els continguts literaris en primer i, per tant, va existir una continuïtat entre les programacions que oferien els manuals de tercer de BUP i els de primer de Batxillerat. Aquesta serà la tria de Marfil, i també la de Tabarca. Tabarca va presentar la sèrie *Xarxa textual* (2000); els autors de *Xarxa textual* divideixen els continguts de literatura en dos blocs, el primer arriba fins a la literatura popular dels segles XVII i XVIII, no fan cas de les orientacions del currículum oficial i fan un enfocament historicista per períodes, obres i autors i no per gèneres literaris. En segon, la literatura es reprén a partir de la Renaixença i arriba fins a la poesia i la narrativa dels anys 70, 80 i 90. Primer de Batxillerat concentra, doncs, els continguts literaris i una part dels de llengua i segon arreplega l'anàlisi del discurs i una part de descripció lingüística i normativa juntament amb continguts d'història de la llengua i sociolingüística i comentari de text no literari.

En el cas d'*Auques* (després serà *Miralls I*), la novetat és l'organització dels continguts, tant els literaris com els de llengua (excepte la normativa que, com sempre, va en un apartat estanc de la unitat) a partir de centres d'interés tot i que la proposta no arriba fins al fons i la literatura no s'estudia per tòpics com podria esperar-se dels centres d'interés, sinó en un sentit cronològic, des dels trobadors fins a la literatura contemporània. D'altra banda, organitza els continguts de cada període entorn dels gèneres. De vegades els autors segueixen una organització temàtica, sociològica i a la vegada cronològica: "literatura religiosa medieval", "literatura urbana medieval", "literatura cortesana del XVI"; d'altres, en canvi, tornen a la nomenclatura de les històries de la literatura: "La literatura de l'Edat Moderna: segles XVI, XVII i XVIII". Així el tema de l'amor condueix a la poesia trobadoresca i d'aquesta es passa a Ausiàs March i a Roís de Corella; de la cavalleria al *Tirant* i les cròniques; la religió introdueix Llull, Vicent Ferrer, Eiximenis i Turmeda. Finalment, s'evita el terme Decadència que se substitueix per un rètol històric: "La literatura de l'Edat Moderna: segles XVI, XVII i XVIII", amb subepígrafs que relacionen la producció literària amb els moviments artístics de cada moment: Barroc, Il·lustració, "Romàntics, Renaixença i l'estima per la terra. El Romanticisme", "Sota l'ombra de Darwin. El Realisme i el Naturalisme".

Quant a la metodologia, el desenvolupament conceptual de la unitat es punteja amb textos amb qüestionaris-guia, tal i com havien observat en el manual *De bat a bat/3*; aquests comentaris

guiats van introduint també informació sobre retòrica i mètrica conforme es necessita. Només una vegada inclouen un text més llarg per a comentar *a lungo* i incorporen una mostra de comentari ja fet per a començar i una explicació detallada que s'inclou en un apartat de la unitat dedicat als textos acadèmics, en aquest cas, al comentari de textos. El model de comentari és el clàssic: contextualització, tema, resum, esquema conceptual, comentari de recursos retòrics per nivells de llenguatge, contextualització final i valoració personal.

Xarxes Textuals 1 i 2 no presenten la programació de l'assignatura des dels continguts literaris com fa *Auques*; en el seu cas la literatura, es presenta en un compartiment estanc dins de cada unitat. Les 9 unitats de què consta la programació es divideixen al seu torn en 6 apartats: "Text" (un text inicial d'arrancada); "Diversitat textual" (tipologies textuals); "Reflexió lingüística" (anàlisi de l'estructura de la llengua per nivells); "Llengua i societat" (sociolingüística i dialectologia); "El text literari": "Tècniques de treball i estudi". En el llibre de segon l'apartat de "Tècniques de treball i estudi" s'ha substituït per un altre, "Comentari de text", pensat per a la preparació de la prova d'accés a la universitat.

El desenvolupament conceptual dels continguts literaris a *Xarxes Textuals* es contrapunteja amb textos adaptats que en ocasions incorporen qüestionaris per al treball dels conceptes, més que de la forma literària. Així, per exemple, després de llegir un seguit de textos de Lull i sobre Lull, es demana: "Analitza el tipus de relacions de caràcter religiós que mantenen els personatges simbòlics de l'Amic i l'Amat en els epígrafs del text 6. En general, quins elements són els causants, per una banda, de la dissort de l'Amic, i per una altra, de la seua felicitat?". De vegades se sol·licita dels alumnes que redacten a partir dels textos que han llegit, així en el tema dedicat a Bernat Metge: "Relleg el text 2 i el text 3 i, amb el llibre tancat, redacta un escrit d'unes 10 línies a fi de referir quin devia ser l'ambient dels funcionaris de la Cancelleria Reial. Quan hages acabat, intercanvia el teu escrit amb el d'un altre company o companya i corregiu-vos-el mútuament. Escriviu després les faltes que no sapiguen per què feu a la pissarra, i comenteu-les amb ajuda del professor o professora."

El més destacat d'aquest dos manuals és l'atenció que dedica en segon a la literatura contemporània i, en particular, als escriptors i institucions literàries valencians, tant moderns com contemporanis fins al llindar dels anys noranta del segle XX, amb noms com: Lo Rat Penat, Antoni Maria Peyrolon, Teodor Llorente, Bernat i Baldoví, Eduard Escalante, Eduard Buil, la "Generació de 1909", Miquel Duran i Tortajada, la "Generació de 1930", Francesc Almela, Carles Salvador, Ernest Martínez Ferrando, Maria Beneyto, Martí Domínguez, el "Grup Torre", Xavier Casp, Lluís Alpera, Josep Piera, Joan Navarro, Josep Ballester, Jaume Pérez Muntaner, Enric Sòria, Marc Granell, Gaspar Jaén, Ferran Torrent, Josep Lozano, Enric Valor, Joan F. Mira, Toni Cucarella, els germans Sirera, Gil Albers, Manuel Molins, la "Generació dels 70", amb noms com Amadeu Fabregat o Isa Tròlec. També cal destacar l'atenció a gèneres com el periodisme literari contemporani que ha merescut en els darrers anys l'atenció de la crítica³⁴ (Unitat 6, pàg. 160-163), amb referències i textos de Rosa Solbes, Adolf Beltran, Carme Riera, Maria de la Pau Janer, Francesc Viadel, Ignasi Mora, Ferran Torrent, Enric Sòria, Joan Garí...

L'editorial Bromera, per la seua part, s'havia incorporat al mercat del llibre de text de Secundària l'any 1998 i va homologar el seu manual per a primer de Batxillerat l'any 2000, es tracta de *Textos i contextos*, una obra col·lectiva que venia acompanyada d'un quadern d'activitats, un

34 Vg. Lluís-Albert Chillón (1993): *Literatura i periodisme*, Publicacions de la Universitat d'Alacant, València i Castelló, València.

vídeo de l'obra de teatre *Besos*, d'Albena Teatre i un CD de “recursos sonors”. En la declaració d'intencions preliminar els autors exposen aquest programa per a l'ensenyament de la literatura:

La literatura és l'art de la paraula en el temps. Per tant, estudiar-la seriosament implica: a) entendre com aquesta paraula, per mitjà de tècniques i recursos literaris s'ha convertit en art i ha pres forma en determinats motlles artístics (gèneres literaris); i b) veure quin ha estat i com ha evolucionat el procés de creació i de recepció d'aquest art al llarg del temps. Per tal d'assolir plenament aquests objectius, els nostres materials diferencien entre: a) l'anàlisi i comentari de textos significatius de la nostra producció literària (Textos); b) l'estudi de la història de la literatura (Contextos); i c) la pràctica de la creació literària en tallers (Quadern d'activitats). A més, al Banc de dades podràs consultar informació detallada sobre terminologia literària i metodologia del comentari de textos.

La programació d'aula que proposen, doncs, es basa en un enfocament que inclou l'estudi dels gèneres i de la història literària. Les activitats se centren en el comentari de text, l'estudi de les dades factuais referents a la història de la literatura (autors, obres i gèneres al llarg del temps) i la creació de textos amb intencionalitat literària. Un concentrat, doncs, de les diferents línies metodològiques que havien caracteritzat l'ensenyament de la literatura des del BUP. D'altra banda, els autors proposen un acostament al fet literari a través del contacte directe amb els textos.

La programació consta de 15 unitats que organitzen els continguts literaris per gèneres i períodes històrics, des de l'Edat mitjana fins a la literatura popular de masses actual. Cada unitat està dividida per tres grans blocs: “Al voltant dels textos”, “Ús de recursos estilístics i literaris” i “Referències”. A més a més, les dades relatives a la història de la literatura catalana es concentren en un bloc que anomenen “Contextos” i que comença en la pàgina 164 i acaba en la 195. D'altra banda, hi ha un apèndix, l'anomenat “Banc de dades”, que inclou unes pautes per a fer el comentari literari dels textos i un glossari de termes literaris, lingüístics i històrics.

L'organització dels continguts en les unitats s'estructura de la següent manera:

Inicial: La literatura: L'art de la paraula

Narrativa

1. La narrativa: L'art de contar
2. Els orígens: Entre l'adoctrinament religiós i el polític
3. Època d'esplendor (I): Entre el medievalisme i l'humanisme
4. Època d'esplendor (II): Del llibre de cavalleries a la novel·la cavalleresca
5. De la Renaixença als anys 30: Una recuperació estroncada
6. Dels anys 30 als nostres dies: La novel·la actual

Poesia

1. La lírica: L'art de reflectir el món interior
2. Època d'esplendor: Un reflex de l'esperit medieval
3. Dels anys 30 als nostres dies: De la postguerra a l'eclecticisme

Teatre

1. El teatre: L'art de representar i dialogar
2. Del teatre medieval al teatre neoclàssic: Entre l'església, la cort i el carrer
3. De la Renaixença als nostres dies: Molt més que sainets

Assaig

1. L'assaig: L'art d'expressar idees

Gèneres populars

1. Els gèneres populars: L'art literari més arrelat

Destaca, en el tractament dels continguts, la manera com s'enfoca la literatura popular, a la qual es dedica la Unitat 15. El gèneres populars es mostren com una línia contínua en el temps i no en apartats separats cronològicament, tal i com solen fer la majoria dels manuals, des de les cançons populars fins a la música Pop i la Nova Cançó, des dels sainets i la poesia satírica o els romanços, fins als llibrets de falla actuals; des de la premsa satírica del segle XIX fins a la premsa seriosa actual; sense perdre de vista l'audiovisual: cinema i televisió.

El *Quadern d'activitats* proposa 7 tallers: de narrativa, de lírica, de teatre, d'assaig-contextos, de gèneres populars, d'actituds lingüístiques i d'expressió oral. Els tallers de literatura estan compostos per nombroses activitats de diferents tipologies al voltant del gènere estudiat. El taller de narrativa, per exemple, comença activant els coneixements previs a través de preguntes que intenten fer recapacitar l'alumne sobre el seu contacte amb els textos d'aquest gènere:

A partir del *Llibre* [de text], o d'altres fonts informatives, fes una llista de les obres més representatives de la narrativa en la nostra llengua, tot classificant-les per èpoques i per gèneres narratius.

I a continuació:

Indica quines obres de les anteriors has llegit i quines no has llegit, però t'agradaria, o no t'agradaria, llegir. Explica les raons del teu desig o del teu rebuig.

També hi ha propostes de debat en aquest apartat inicial del “taller”:

Debateu si -per plaer, per un control de lectura...- preferiu llegir una novel·la o bé un llibre amb diversos relats o contes, tot donant raons de les vostres preferències.

I d'escriptura:

Escriu la definició de conte i de novel·la, tot remarcant les semblances i les diferències entre aquests dos tipus d'escrits.

I sense solució de continuïtat:

Escriu un relat d'una extensió d'una pàgina del teu quadern, a partir de la idea següent: el dia del robatori de la moto (et van furar la moto, li la van llevar a algú; vas haver o van haver de robar-la...).

Finalitzada la part dedicada a l'activació de coneixements previs, es passa al treball amb textos crítics (en aquest cas es tracta d'un fragment de la introducció de Josep Ballester a l'edició de Bromera de *La gent que viu al món*, de Maria Beneyto en què tracta de definir el gènere del conte):

Deprés d'aquestes activitats de diagnòstic inicial per a saber els teus coneixements generals, els teus gustos i la teua capacitat creativa, llig aquest text i subratlla-hi les idees principals.

Després d'unes activitats centrades en les tipologies dels contes, es passa a l'apartat B en què es presenta una activitat d'anàlisi a partir del conte "Footprints", de Rafael Vallbona (*Sabates italianes*) amb unes indicacions excessivament genèriques; la primera activitat demana:

Indica, des del punt de vista de l'expressió, tots els elements que fan que aquest text siga molt o poc literari (adjectivació, figures, repeticions, desviació o ús sorprenent del llenguatge...)

De la lectura es deriven també exercicis de creació literària del tipus de la manipulació de textos i de l'escriptura sota consigna:

Ara fem un joc de simulacions: en parelles, torneu a escriure l'argument del conte *Footprints*, però des del punt de vista d'un personatge diferent (R.M., un pare de família del barri, el governador civil, un periodista...). Indiqueu quin tipus de narrador apareix en el vostre relat.

Els textos resultants passen de mà en mà i s'avaluen col·lectivament:

Llegiu els vostres contes i valoreu en quins està més aconseguit el canvi de punt de vista, quin sembla més convincent i per què.

També es pot demanar el tancament d'una història oberta, com en el cas d'un fragment de *Cròniques marcianes*, de Ray Bradbury:

Els relats poden presentar una estructura tancada, com en el cas del Text 2, o bé una estructura oberta, com en aquest text que acabem de llegir. Escriu un final per a la història del coet, de manera que tinga una estructura tancada.

A continuació s'obri l'apartat C del taller, enfocat totalment de cara a l'expressió escrita i que pren la forma d'un projecte d'escriptura: els alumnes han d'escriure una narració curta a partir d'un seguit de pautes: redacció de la història (argument), elecció de la tipologia de conte, elecció del to, el tipus de narrador i la persona gramatical en que es narrarà, caracterització dels personatges a partir d'una plantilla que facilita el quadern, ajustament del registre al tipus de personatge, el paper de l'espai i del temps narratiu, l'ordre temporal, elecció del final, redacció del primer esborrany, revisió del primer esborrany entre els alumnes, redacció d'una segona versió.

El taller de poesia segueix la mateixa línia. Ara s'inclouen també exercicis de recitació que els alumnes han d'avaluar entre si a partir d'una pauta que proporciona el quadern. Els exercicis de creació literària consisteixen en l'escriptura d'un poema a partir d'unes pautes i en la transformació de poemes donats: a partir del poema "Sóc una dona" de Maria Aurèlia Capmany, els alumnes ha de fer-ne una paràfrasi, variar la rima, les síl·labes o el tema, però conservant l'estructura i el ritme del poema original; o bé transformar un poema de Josep Carner en un cal·ligrama. També hi ha exercicis d'escriptura automàtica: arplega de mots de diferents categories gramaticals relacionats amb un determinat tema i redacció de frases.

El taller de teatre parteix de l'obra *Besos*, de Carles Alberola i Roberto Garcia. Després de la reflexió inicial s'analitza el vídeo que acompanya el material del curs: escenografia, il·luminació, música, corporalitat, vestuari i perruqueria, objectes, coreografies, balls i cançons. A partir de la visió de l'obra es proposen un seguit d'exercicis d'anàlisi dels diferents aspectes de la representació i, a continuació, en l'apartat C, es demana als alumnes que escriguen un diàleg teatral de bell nou, o bé que adapten la narració que han escrit en el taller de narrativa, o bé que interpreten una de les històries que apareixen a *Besos*.

Finalment, el taller d'assaig proposa una anàlisi d'un fragment de “Nota sobre la llibertat”, un dels capítols del llibre de Joan Fuster *Sagitari*. Després d'un seguit d'exercicis d'anàlisi i de manipulació del text es passa a l'aplicació creativa en l'apartat C: seguint els passos que marca el quadern (elecció del tema; redacció d'un primer esborrany; expressió de la tesi; elaboració d'un esquema de les dades que es faran servir; redacció d'una versió no modalitzada; adaptació del text al context: tipus de receptor-lector; tria d'un subgènere assagístic; redacció de la primera versió definitiva i comparació amb l'esborrany inicial; revisió col·lectiva; redacció de la versió definitiva).

Finalment, el taller sobre gèneres de la literatura popular segueix la mateixa pauta: reactivació de coneixements previs, anàlisi de textos i creació. En l'apartat B d'anàlisi s'invita els alumnes a comparar la versió de Finn Garner (*Contes per a nens i nenes políticament correctes*) amb la versió tradicional de *Caputxeta Vermella* i a realitzar una transformació paròdica d'un conte popular valencià. La proposta creativa és la transformació de *I queixalets, també!*, d'Enric Valor en un guió cinematogràfic.

El *Quadern d'activitats* del manual corresponent al currículum del 2002, manté els mateixos exercicis, però suposem que els han partit entre primer i segon de Batxillerat, tal i com estipulava el decret curricular. En el quadern de primer trobem els mateixos tallers de narrativa i lírica.

Uns anys més tard, el decret de 2002 que reformava el batxillerat LOGSE dividia els continguts corresponents a la literatura en dos grans blocs repartits entre primer i segon curs. En primer s'establí l'ensenyament de la història de la literatura des de l'Edat Mitjana fins a la Renaixença seguint un enfocament marcadament historicista en què es dona importància al coneixement del context històric i social de les obres literàries. També es destaca la necessitat de llegir obres completes i de fer-ne una anàlisi crítica. En segon curs s'ha d'ensenyar el període comprès entre el Modernisme i Joan Fuster.

Alguns manuals com els de Tabarca es mantenen amb un simple canvi de maqueta, ja que la programació d'aula antiga s'ajusta al que disposa ara el currículum oficial. D'altres, com els de Marfil, han de canviar més que la maqueta i tot això a penes dos anys després d'haver-se editat, en un canvi curricular que va ser catastròfic per a les editorials valencianes, que es van veure obligades a retirar de mercat llibres acabats d'editar. Marfil canvia els seus *Auques* i *Ventalls*, per *Miralls 1* i *Miralls 2*. Ara els continguts de literatura es reparteixen en dos blocs entre els dos cursos, tal i com determina el nou currículum: en primer de Batxillerat s'arriba fins al Realisme i el Naturalisme i en segon es reprèn des del Modernisme i es remata amb Ferran Torrent i Rodolf Sirera. Els noms dels períodes d'aquesta època es perfilen més i s'associen, bé amb els grans moviments estètics: “El Modernisme, la fascinació per tot tipus de novetat”, “El Noucentisme: una burgesia moderna i emprenedora en el poder”, “Les Avantguardes”; o bé amb els períodes històrics, de vegades combinats amb els gèneres: “La literatura de la postguerra: la poesia (1939-1975)”, “La literatura de postguerra: la narrativa (1939-1975)”, “La literatura de postguerra: l'assaig”, “La literatura actual”.

El manual de l'editorial Bromera corresponent al currículum del 2002 canvia per complet l'estructura de la programació. Trobem ara 15 unitats, més el glossari final de termes. Cada unitat s'obri amb un tema diferent (6 de llengua i 9 de literatura) i s'abandona l'organització de la programació dels continguts literaris a partir dels gèneres, que només es manté en els temes del 9 al 13. La part introductòria a l'anàlisi dels gèneres literaris es transforma en dos temes (7 i 8)

introdutoris de tot el bloc de literatura; en aquests temes s'ha col·locat tota la informació referent a la manera com es fa el comentari de textos literaris que en el manual anterior s'inclouïa en el “Banc de dades”.

1. La comunicació. Del pensament a les paraules
2. Variació i actituds lingüístiques. Varietat en el sistema i en l'ús de la llengua
3. El text i les seues propietats. El nivell lingüístic global
4. Les categories gramaticals. La forma de les paraules
5. L'oració simple. La funció de les paraules
6. El lèxic. La significació de les paraules
7. La literatura. La narrativa. L'art de la paraula. L'art de contar
8. La lírica i el teatre. L'art de reflectir el món interior i l'art de representar i dialogar
9. La prosa medieval. Entre l'adoctrinament religiós i el polític
10. La prosa moralitzant. Entre el medievalisme i l'humanisme
11. La narrativa de l'època d'esplendor. Del llibre de cavalleries a la novel·la cavalleresca
12. Dels trobadors a Ausiàs March. Els sentiments medievals fets poesia
13. El teatre medieval. El *Misteri d'Elx*. Entre l'església, la cort i el carrer
14. Del Renaixement al neoclàssic. Una literatura de subsistència
15. La Renaixença. Entre la literatura de guant i la d'espardenya

Cada unitat de llengua consta de quatre apartats:

- Unitat
- Al voltant dels textos
- Normativa
- Tècniques d'estudi

Aquestes unitats parteixen d'un text a partir del qual es reflexiona (“Unitat”) i a continuació es passa al treball conceptual al voltant del tema de la unitat (“Al voltant dels textos”); els altres dos apartats apareixen desvinculats. Pel que fa a les unitats de literatura, el blocs canvien:

- Unitat
- Al voltant dels textos
- Obres singulars, època plural/Tècniques d'estudi

Entremig de les unitats de literatura s'ha encastat la informació detallada sobre el context de cada etapa de la història de la literatura: “Context I. Dels orígens a l'època d'esplendor (segles XIII, XIV i XV)” (entre la 8 i la 9); “Context II. Edat moderna (segles XVI, XVII i XVIII)” (entre la 13 i la 14); i “Context III. La Renaixença (segle XIX)” (entre el 14 i el 15).

El cas del manual de Bromera és un exemple clar de com el tancament del currículum que es va produir en Batxillerat ha influït d'una manera determinant en les programacions de les editorials i han anat reconduint-les cap a un model més conceptual i transmissiu de la literatura i cada vegada més centrat en la història de la literatura, que esdevé també l'eix de les programacions. D'altra banda la convivència en compartiments estancs de continguts de literatura i de llengua ha matat el caràcter literari que tenia el tercer de BUP primer i el primer de Batxillerat després amb el perill afegit que el professorat sucumbesca a la temptació de deixar de banda uns continguts,

els literaris, difícils d'ensenyar i dels quals no se'ls demana comptes als alumnes en la prova d'accés a la universitat. Però de tot això tindrem ocasió de parlar encara en el capítol següent.

2.1.4.5 Els nous manuals LOE de 1r de Batxillerat

Els nous manuals de primer de Batxillerat que havien arribat als centres quan encara no s'havia aprovat el currículum valencià de l'assignatura, semblen tornar en algun cas a les programacions anteriors a l'any 2002 i tornen a enllaçar amb els plantejaments de l'antic tercer de BUP. Primer de Batxillerat recull completa la història de la literatura, en els nous manuals de Teide, mentre que en els d'Anaya continua dividint-se en dues meitats entre primer i segon de Batxillerat com s'havia esdevingut a partir dels currículums de 2002. Una vegada publicat el decret, es comprova que el manual de Teide no s'hi ajusta i el d'Anaya sí.

Siga com siga, el cas és que el currículum oficial publicat pel MEC a finals de 2007 per a l'assignatura de Castellà (*BOE* (6-11-2007)) i que sembla haver servit de referència per a elaborar aquests manuals de Valencià contempla un ensenyament de la literatura tradicional. Reforça els itineraris cronològics, tot i que remarca la necessitat de donar prioritat a la literatura contemporània: “En la distribución de los contenidos literarios, parece aconsejable realizar en primer lugar un recorrido por la literatura a lo largo del tiempo, para hacer después un especial hincapié en la literatura contemporánea.” Es manté la metodologia del comentari de textos al qual s'ha de dedicar un temps de l'assignatura i s'aconsella que se seleccionen autors contemporanis i fragments d'obres. D'altra banda, segurament per tal de prevenir enfocaments excessivament historicistes, desaconsella que es dedique massa temps a l'estudi del context de les obres:

En el discurso literario [un dels tres blocs de continguts] se ha optado por una presentación lo más sintética posible de los contextos, las formas y los contenidos temáticos, sugiriendo que se realice alguna selección de obras, fragmentos y autores representativos de diferentes épocas -y especialmente de la literatura del siglo XX- y que se dedique un tiempo a la lectura y al análisis y comentario de los textos.

Per altra part, continua tenint-se en consideració en l'apartat dels continguts, la redacció de textos amb intenció literària a partir dels models que s'han llegit o comentat a classe. Pel que fa a l'avaluació, es deixa la porta oberta a la possibilitat d'enfocar els continguts del bloc de literatura amb metodologies actives com puga ser el treball per projectes, ja que s'estipula la realització de “trabajos críticos sobre la lectura de obras significativas de distintas épocas o movimientos, interpretándolas en relación con su contexto histórico y literario.”

El currículum valencià de Batxillerat es va publicar el mes de juliol de 2008, paradoxalment, quan els llibres de text per al curs següent ja estaven decidits als centres. Dedicava un dels quatre blocs de continguts al “discurs literari”, preveu que s'aprofundisca en la capacitat lectora i en l'estima per la literatura (no s'esmenta el terme “competència literària”), que es treballi la “lectura, estudi, comentari i valoració crítica d'obres breus i de fragments representatius de les distintes èpoques, gèneres i moviments”. També s'indica l'oportunitat que els alumnes escriguen textos amb intenció literària tot seguint els models que han estudiat. Quant a la periodització de

la literatura, es preveu (tal i com ja feia el currículum del 2002), que s'estudie el període comprès entre l'Edat mitjana i el Modernisme en primer de Batxillerat i l'època contemporània es deixa per a segon. La novetat és ara que es combina el criteri genèric i el cronològic amb l'estudi dels autors i les obres; d'altra banda, es continua sense fer cap referència explícita als autors no valencians:

1r de Batxillerat

- Les formes narratives al llarg de la història, des de la prosa medieval al Modernisme. Les Cròniques mediavals, Jaume Roig, Isabel de Villena, Roís de Corella, *Curial e Güelfa* i *Tirant lo Blanch*.
- La poesia, culta i popular, des dels trobadors al Modernisme. Ausias March i Teodor Llorente.
- El teatre, culte i popular, des dels orígens fins al segle XIX. El Misteri d'Elx. Francesc Mulert, Eduard Escalante, Bernat i Baldoví.

2n de Batxillerat

- Les formes narratives des del Modernisme fins a l'actualitat. Martí Domínguez i Enric Valor.
- La poesia des del segle XX fins a l'actualitat. Carles Salvador, Xavier Casp, Vicent Andrés Estellés i Maria Beneyto.
- Evolució de les formes dramàtiques durant el segle XX fins als nostres dies.
- L'assaig i el periodisme. Des dels orígens fins a l'actualitat. Joan Fuster. (2n de Batxillerat)

Quant al currículum de Catalunya, segueix una línia semblant al valencià, es remarca la necessitat de llegir (“lectura” i “comprensió”) i analitzar els textos (“anàlisi, comentaris, explicacions i crítiques”) i es deixa oberta la possibilitat que els alumnes n'escriuen de propis seguint els models que han estudiat. A diferència del valencià i del promulgat pel MEC, el currículum català recull de manera explícita la necessitat de treballar les competències de tal manera que no es produeix un tall radical entre l'organització del currículum (i la metodologia que porta implícita) en el pas de Secundària a Batxillerat i entre el Batxillerat i els estudis universitaris (uns estudis que ara per ara, s'estan organitzant al voltant de l'ensenyament per objectius centrats en competències). Entre les competències destacades cal remarcar la insistència que es fa en la “competència plurilingüe i intercultural” a la qual ens hem referit i ens referirem en diverses ocasions al llarg d'aquest treball.

Els continguts corresponents a l'apartat de literatura s'encabeixen en el currículum de Catalunya en un bloc sota l'epígraf “Dimensió estètica i literària”. Es recomana la lectura de textos complets, antologies i fragments i se subratlla la necessitat de treballar les obres literàries en contacte amb el context en què es van produir i l'elaboració ulterior de treballs de recerca originals centrats en aquestes obres.

El currículum del Principat manté, en canvi, la tradicional concepció de 1r de Batxillerat (abans 3r de BUP) com un curs específic de literatura, per tant, és en primer on es concentren tots els continguts del bloc “Dimensió estètica i literària”. Quant a la periodització, el currículum de Catalunya, de manera semblant a com fa el valencià, combina l'estudi dels gèneres, les obres i els

autors amb l'organització cronològica. D'altra banda, les referències a autors no principatins es limiten al *Tirant*, Llorenç Villonga, Ausiàs March, l'Escola Mallorquina i Joan Fuster:

- Les formes i els temes narratius al llarg de la història: de la prosa de Ramon Llull a la novel·la cavalleresca: *Tirant lo Blanc* i *Curial e Güelfa*. Literatura popular: les rondalles. El desenvolupament de la novel·la realista i naturalista: Narcís Oller. Els nous models narratius en el segle XX: narrativa modernista (Caterina Albert, Víctor Català, Prudenci Bertrana, Joaquim Ruyra), narrativa de postguerra i contemporània (Llorenç Villalonga, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Manuel de Pedrolo).
- Poesia: formes i temes. De la poesia trobadoresca a la poesia del segle XV: Ausiàs March. La poesia popular: el cançoner. La Renaixença: poesia romàntica (Jacint Verdaguer). La poesia del segle XX: la poesia modernista (Joan Maragall, l'Escola mallorquina), la poesia noucentista (Josep Carner), la poesia avantguardista (Joan Salvat-Papasseit), la poesia de tradició simbolista (Carles Riba, J.V. Foix), la poesia de postguerra (Salvador Espriu, Pere Quart), la poesia contemporània (Miquel Martí i Pol, Gabriel Ferrater).
- Teatre: formes i temes. Dels orígens del teatre al teatre del segle XIX: la Renaixença (Àngel Guimerà). El teatre del segle XX: teatre modernista (Santiago Rusiñol, Joan Puig i Ferrater), el teatre de Josep M. de Sagarra, teatre de postguerra (Joan Oliver), teatre contemporani (Joan Brossa).
- L'assaig i el memorialisme al llarg del segle XX (Josep Pla i Joan Fuster).

Finalment, a les Illes Balears, els objectius generals són els mateixos que en els anteriors si bé canvia la distribució dels continguts d'història de la literatura que s'organitza de manera estrictament cronològica; en primer curs són:

- Introducció a la literatura. Característiques de la llengua literària. Els gèneres literaris. La creació i la interpretació (personatges, temes, tòpics, espai, temps, estructura, estil).
- Edat mitjana: marc històric i cultural. Primers textos en llengua catalana.
- El naixement de les literatures romàniques com a reflex de la societat. La poesia èpica. El roman. La poesia trobadoresca. Ramon Llull. Les quatre grans cròniques. La literatura religiosa i moralitzant. La poesia dels segles XIV i XV. Ausiàs Marc.
- El segle XV. L'humanisme. Bernat Metge. La novel·la cavalleresca i els llibres de cavalleries. Jacob Xalabín. *Curial e Güelfa*. Joanot Martorell.
- La literatura culta dels segles XVI, XVII i XVIII. Renaixement. Barroc. Il·lustració. Joan Ramis.
- La literatura popular. La rondallística i el cançoner.

Per al segon curs es deixa la literatura des del segle XIX fins a l'actualitat:

- La literatura del segle XIX: marc històric i cultural. El romanticisme. La Renaixença. Els Jocs Florals. Característiques de la Renaixença al Principat, al País Valencià i a les Illes Balears. Jacint Verdaguer. Àngel Guimerà: del romanticisme al realisme. El realisme i el naturalisme. Narcís Oller.

- La literatura del segle XX: marc històric i cultural. El modernisme. La poesia. Joan Maragall. La narrativa. Víctor Català. El teatre. Santiago Rusiñol.
- El noucentisme. Josep Carner. L'escola mallorquina. Joan Alcover. Miquel Costa i Llobera. Els moviments d'avantguarda i les seves manifestacions. Joan Salvat Papasseit. La literatura fins als anys trenta. Carles Riba. J. M. de Sagarra.
- La literatura de postguerra. Narrativa: Josep Pla, Llorenç Villalonga, Mercè Rodoreda. Poesia: Salvador Espriu. Joan Brossa. Teatre.
- La literatura actual: narrativa, poesia, teatre. L'assaig.

2.1.4.5.1 Quatre exemples de manuals de Batxillerat LOE destinats a centres valencians

- RIPOLL, J.M./MACIÀ, J./MUÑOZ, A.M. (2008): *Llengua i Literatura. Petjada/1*, Teide, Barcelona. 28'6x22 cms. 261 pàg.

Aquest material curricular està compost per dos volums, un de principal centrat en els continguts de literatura i un altre de 93 pàgines d'exercicis de gramàtica. *Petjada* consta de 6 unitats que abracen tota la història de la literatura, des dels trobadors fins a Miquel Martí i Pol. Els continguts literaris són, així, els que vertebreren tota la programació. Les unitats són les següents:

1. Literatura medieval
2. Literatura als segles XVI, XVII i XVIII
3. La Renaixença
4. L'entrada al segle XX: el Modernisme i l'Escola Mallorquina
5. Literatura d'entre guerres
6. La postguerra

Cada unitat està encapçalada per una introducció dedicada al context històric i cultural "Panorama general", seguida de "Fets històrics rellevants" i d'un text relacionat amb el període. A continuació trobem un seguit d'epígrafs dedicats a obres i autors del període estudiat. La unitat 5, per exemple, l'encapçala un fragment de la *Història social de la literatura i l'art* d'Arnold Hauser, seguit d'unes pàgines més sobre els corrents artístics de l'època. A continuació vénen els epígrafs de l'apartat dedicat al context; són aquests:

1. Eugeni d'Ors
Text: *La Ben Plantada*
2. Josep Carner
Text 1: "Bèlgica"
Text 2: "Cançoneta incerta"
3. J.V. Foix
Text 1: "Sol i de dol"
Text 2: "És quan dormo que hi veig clar"

4. Joan Salvat-Papasseit
Text 1: “Tot l'enyor de demà”
Text 2: “El cal·ligrama”
5. Carles Riba
Text 1: “Súñion! T'evocaré de lluny amb un crit d'alegria...”
Text 2: “Que jo no sigui més com un ocell tot sol...”
6. Josep Maria de Sagarra
Text 1: *Memòries*
Text 2: “Vinyes verdes vora el mar...”
7. Josep Pla
Text 1: *El carrer estret*
Text 2: *El quadern gris*
8. Altres autors
Text 1: *Vals*, Francesc Trabal
Text 2: “A Mallorca durant la guerra civil”, Bartomeu Rosselló-Pòrcel
Text 3: “La ciutat llunyana”, Màrius Torres

Les unitats es tanquen amb un apartat titulat “Per a saber-ne més” que inclou encara més textos, no necessàriament literaris ni tan sols d'escriptors en llengua catalana. Aquesta unitat 5 inclou un text de crítica literària de Joan Fuster: “El cas a part de Josep Maria de Sagarra”, la 6 afig dues entrevistes, una a Gabriel Ferrater, de Baltasar Porcel i una altra a Joan Brossa de Manel Herrero.

La programació inclou també tres tallers d'expressió per a treballar els textos narratius, explicatius i argumentatius, a les unitats 2, 4 i 6. Al final de cada unitat hi ha una apartat de bibliografia i enllaços a webs; al final del llibre s'afigen uns annexos amb poemes, glossari i una proposta de treball de recerca. Els poemes finals s'acompanyen d'un qüestionari de dues o tres preguntes que estimula un comentari de temes i conceptes.

Els textos que acompanyen els continguts d'història de la literatura il·lustren el que explica la unitat, per tant, de vegades el comentari del text l'ofereixen els autors i d'altres s'invita els alumnes a fer un comentari molt general guiat per dues o tres preguntes i, al final, se'ls indica que escriuen una peça literària. Per exemple, “L'elogi dels diners” s'acompanya, a la unitat 1, d'aquestes preguntes:

- Fixa't en la regularitat mètrica del poema: totes les estrofes segueixen un mateix patró formal. Descriu-lo.
- Observa'n la intenció satírica i crítica. Tot i estar escrit a l'etapa cristiana de Turmeda, fixa't en algunes referències especialment sarcàstiques a l'Església catòlica. Malgrat tot, observa també que l'autor està defensant un ideal de vida cristiana menys allunyat del que sembla dels catòlics tan fervents com Ramon Llull o sant Vicent Ferrer. A partir de les

explicacions anteriors sobre Lull i del text de sant Vicent, raona per què.

- Escriu un poema sobre la importància dels diners avui dia. Procura que tingui una certa regularitat formal. (pàg. 48)

Pel que fa al cànon d'autors i d'obres, predominen els autors del Principat i, fora dels clàssics, els autors valencians estudiats són: Joan Fuster, que té un epígraf propi i Estellés que apareix inclòs en el calaix d'«Altres autors».

- BERENGUER, Vicent/CABRERA, Francesc/SOLER, Jeroni (2008): *Batxillerat 1. Valencià Llengua i Literatura*, Anaya, Madrid. 28 x 21. 320 pàg. Coordinació editorial: Roser Estruch. Edició: Gemma Lluch. Inclou una guia didàctica, un CD ROM i un DVD.

L'organització de la programació segueix també el fil conductor de la història de la literatura, des dels primers textos, fins a la Renaixença. La programació consta de 8 unitats dividides en 4 apartats: 1) Història de la llengua i de la literatura; 2) Tècniques d'estudi; 3) Estudi de la llengua; 4) Comentari de textos. Destaca en aquesta proposta de programació l'espai que dediquen els autors al comentari de textos: un apartat de cada unitat, més un esquema de comentari als annexos. De comentaris literaris, n'hi ha a les unitats 1, 4, 5, 6 i 8. D'altra banda, els textos que il·lustren el contingut de cada unitat van acompanyats de qüestionaris llargs de resposta múltiple o de resposta oberta que configuren un comentari guiat que completa el contingut de la unitat. Pel que fa al cànon, s'inclouen autors que van des dels trobadors fins a Jacint Verdaguer. Els textos s'acompanyen de vegades de versions cantades per Francesc Ribera o Raimon.

L'apartat dedicat al comentari de text guia els alumnes en les diferents fases: lectura comprensiva, anàlisi de la situació comunicativa, formulació del tema, resum, estructura. (Unitat 1, 4); mètrica (Unitat 5). Els comentaris són progressivament menys dirigits, fins que al final l'alumne ha de completar-lo aplicant els coneixements que ha anat adquirint en les unitats anteriors.

- BORRÀS, Vicent/TORREÑO, Antoni (*et alii*) (2008): *Batec 1. Batxillerat. Valencià, llengua i literatura*, Bromera, Alzira. 28'9 x 22 cms. 296 pàg. Departament Didàctic d'Edicions Bromera. Coordinació editorial: David Morell.

Respecte dels manuals del 2000 i del 2002, aquest de 2008 corresponent al currículum LOE (que també va arribar als centres abans que es promulgara el decret curricular valencià: l'edició és de maig i el decret es va publicar a juliol), parteix dels continguts literaris en cada unitat i insereix els de llengua en un bloc interior. Les unitats han passat de 15 a 9 (sembla que ha desaparegut el quadern d'activitats) i el volum de pàgines ha passat de les 224 del 2002 a les 296 d'ara. Aquest manual de Bromera convergeix cap al model de programació de 9-10 unitats (aproximadament 3 per trimestre acadèmic) amb els continguts de literatura i de llengua organitzats en blocs independents i no en unitats com havien fet en l'edició del 2002.

Un fet curiós és que han inclòs la literatura contemporània en un apartat especial, a pesar que el currículum oficial la desplaça a segon de Batxillerat; en aquest punt la programació no s'ajusta al que preveu el decret curricular i només s'explicaria pel fet que així s'evitaria que quedara sense donar en un curs com el de segon molt depenent de la prova d'accés a la universitat i, per tant, molt centrat en l'anàlisi discursiva i en la llengua en general. Ara bé, la inclusió de tota la història de la literatura, més les tècniques d'estudi i de comentari de textos, més els continguts corresponents a la sociolingüística, la dialectologia, el nivells de descripció lingüística, la lingüística del text i tota la normativa ortogràfica fan que aquest curs esdevinga feixuc i, probablement, alguna part es veja de manera superficial. D'altra banda, convé destacar de manera molt positiva l'intent de lligar en algunes unitats la literatura medieval amb la contemporània amb les possibilitats d'anàlisi comparatística que comporta: Ausiàs March i els trobadors i Vicent Andrés Estellés; la literatura cavalleresca i Mercè Rodoreda; Renaixement, Barroc i neoclassicisme i Joan Fuster; el teatre medieval i Rodolf Sirera.

Així doncs, els blocs de continguts de cada unitat són ara:

- Història de la literatura
- Un passeig pel segle XX
- Tècniques de treball
- La llengua en el seu context
- Normativa

Pel que fa a les unitats que conformen la programació, els continguts literaris són:

1. Primers batecs
 - Concepte de literatura. La narrativa
 - Primer terç del segle XX
2. Del batec a la paraula
 - La poesia i el teatre
 - La literatura de postguerra
3. Primeres paraules
 - La prosa medieval
 - La literatura en el període constitucional
4. Paraules justes
 - Entre el medievalisme i els nous temps
 - La literatura ètica i el compromís
5. Paraules cantades
 - Dels trobadors a Ausiàs March
 - Vicent Andrés Estellés
6. Paraules contades
 - La narrativa de cavallers
 - Mercè Rodoreda
7. Batecs del pensament
 - Renaixement, Barroc i neoclassicisme
 - Joan Fuster
8. Batecs a l'escenari
 - La tradició teatral

- Rodolf Sirera
9. Nous batecs
- La Renaixença
 - Renovació i experimentació literàries

Aquest manual de Bromera per al currículum LOE aprofita una part dels continguts dels manuals precedents, si bé s'han canviat alguns textos i s'han suprimit activitats. Per altre costat, la informació sobre el context històric que en els anteriors manuals se separava del treball directe amb els textos i se situava en blocs autònoms, s'insereix ara en el cos de la unitat, tal i com sol ser habitual en la majoria dels manuals. La Unitat 3, per exemple, titulada “La prosa medieval” arranxa amb una doble pàgina que conté, a l'esquerra una síntesis històrica, i a la dreta dos textos d'obertura, un de l'historiador Antoni Furió sobre la crònica de Jaume I (amb la imatge de la portada de la font, un llibre il·lustrat publicat per la mateixa editorial Bromera) i un altre de Ramon Llull tret de l'*Art amativa* en què reflexiona sobre la necessitat d'escriure en llengua vulgar. A partir dels textos hi ha unes preguntes de comprensió-reflexió. Quan girem pàgina ens trobem una altra doble pàgina en la qual se'ns donen tot de dades històriques sobre la configuració històrica de la Corona d'Aragó acompanyades d'una taula cronològica i d'un mapa de l'expansió catalanoaragonesa per la Mediterrània; a la dreta s'explica què era la Cancelleria Reial, el text expositiu se segueix d'un text de Sanchis Guarner que parla del paper de la Cancelleria en la unificació de la prosa catalana, la pàgina es tanca amb unes qüestions de reflexió sobre la informació anterior; la unitat es continua amb una doble pàgina amb informació sobre història de la llengua (primers testimonis escrits); finalment, en la doble pàgina següent trobem Ramon Llull (4 pàgines en total) amb text pedagògic sobre la vida i l'obra de Llull i textos de l'autor acompanyats de qüestionaris de comprensió, interpretació i reflexió en què s'intenta que l'alumne pose en relació el text pedagògic dels autors amb els textos de l'autor i que reflexione sobre la vigència actual de les idees que hi apareixen. La Unitat 3 continua amb 4 pàgines més dedicades a les cròniques que tanquen el bloc d'història de la literatura. A continuació s'intenta relacionar els textos vistos abans amb la literatura d'idees a través de comentaris de textos de Josep Lozano, Fuster, Brossa i Gabriel Celaya (doble pàgina). Una vegada tancat aquest bloc es passa a “La literatura en el període constitucional”, sempre dins de la mateixa Unitat 3; l'esquema és el mateix que abans: síntesi introductòria sobre el context social i històric i textos de partida, en aquest cas el poema “Ara és demà” de Miquel Martí i Pol i la cançó de Lluís Llach “Companys, no és això”.

En aquesta proposta de Bromera destaca la relació que s'intenta mantenir entre els continguts purament historiogràfics i els tòpics literaris, o el que podríem anomenar també “universals literaris”, que a més inclouen autors i textos del cànon de la literatura occidental. Per exemple la dicotomia entre la literatura entesa com a transmissora d'idees, com a pur exercici formal o com a esplai (Unitat 3: Ramon Llull-Joan Fuster-Gabriel Celaya-Jaume Brossa); la misogínia (Unitat 4: Jaume Roig-Isabel de Villena-Josep Pla-Ferran Torrent-Isabel Clara-Simó-Maria Mercè Marçal); l'amor (Unitat 5: Trobadors-Ausiàs March-Joan Fuster-Shakespeare-Estellés); l'heroi i l'antiheroi (Unitat 6: *Tirant-Antígona*-Jaume Roig); la literatura del jo i els llibres de viatges (Unitat 7: dietarística dels segles XVI-XVII-XVIII-literatura del jo actual: Enric Sòria-Anna Frank-Marco Polo-Cesare Pavese); el graciós al teatre (Torres Naharro-Goldoni-Shakespeare-Beckett); el passat perdut (Teodor Llorente-Cervantes-Jorge Manrique-Al-Waqqaixí-Kavafis-Òscar Briz).

També el tractament de la literatura contemporània, que arriba fins als nostres dies i que no deixa de banda fenòmens “paraliteraris” com la Nova Cançó (pàg. 59), Lluís Llach (pàg. 121) o la inclusió de cançons de músics actuals com Òscar Briz (pàg. 273). El tractament “personalitzat” dels gèneres, els tòpics, la relació entre biografia i obra literària i les relacions literàries entre escriptors: Vicent Andrés Estellés (poesia-mort); Mercè Rodoreda (narrativa-*La plaça del Diamant-Mirall trencat*); Joan Fuster (assaig-literatura d'idees-relació amb Josep Pla); Rodolf Sirera (teatre-reflexions metateatral-*El verí del teatre*-escriptura a dues mans-Josep Lluís Sirera).

Pel que fa a la nomenclatura emprada a l'hora de dividir els períodes de la literatura, varia encara d'uns manuals a uns altres, sembla haver triomfat la idea escampada a partir dels estudis de Rubió i Balaguer i dels seus continuadors en la periodització de la història de la literatura catalana: Joan Fuster, Antoni Comas, Joaquim Molas, Albert Rossich. De tal manera que el terme Decadència sembla haver desaparegut dels manuals, però no sempre el seu corresponent de Renaixença. *Petjada* (2008), per exemple, combina les dues opcions i encapçala les unitats amb referències, tant al període cronològic estricta (“Literatura d'entre guerres”, “Literatura medieval” o “Literatura als segles XVI, XVII i XVIII”), com al nom de corrents estètics europeus (“Modernisme”) o agrupacions d'autors amb una tradició consolidada en la historiografia literària catalana (“Escola Mallorquina”); però també recull retolacions tradicionals (“La Renaixença”). No s'oblida, però, de vincular a l'interior de cada unitat el període estudiat amb els corrents històrics o estètics de la cultura occidental tot seguint un tendència ja plenament consolidada en els manuals de Secundària i Batxillerat. Aquesta vinculació permet el tractament multidisciplinar de la literatura ja que facilita que es faci un tractament dels continguts d'història de la literatura de tipus multidisciplinar, tot vinculant-la amb la literatura espanyola, amb la història, amb la filosofia, amb la història de l'art. Els manuals solen presentar aquest tractament però, d'altra banda, seria possible fer un acostament a la història de la literatura de manera coordinada des de molts departaments i fer un tractament integrat del currículum de tipus transdisciplinar molt més ric des d'un punt de vista constructivista (Torres Santomé, 1994) (Agut/Bernad/Sifre, 2001), tal i com veurem al capítol següent.

En tots els manuals s'observa també un consens consolidat respecte del cànon de la literatura en alguns punts. Per exemple, es consideren els trobadors com a part integrant de la tradició literària; també hi ha consens a incorporar certs autors valencians al cànon global: els clàssics medievals (Martorell, Sant Vicent Ferrer, Roig, Isabel de Villena o Roís de Corella); la literatura popular s'estudia en l'apartat dedicat al període comprés entre els segles XVI-XVIII. Entre els autors valencians contemporanis es troben plenament acceptats Joan Fuster i Vicent Andrés Estellés, però aquests en graus de prioritat diferent segons els manuals.³⁵ El cànon s'interromp sempre amb el teatre dels anys setanta i no s'inclouen literats vius en els manuals, excepte en el cas de *Batec*, de Bromera, *Xarxa textual/2*, o *Auques*. Altres autors que no troben consens en el cànon global pancatalà són Teodor Llorente o Constantí Llombart, per no parlar de Ernest Martínez Ferrando, Carles Salvador, Bernat Artola, Enric Valor, Xavier Casp o la literatura popular valenciana, que no arriba en molts casos a Bernat i Baldoví o a Escalante (i aquest darrer autor tampoc no suscita un consens total).

35 Una prova de l'acceptació d'Estellés en el cànon “pancatalà” és la presència destacada que té la seua poesia entre les lectures obligatòries de Batxillerat dictades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per al curs 2008-2009: els alumnes que cursen l'optativa de Literatura Catalana han de llegir una antologia de 25 poemes del poeta de Burjassot.

El manual d'Anaya (2008), en canvi, parla de manera genèrica d'«Època medieval» d'una banda i recupera per altra denominacions tradicionals com “Segle d'or” per a referir-se al segle XV, “Decadència literària” i “Renaixença”.

D'altra banda, els manuals de Teide i de Bromera no s'ajusten al repartiment de continguts que fa el currículum oficial i inclouen tota la literatura en primer.

- MARTINES, Josep/GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa/BALDAQUÍ, Josep Maria/MONTSERRAT, Sandra/ESCOLANO, Josep M./MARTÍNEZ, Caterina/FORNÉS, Jaume (2008): *Paraules i lletres. 1r curs de Batxillerat. Valencià: llengua i literatura*, Marfil, Alcoi. 27x21. 310 pàg.

El manual de Marfil per al currículum LOE s'ha limitat a una revisió de la part expositiva, també s'han eliminat alguns textos i s'han tornat a redactar alguns qüestionaris de comprensió. Manté la mateixa distribució dels continguts que combina la història de la literatura amb l'enfocament genèric. També destaca, com en el manual anterior, el treball de comprensió lectora: recuperació, organització i reflexió de la informació que conté el text expositiu dels autors que tracta d'evitar l'estudi memorístic i superficial de les dades.

2.1.5 La Reforma Experimental

El 18 d'abril de 1985 es publicava la resolució de la Direcció General d'Ensenyament Mitjà que convocava els centres perquè sol·licitaren participar en l'experimentació de la reforma i unes setmanes més tard, el 23 de maig, se'n publicava una altra que regulava les bases de l'experimentació en el cicle superior d'EGB. Durant el curs 1985-86 es posa en marxa la reforma experimental en segon cicle d'EGB (*DOGV* 26-2-1986) i una resolució de 21 de març de 1986 autoritzava a la “realització de les experiències relatives a la Reforma dels Ensenyaments Mitjans” (*DOGV* 21-4-1986). Simultàniament es convoquen diversos concursos de “projectes d'investigació, experimentació i innovació educativa”.

Des d'aquells anys s'inicia un període d'experimentació del qual sorgeix el *Llibre Blanc de l'Educació en la Comunitat Valenciana* (Conselleria, 1984), les propostes de currículum de les diferents àrees per als diferents nivells educatius i els materials experimentals que analitzarem a continuació. De fet, aquest procés de reforma educativa va ser el que més període d'experimentació va tenir en comparació amb les reformes de 1970 (*Ley General de Educación*) i de 1981 (“programes renovats”, sota el govern de la UCD): més de cinc anys; i la que plantejava els canvis estructurals més profunds (Carmen, 1992: 17).

Quant a l'Ensenyament Mitjà, l'experimentació s'inicia el 1983 i es concentra en la coordinació i el seguiment dels centres experimentals, l'assessorament i la formació del professorat i l'elaboració de materials i de propostes curriculars. Simultàniament es feia el mateix en l'etapa postobligatòria, ara assajant diferents modalitats de Batxillerat, elaborant currículums i materials i dissenyant l'estructura de la prova d'accés a la universitat. Diversos autors assenyalaven en aquelles dates la importància d'elaborar, recopilar i difondre materials curriculars que serviren de referent pràctic per als docents. També s'indicava la conveniència de confeccionar els materials seguint les indicacions del primer *Disseny Curricular Base* i d'analitzar d'altres materials existents sota la llum d'aquestes directrius curriculars primerenques per tal de disposar de

recursos variats i adequats per a la tasca docent (Coll, 1989: 14). Dos dels responsables del Ministeri d'Educació en aquells anys, Álvaro Marchesi i Elena Martín (Marchesi/Martín, 1989: 88) assenyalaven la intenció de l'administració d'oferir al professorat i als centres un ampli ventall de materials de referència, tant per a portar-los a l'aula com per a ajudar-los a preparar el seu propi material. Aquests recursos es pensaven obtindre de:

- La recopilació i la selecció d'aquells materials existents en el moment i que s'ajustaven als pressupòsits de la Reforma.
- La traducció i l'adaptació de materials útils provinents d'altres països.
- L'elaboració de materials des del MEC seguint les pautes del *Disseny Curricular Base*.

No descartaven tampoc la col·laboració amb empreses editorials per a l'elaboració de llibres de text ajustats als requisits de la LOGSE. Pel que fa la tipologia de materials, els responsables del MEC distingien entre:

- Materials per a orientar l'elaboració del Projecte Curricular del Centre, en els quals s'inclourien, projectes complets ja elaborats i guies sobre metodologia, organització i seqüenciació de continguts.
- Materials per a orientar la pràctica en l'aula que es dirigeixen al professor individual o a l'alumne i que s'enfoquen al treball dels continguts d'un cicle o etapa referits a una àrea o disciplina concretes. (Marchesi/Martín, 1991: 48)

En aquest context d'experimentació i de formació se situen els materials de reforma experimental elaborats per iniciativa de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana que analitzarem tot seguit. D'altra banda, les tipologies de materials, tal i com veurem corresponen a les que apuntaven Marchesi i Martín.

Al País Valencià, el curs 1990-1991 era un curs de transició, segons informava la revista *Papers d'educació*³⁶, que editava llavors la Conselleria d'Educació. Es preveia que el curs 1991-1992 seria el de l'aplicació de la nova *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), una llei que tot just s'acabava d'aprovar el mes anterior al parlament de Madrid. Però aquell curs 1990-1991 quinze mil alumnes participaven en el pla experimental de la reforma, un pla que s'havia iniciat set anys abans. En Educació Secundària Obligatòria es tractava del segon curs d'experimentació. Simultàniament arribaven als centres els materials experimentals.³⁷ Calia acabar de tancar el Disseny Curricular de la Comunitat Valenciana, completar els projectes curriculars de cada etapa i acabar de produir els material curricular experimental per als centres que tenien cursos experimentals. Del material que hem pogut estudiar es desprén que l'any 1987 ja hi havia materials curriculars elaborats en forma de dossiers multicopiats i amb tapes de cartolina. El conseller Escarré havia informat aquell any 1990, en la roda de premsa d'inauguració del curs escolar, que 247 centres d'EGB feien ensenyament en valencià, amb 27.200 alumnes matriculats. L'abril de 1990 es preveia que la llei s'aprovaria durant el curs 1991-92 (havia entrat al Parlament aquell any) i començaria a aplicar-se durant el curs següent

36 Vg. "Reforma: cuenta atrás" (pàg. 7); "La Comunidad se prepara" (pàg. 7); "Curso del 90" (pàg. 9), *Papers d'educació*, núm. 55 (octubre, 1990).

37 Hem pogut fer un inventari (vg. l'apartat de la Bibliografia) del material de què disposaven dos instituts de reforma experimental, concretament l'IES La Mola de Novelda i l'IES del Pinós.

(Conselleria, 1990: 38-39).

2.1.5.1 Materials-pilot de Reforma experimental

Del material de reforma experimental que hem examinat es deprén l'esforç de l'administració educativa per a tenir a punt unes propostes metodològiques, uns exemples de programació i unes mostres d'activitats que s'ajustaren al que serien les línies directrius de la futura Reforma: un enfocament de l'ensenyament de la llengua basat en una metodologia comunicativa i fonamentat en els punts de vista dels darrers corrents de l'anàlisi discursiva, la psicologia cognitiva i la sociolingüística. Pel que fa a l'ensenyament de la literatura, hi ha un esforç per a integrar-la en el treball de llengua.³⁸

De tot aquest material destaca, precisament, la sèrie *Per a...*, que passaria a editar-se en format convencional de llibre de text i guia didàctica a càrrec de les editorials Tàndem i Tabarca. En una missiva datada el 19 de setembre de 1994 que acompanyava l'exemplar de *Per a convèncer*, coeditat per Tàndem i Tabarca a partir dels materials-pilot divulgats per la conselleria, Pascual Masiá, Director General d'Ordenació i Innovació Educativa (Masiá González, 1994), informa que el material que tramet als centres és el resultat de l'experimentació, tant als cursos de formació del professorat dels centres amb Reforma experimental primer, com a les aules d'aquests centres més tard, durant un període de dos anys. Una vegada superada la fase de prova els materials passaven a editar-se comercialment.

Aquest material mereix una anàlisi meticulosa, donat l'esforç metodològic que hi ha al darrere de les programacions, la tria dels textos i la confecció de les activitats, un esforç que es fa palés també en els continguts tan detallats de les guies didàctiques. La fortuna d'aquests llibres, a falta d'un treball de camp que ho corrobore, sembla representar el que ha sigut la sort de tantes propostes pedagògicament agosarades: van sucumbir sota les lleis del mercat editorial dels llibres de text (que demana productes estàndard adaptats a la demanda de la majoria del professorat), i sota els canvis curriculars d'última hora. La sèrie *Per a...*, per exemple, tot i que continua sent una material curricular d'una gran qualitat, és avui en dia introbable en format estàndard, les nostres perquisicions ens han portat a les mans tan sols les guies didàctiques dels quatre cursos de Secundària, i el llibre *Per a argumentar* (que encara seguien als dipòsits de l'editorial Tabarca), i un exemplar de *Per a convèncer* propietat del Departament de València de l'IES La Mola de Novelda, la resta no consta a les biblioteques i ni tan sols hem pogut treballar amb el material en format multicopiat, tal i com s'usava en dos instituts que implantaven la Reforma en fase experimental (IES La Mola, de Novelda i la seua extensió del Pinós, tots dos a la comarca de les Valls del Vinalopó). Malgrat tot, del material curricular de 4t d'ESO, *Per a crear mons*, només hem pogut consultar la guia docent i l'antologia de textos que s'havia de fer servir en el primer, segon i tercer trimestre.

Pel que fa al Batxillerat experimental, hi havia unes propostes per a l'assignatura troncal de

38 A l'apartat de bibliografia es poden consultar les fitxes bibliogràfiques de tot el material de Reforma Experimental que hem pogut consultar. Hem intentat fer un inventari tan exhaustiu com ens ha estat possible d'uns materials que es van elaborar en un context excepcional i que, a causa del format en què es van distribuir, es troben més en perill de desaparèixer que els manuals convencionals.

llengua diferents segons es tractara d'un batxillerat de lletres o de ciències. Finalment, aquesta proposta experimental no es va veure reflectida en el decret curricular i molt menys en els llibres de text que es van publicar després. Hi havia una assignatura optativa en primer de Batxillerat que havia d'oferir-la el Departament de Valencià, Llengua i Imatge, i en segon una optativa de l'opció de lletres dedicada a la literatura catalana contemporània i una altra de literatura universal que no ens consta que s'arribara a impartir.

Els continguts literaris corresponents a l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura de 1r i de 2n de Batxillerat es mostren en el currículum oficial com un temari d'història de la literatura a partir dels gèneres. El material experimental que hem pogut consultar intenta combinar també un enfocament de la programació basat en els gèneres literaris, amb una organització cronològica des de l'Edat Mitjana fins al segle XX.

Així Teresa Canós, Carme Doménech, Montserrat Ferrer i Francesc J. López proposaven, l'any 1987, una programació centrada en l'ús de la llengua i un enfocament instrumental de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua. L'eix de la programació són les tipologies textuais i els textos literaris s'estudien inclosos en cadascun dels apartats tipològics. S'entén que haurà de ser en segon curs quan els alumnes aprofundesquen en l'estudi de la literatura, encara que si comprovem la proposta per als dos cursos, l'alumnat que no faça un batxillerat de lletres o que no trie l'optativa de literatura contemporània, només cursarà un trimestre de literatura en segon, centrat en l'assaig. Els textos literaris que es treballen, es treballen amb un enfocament lingüístic, així el Text 9 (pàg. 73) és un fragment llarg de Josep Pla, un text de temàtica marinera tret de *Contraban*, situat en la unitat dedicada als textos explicatius. A partir del text de Pla l'alumne ha de marcar els connectors, destriar les accions que cal i no cal fer per a construir un vaixell, localitzar i situar les parts del vaixell, elaborar un informe, destriar les formes dialectals, dir quin tipus de narrador hi ha, quants personatges i transformar el discurs directe en indirecte. Al final del dossier es recullen tots els textos literaris classificats per tipologies textuais; s'observa una tria variada de gèneres (poesia, narració, teatre) i d'autors de diferents procedències, són tots autors del segle XX, des de Joan Maragall i Adrià Gual, fins a Maria Mercè Roca i Carme Riera.

Teresa Canós i Montserrat Ferrer dediquen, doncs, el primer trimestre del 2n curs de Batxillerat al discurs literari i se centren en l'assaig perquè entenen que en Secundària ja s'han treballat la narració, la poesia i el teatre, especialment i, de manera preferent en 4t d'ESO, en el material *Per a crear mons*. L'assaig es treballa des d'un vessant teòric, com a gènere (característiques, subgèneres, història de l'assaig en la literatura catalana) i aplicat de manera especial a l'estudi de l'obra assagística de Joan Fuster i en menor mesura de Josep V. Marqués, Eugeni d'Ors i Josep Pla. D'altra banda, durant aquest primer trimestre els alumnes han de confeccionar una antologia de textos assagístics trets de la premsa i amb la inclusió de textos propis i dels companys.

En el cas de l'optativa de literatura catalana contemporània *Literatura contemporània (Valencià)* que s'havia d'impartir per als alumnes de l'opció de lletres de 2n de Batxillerat s'observa un enfocament historicista basat en els moviments estètics del segle XX: Modernisme, Noucentisme, Neonoucentisme, Avantguarda i en períodes històrics: "Postguerra, Anys 60". Aquest enfocament historicista es combina amb un treball dels gèneres: la narració (diferència entre conte i novel·la, qüestions de narratologia); el llenguatge poètic (diferència entre vers i prosa, mètrica, figures retòriques...); el teatre al segle XX (enfocament historicista). Les unitats inclouen parts expositives dels autors amb fragments extrets d'obres crítiques. Les activitats combinen els textos crítics amb els literaris per tal que els alumnes relacionen la teoria crítica

amb els textos literaris; les activitats se centren en les característiques dels gèneres i s'hi proposen activitats d'anàlisi formal.

Quant a l'optativa Exemples de la Literatura Universal, el programa que proposava José Carlos Rovira es dividia en dos cursos, el primer cobreix el període comprès entre els orígens de la literatura i el segle XVIII, i el segon, els segles XIX i XX. El dossier que hem consultat conté també la programació (objectius generals, continguts, activitats suggerides, bibliografia) dels dos cursos. L'organització cronològica s'havia de combinar amb un enfocament temològic per tal que l'alumnat veiera “la història literària com una successió de relacions on els diferents motius van donant pas a nous matisos i sentits en ser represos en èpoques diferents”. També es dona importància al comentari de textos temàtic com a metodologia de treball, així, entre els objectius es troba: “Intensificar el treball de comentari de text, tot insistint en la delimitació dels motius principals dels secundaris, atesa l'exemplaritat posterior que aquests desenvolupen”. En la base del curs es troba un plantejament també comparatista, per això s'inclouen objectius com ara: “Iniciar els alumnes en els criteris metodològics de la literatura comparada” i també “Desenvolupar la capacitat de relacionar els exemples de la literatura universal amb altres de la literatura catalana que l'alumne haurà de conèixer”. No ens consta, tanmateix, que aquesta assignatura s'haja impartit al País Valencià ni que se n'elaboraren materials curriculars.

2.1.5.1.1 La sèrie *Per a...*

La sèrie *Per a...* consta de quatre programacions, una per a cada curs de Secundària. En primer d'ESO la programació gira al voltant dels textos narratius: *Per a narrar*; en segon són els textos informatius: *Per a informar-se*; en tercer els argumentatius: *Per a convèncer*; i en quart la literatura (narrativa, teatre i poesia): *Per a crear mons*. Aquest projecte es va fer conjuntament amb els aleshores assessors de llengua i literatura espanyoles de la Conselleria, Carme Rodríguez, Ana Martínez i Felipe Zayas (Zayas/Rodríguez/Martínez, 1990) que, amb les autores de *Per a...* formaven part de l'equip de Llengua i Literatura del Programa de Reforma. Aquests materials experimentals es van començar a usar durant el curs 1989-1990; més tard es van comercialitzar editats per les editorials Tàndem i Tabarca. Els materials de la sèrie *Per a...* tenen l'interès afegit de constituir un exemple del que Anderson (1981: 19) descriu com a materials elaborats per autors que són a la vegada investigadors i que constitueixen alhora un projecte de recerca i un llibre de text. El llibre es mostra com una recerca editada, la qual cosa fa aquests manuals molt interessants, no tant perquè s'hagen usat extraordinàriament a les aules, fora dels centres experimentals (cosa que sospitem que s'allunya bastant de la realitat), sinó perquè són una mostra les direccions en què es movia la didàctica específica més puntera en aquells finals dels vuitanta i principis dels noranta.

El propòsit del material era facilitar la tasca del professorat que havia de tancar el futur currículum de la LOGSE, com diuen les autores en la guia de *Per a informar-se*:

Per a poder protagonitzar aquest desenvolupament del currículum, el professor necessita d'instruments -com ara materials curriculars- que l'orienten en la presa de decisions sobre la seqüenciació de continguts al llarg de l'etapa, tot establint uns recorreguts en horitzontal -entre els diversos blocs de continguts de l'àrea- i en vertical -al llarg dels cursos de l'etapa- per a permetre la integració dels diferents continguts implicats en l'aprenentatge lingüístic: la integració dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals; la integració dels usos discursius i de la reflexió lingüística; la interrelació entre els usos orals i els escrits; la integració dels usos funcionals i els literaris; l'aprenentatge o l'avaluació. Aquest caràcter orientador i exemplificador és fonamental per a no furtar al professorat el protagonisme que li

perta. Tot material o llibre de text sempre s'haurà d'entendre com un instrument al servei del professor, que li facilite la tasca, i que, per tant, podrà -i haurà de ser- objecte de manipulació d'acord amb la programació de cada centre. (1995: 9)

A més, l'enfocament de la programació de Valencià es feia pensat en l'encaix amb la de Castellà, tot partint dels pressupòsits del tractament integrat de llengües i les seues idees sobre la transferència dels aprenentatges lingüístics i l'existència d'una competència comunicativa subjacent, i en sintonia amb que marcava (i han marcat fins a l'actualitat) els currículums oficials de Secundària (al País Valencià, però també a Catalunya i les Illes). La programació de les dues llengües parteix de dos criteris, l'àmbit d'ús i la finalitat educativa dels textos, que es creuen amb un tercer, les seqüències o tipologies textuals. La programació s'organitzaria segons aquest quadre:

TIPUS DE DISCURS SEGONS LA FUNCIO	GÈNERES DE TEXTOS DE DIVERSOS ÀMBITS D'ÚS		SEQÜÈNCIES TEXTUALS
	NO LITERARIS	LITERARIS	
NARRATIU (PRIMER CURS)	<ul style="list-style-type: none"> •notícies •reportatges •relats orals •relats en publicitat •cartes •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •contes •textos dramàtics •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •narratives •descriptives
INFORMATIU (SEGON CURS)	<ul style="list-style-type: none"> •exposicions didàctiques •descripcions tècniques •descripcions de processos •instruccions •gèneres informatius a la premsa •anuncis •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •bestiaris •assaig •mites i llegendes •prosa de viatge •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •narratives •descriptives •expositives •instructives
PERSUASIU (TERCER CURS)	<ul style="list-style-type: none"> •gèneres d'opinió a la premsa •anuncis •debats •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •faules i exemples •assaig •textos dramàtics •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •narratives •descriptives •expositives •instructives •argumentatives
ESTÈTIC (QUART CURS)	<ul style="list-style-type: none"> •crítica literària •publicitat d'editorials •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •gèneres literaris •[...] 	<ul style="list-style-type: none"> •descriptives •expositives •instructives •argumentatives

La reflexió lingüística s'associa en aquest tipus de programació, tal i com havíem vist en el cas de *Tram* i *Trèvol*, a les característiques estructurals de cada tipus de text (Ferrer/Zayas, 1995).

Per a narrar

La programació de primer d'ESO es basava en el treball de diversos gèneres discursius de la tipologia dels textos narratius: contes, notícies, reportatges, publicitat, relats orals, relats iconicoverbals. També s'inclou l'estudi de les seqüències descriptives a l'interior del text narratiu. D'altra banda, es reserva un espai a part en tots els cursos de l'etapa per als textos poètics. Són, per tant, els aspectes bàsics de la narració els que configuren cada unitat (8 en total), segons

aquesta seqüenciació:

1. “Textos, textos, textos”, dedicat als conceptes bàsics relacionats amb les tipologies textuals.
2. “El text narratiu”, tipus i característiques principals dels textos narratius.
3. “Els elements d'una història”, els participants, el temps, l'espai...
4. “L'estructura del relat”, parts d'un text narratiu, estructura paragràfica, connectors.
5. “El narrador”, tipus de narradors, punt de vista narratiu.
6. “El temps en la narració”
7. “El narrador canvia de temps”, alteracions retòriques de l'ordre temporal de la narració.
8. “La descripció”

Una característica destacada d'aquestes programacions és que insereixen els continguts gramaticals en la seqüència didàctica que estructura el curs, en aquest cas la narració, de tal manera que l'estudi de l'estructura de la llengua no queda aïllat de la resta i adquireix plena significació. També destaca, en la versió experimental, la divisió en llibrets per a cada trimestre, un llibre per al treball discursiu i un altre a part centrat en els continguts gramaticals. La versió comercial del material va concentrar tot el material en un llibre per a l'alumne i un altre per al professorat; el contingut gramatical s'insereix en cada unitat.

Pel que fa als continguts corresponents al bloc de literatura, s'insereixen en les seqüències didàctiques al costat de la resta de textos no literaris. Quant al tipus d'activitats, es treballen el taller de textos literaris tant a nivell escrit com oral, la dramatització i l'anàlisi i la comprensió de textos. Pel que fa a la tria de textos, s'ha optat pels *realia*, els textos s'insereixen, doncs, en el seu format original i aporten també textos orals, tant cançons, com falques publicitàries, notícies de la ràdio, o narracions orals. També crida l'atenció que incloguen, seguint la tradició freinetiana, textos elaborats per altres alumnes en lletra manuscrita original com a material d'anàlisi. D'altra banda, els textos són curts, de nivell de dificultat baix, com correspon al nivell educatiu i s'usa el còmic. Pel que fa als textos literaris, es recullen textos de la literatura popular (rondalles i llegendes: anònimes, d'Amades, d'Enric Valor, de Josep Bataller, de Grimm), de la literatura infantil i juvenil contemporània, tant originals (Maite Carranza, Enric Larreula, Teresa Duran, Janer Manila, Rosa Serrano, Maria Viana, Mercé Viana, Mercè Company, Empar de Lanuza, Vicent Pascual, Joan Pla, Jaume Cela, M. Fluvià), com traduccions (Gianni Rodari, Michel Ende, Nostlinger, Roald Dalh, Peter Hartling, Angela Sommer-Bondenburg, Susie Morgenstein, Hans Jürgen Press), literatura juvenil clàssica (Poe, Conrad, Maupassant, Asimov), textos de la literatura catalana per a adults (Manuel de Pedrolo, Tasis, Jaume Fuster, Carmelina Sánchez-Cutillas, Rodoreda, Xavier Moret) i clàssics de la literatura universal (Homer, Chrétien de Troyes).

També s'usen els paratextos: per exemple les biografies de diferents autors de literatura infantil i juvenil tretes de les solapes dels seus llibres. I es treballa amb les portades dels llibres per fer que els alumnes esbrinen el gènere i el tipus d'història. Aquest tipus d'activitats amb paratextos, les va sistematitzar una de les autores, Gemma Lluch (1996) (2000), en una proposta didàctica que adopta el format de projecte de treball. Per a aquesta autora, el treball dels paratextos editorials és de gran importància per a l'entrenament dels nou lectors en l'autonomia lectora (2003: 46).

Finalment, destaca el format de la guia didàctica que no es limita a donar les solucions als

exercicis sinó que es presenta com un petit manual per als professors en què es fan explícits els fonaments teòrics en què es basa la seua proposta. Aquesta és una característica d'altres guies d'aquest període, com les de la sèrie *De bat a bat* (BUP) i *A debat* (LOGSE), de l'editorial Marfil; els autors, conscients del moment de canvi que viu l'ensenyament de la llengua, donen tot de pistes al professorat perquè entenguen les seues propostes metodològiques.

Per a informar-se

En segon curs la programació s'organitza al voltant dels textos expositius inserits en diferents àmbits d'ús: discurs didàctic (àmbit acadèmic), discurs tecnicocientífic (àmbit tecnològic i científic), discurs publicitari. Finalment, s'estudia el funcionament de les seqüències expositives en els textos instructius. Aquest material es va començar a experimentar als centres escollits durant el curs 1990-1991.

La programació consta de 7 unitats compostes per 3 apartats: "Treball amb textos", "Discurs literari" i "Reflexió gramatical". Cada unitat tracta un aspecte dels textos informatius, de les seqüències expositives en textos instructius, el discurs dels mitjans de comunicació i la publicitat. L'apartat dedicat al discurs literari s'ocupa, per temes, de:

1. La poesia: rima consonant i assonant, nombre de síl·labes, Pere Quart, Joan Salvat-Papasseit.
2. El gènere epistolar: Isabel Clara-Simó, Ovidi Montllor.
3. Els paratextos: els índexs, les cobertes i les contracobertes.
4. La descripció literària: la descripció en el relat; la descripció en el text teatral, les acotacions.
5. Els aforismes: Joan Fuster; els refranys.
6. Les cròniques: Ramon Muntaner; la novel·la històrica: Carme Riera.
7. La presentació d'un conferenciant; la campanya literària.

Les activitats, es basen, com en la resta de cursos, en un nodrit recull de textos d'una gran varietat de gèneres discursius i reproduïts de la manera més fidel a l'original. Les activitats solen ser de tipus inductiu, es parteix del contrast, l'anàlisi i la reflexió sobre els textos i s'arriba a les conclusions. La gramàtica s'estudia de manera sincronitzada amb els tipus de textos que es treballen en cada moment, amb un predomini dels continguts relacionats amb la morfosintaxi, que s'estudia a nivell textual i com a garant de les condicions de coherència i cohesió textuals.

Els continguts relacionats amb la literatura pretenen servir d'introducció als gèneres literaris: poesia, epístola; a la descripció literària; als aforismes; a la novel·la històrica; i al coneixement d'uns pocs autors. En primer s'havia treballat al voltant dels textos narratius, el tercer d'ESO se centraria en part en la literatura (3 unitats sobre l'heroi) i el quart seria monogràfic sobre el discurs literari (poesia, teatre i narració), per tant, aquest curs s'enfoca com una preparació preliminar. Des del nostre punt de vista, és molt interessant la introducció dels paratextos literaris en tota la seua extensió i dels ritus socials que envolten el fet literari: publicitat, presentació de llibres...; aquest enfocament enllaça en part amb les propostes de treballar la literatura des de la recepció i a partir del concepte de *camp literari*, tal i com veurem en el tercer apartat d'aquest estudi.

Destaca, igualment, l'espai que dediquen les autores en la seua guia a orientar el professorat en la tria de les lectures extensives de textos complets, dins i fora de l'aula, amb suggeriments de títols

i edicions integrables en la programació que presenten. Els títols que suggereixen s'emmarquen dins el nou cànon escolar del moment: inclouen poesia, teatre i narració, textos traduïts d'autors contemporanis de literatura infantil i juvenil i originals en català. Des de Teresa Duran (*Joanot de rocamorba*) a Daniel Pennac (*L'ull del llop*), passant per Emili Teixidor (*L'ocell de foc*), Morgenstern (*No hi ha dret*), Gianni Rodari (*El llibre dels perquè*), Jordi Sierra i Fabra (*Nit de divendres*), el best-seller dels anys noranta *Diari d'un jove maniàtic* d'A. Mcpherson i A. Macfarlane i clàssics juvenils com E.A. Poe (*L'escarabat d'or*). Quant a les editorials, hi un equilibri entre les valencianes (Tabarca, Tàndem, Bromera) i les catalanes (Empúries, Cruïlla, La Galera, Timun Mas).

Per a convèncer/Per a argumentar.

Ja hem tingut ocasió de referir-nos en l'apartat anterior d'aquest treball a les vicissituds que va patir aquest material curricular. La programació d'aquest curs per a 3r d'ESO gira ara al voltant dels textos argumentatius; aquest tipus de text es treballa en diferents àmbits i gèneres discursius: mitjans de comunicació, debats, publicitat, àmbit acadèmic. *Per a convèncer* es va començar a experimentar durant el curs 1991-1992.

Les autores justifiquen en la seua guia la inclusió del discurs literari en un curs basat en el text argumentatiu pels judicis de valor implícits i explícits amb què es carreguen els textos literaris, tot i que no tinguen necessàriament una intenció persuasiva:

Els discurs literari no és un discurs neutre, sinó que la literatura -com el cinema- és també transmissora d'uns valors i d'una interpretació del món. De la mateixa manera que tota argumentació parteix d'unes premisses acceptades pels interlocutors, i que sovint aquestes premisses romanen implícites perquè recullen els valors vigents compartits per una determinada societat: també en la literatura podem observar uns tòpics recurrents en diferents èpoques i països, que responen a uns valors assumits per la majoria -o per bona part- de la societat. En la retòrica clàssica els tòpics eren dipòsits d'arguments, vàlids per a diferents argumentacions: posteriorment passarien a la literatura. Pensem, doncs, que és possible un curs al voltant dels usos persuasius que integre el treball amb textos funcionals i el treball amb textos literaris organitzats per tòpics.

La programació es divideix en 9 unitats, més una de contacte que té el número 0. El treball a partir del discurs literari es concentra en les unitats 3, 6 i 8, tot i que en la resta hi ha també referències: "Literatura i cinema com a transmissors d'ideologia" (unitat 2). Les unitats dedicades a la literatura tenen un enfocament molt suggeridor³⁹, es basen en la literatura comparada i en la temàtica; els continguts s'organitzen d'aquesta forma:

- Els herois literaris
 - La figura de l'heroi:
 - Naixement i origen.
 - Formació.
 - Manifestacions d'heroïtat.
 - Amor i sentiments.
 - La mort de l'heroi.
 - Herois de la tradició grecolatina, cavallerescos i de la literatura popular.

³⁹ Les autores van explicar amb detall una part d'aquesta proposta didàctica ("Utopies i mons imaginats") al *IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Escrivà/Ferrer/Lluch, 1997), en el tercer apartat d'aquest estudi ens detindrem de nou en aquesta programació.

- Producció final. Construcció d'un relat.
- Els estereotips femenins
 - Estereotips femenins en la literatura:
 - La dona ideal.
 - La dama dels trobadors.
 - La dona actual.
 - La dona a la publicitat.
 - La dona enamorada:
 - ✓ L'amor contrariat
 - ✓ Morir d'amor
 - La dona astuta.
 - Elogi i crítica de les dones.
 - Producció final. Articles d'opinió sobre la manifestació dels prejudicis sexistes en la literatura.
 - Utopies i mons imaginats
 - Utopies i mons imaginats en la literatura:
 - El món ideal:
 - ✓ L'espai
 - ✓ L'organització de la vida
 - El regiment de la societat:
 - ✓ Sobre qui ha de regir la societat
 - ✓ Sobre com s'ha de regir la societat
 - El regiment de l'individu:
 - ✓ Consells per a una vida millor
 - ✓ L'educació de la joventut
 - L'actualitat de les utopies
 - Producció final. Text informatiu per a descriure les característiques d'una societat ideal imaginada.

Quant a les lectures extensives, les autores obrin el ventall en aquest curs als textos clàssics que s'estudien en els capítols dedicats als discurs literari, així proposen el *Tirant* i *Exemples i faules* d'Eiximenis. També inclouen novel·les per a adults, de ciència-ficció i novel·la d'anticipació, tant d'autors catalans com foranis: *Mecanoscrit del segon origen* i *Acte de violència*, de Manuel de Pedrolo; *La revolta dels animals* i *1984* de George Orwell; *Un món feliç* de Huxley; *La màquina del temps* de H.G. Wells; *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury; *El supervivent* de Barry Faville. No falten tampoc obres de literatura juvenil clàssica: *Robinson Crusoe*, de Defoe i *L'escarabat d'or* d'Edgar Allan Poe.

Per a crear mons

Les autores reserven el darrer curs de l'etapa per a treballar de manera monogràfica el discurs literari. És una elecció que seguiran altres autors, com ara els del manual de Marfil *A debat/4* que analitzarem en un altre lloc d'aquest estudi. La programació gira al voltant d'un gènere en cada trimestre, la narració en el primer, el teatre en segon i la poesia en el tercer. De cada gènere es

treballen les seues característiques bàsiques i els procediments retòrics que s'hi empren.⁴⁰

En el format comercial que van editar les editorials Tàndem i Tabarca la seqüenciació varia: es comença amb la poesia (primer trimestre), es continua amb el teatre (segon trimestre) i es remata amb la narració (tercer trimestre). Les autores reserven per al Batxillerat l'estudi dels gèneres literaris situats en la frontera, com ara l'assaig.

La programació consta de 9 unitats dividides en tres seqüències de 3 unitats cadascuna que corresponen a cada trimestre i a cada gènere. Cada unitat es divideix en tres apartats: “Activitats d'anàlisi i producció” (anàlisi formal dels textos i treball amb les característiques del gènere), “Apunts de literatura” (informació sobre autors o etapes de la història del gènere estudiat dins la literatura catalana) i “Apunts de llengua” (continguts de sociolingüística i anàlisi discursiva que s'intenta relacionar amb els textos que s'estudien). A partir de l'associació entre la programació basada en els gèneres i la informació de la història d'aquest gènere, les autores cobreixen la història de la literatura catalana: poesia (Ausiàs March, Decadència i Renaixença, la poesia del segle XX); teatre (El teatre religiós: El Misteri d'Elx, història del teatre fins al segle XX, teatre actual); narració (la prosa medieval, la producció literària dels segles XVI, XVII, XVIII i XIX, la narrativa del segle XX). Cal destacar també l'atenció que fan als fenòmens “locals”: als “Apunts de literatura” de l'apartat de poesia s'estudia la poesia valenciana de principis dels anys noranta, i a l'apartat del teatre es dedica un espai al sànet. Tal i com afirmen les autores en la seua guia didàctica, el propòsit que ha guiat la programació d'aquest curs ha estat evitar un enfocament netament historicista “basat en la transmissió d'informació sobre les característiques d'un període literari, la memorització de dades sobre obres o autors, la lectura d'algun fragment escadusser i el comentari de text com a dissecció mecànica d'una peça morta i descontextualitzada.” Els continguts d'història de la literatura es limiten als necessaris per a dur a terme una correcta contextualització dels textos. D'altra banda i, a pesar que es tracta d'un curs vertebrat des dels gèneres literaris, conceben el treball integrat de la llengua i de la literatura: “Considerem que l'aprenentatge literari constitueix una part de l'aprenentatge lingüístic general.” També tenen en compte els temes transversals dedicats al valor i que inclouen en la temàtica dels textos escollits.

Pel que fa a les activitats, a més a més de les de manipulació i creació que se situen en l'òrbita dels tallers literaris, n'hi ha d'anàlisi i de comprensió. També destaca la inclusió de la metodologia del treball per projectes: “El treball amb cada gènere serà recorregut per una tasca de caràcter global que donarà sentit a les diferents activitats d'anàlisi i producció que es plantegen al llarg de les unitats.” En l'apartat de poesia els alumnes hauran de confeccionar una antologia de poemes per a la biblioteca del centre i preparar un recital de poesia; en el de teatre caldrà que redacten un quadern de direcció, que elaboren un dossier de textos produïts al voltant d'un text teatral (fullets, crítiques, propaganda, textos sobre el vestuari, el maquillatge, la decoració...); en l'apartat de narració caldrà que els alumnes redacten un relat breu en el qual posen en pràctica els recursos analitzats durant el trimestre.

Resulta interessant també en l'apartat d'activitats la inclusió en la guia del professor

40 D'aquest curs comptem amb les tres antologies de textos corresponents als trimestres 1 (narració), 2 (teatre) i 3 (poesia), en format fotocopiats inserits en una carpeta de gomes i sense data, tot i que es pot situar, com l'antologia de textos teatrals, que sí que apareix datada, cap als anys 1991-1992. Aquest material resulta de gran interès pel cànon de textos literaris que proposen les autores. El material es va experimentar durant el curs 1992-1993 als centres amb reforma experimental.

d'orientacions per a la lectura extensiva: en l'apartat de teatre es pretén que tots els alumnes lligin una obra teatral completa i facen lectures dramatitzades a classe.

Destaca també en aquest material, el recull antològic de textos per a llegir a l'aula. El primer d'aquests reculls de textos per a aquest curs es diu *Antologia de textos narratius* i el van elaborar Montserrat Ferrer i Guillermina Forcadell. Aquest material, com dèiem, correspon al primer trimestre del curs. El recull de contes i de fragments narratius que proposen les recopiladores conforma un total de 51 textos que abracen tota la història de la literatura catalana, des de Lull fins a Rafael Vallbona. La tria reflecteix l'obertura del cànon escolar que s'havia produït durant els anys vuitanta i que amb la Reforma semblava consolidar-se. S'observa una predomini del conte en relació als fragments narratius d'obres més llargues. També es veu un clar predomini dels autors més pròxims en el temps i dels autors principatins, tot i que hi ha una certa representació d'autors valencians: Joanot Martorell, López-Chavarri, Enric Valor, Sánchez-Cutillas, Josep Lozano, Isabel Clara-Simó. D'altra banda hi ha autors dels quals es recullen molts textos, segurament per la seua posició en el cànon del gènere conte i, en el cas d'autors com Rafa Vallbona, per la temàtica urbana i la proximitat a l'alumne dels temes que tracta. Els autors més representats són: Mercè Rodoreda (6 textos), Manuel de Pedrolo (5 textos), Rafael Vallbona (5 textos), Pere Calders (4 textos) i Carme Riera (4 textos). Quant a la distribució per sexes, hi ha 6 escriptores contemporànies (14 textos) enfront de 16 escriptors (29 textos). Les narracions recollides i la periodització són les següents:

Segle XIII

1. *Llibre de les bèsties*, Ramon Llull.

Segle XIV

1. *Crònica*, Ramon Muntaner.
2. *De com deu hom castigar la muller maliciosa*, Francesc Eiximenis.
3. *Disputa de l'ase*, Anselm Turmeda.

Segle XV

1. *Tirant lo Blanc*, Joanot Martorell.

Segle XIX

1. *Qui no et conega que no et compre*, Jacint Verdaguer.
2. *La natura*, Narcís Oller.

Segle XX

1. *Avís misteriós*, Joaquim Ruyra.
2. *La narració indefinida*, Josep Carner.
3. *L'argentera*, A. Sánchez Gozalbo.
4. *Primavera*, Eduard López-Chavarri.
5. *El fill que no torna*, J.M. Folch i Torres.

6. *El carrer estret*, Josep Pla.
7. *Memòries d'un mirall*, Llorenç Villalonga.
8. *Sol al mirador*, Llorenç Villalonga.
9. *El gelat rosa*, Mercè Rodoreda.
10. *La salamandra*, Mercè Rodoreda.
11. *El riu i la barca*, Mercè Rodoreda.
12. *Tarda al cinema*, Mercè Rodoreda.
13. *En el tren*, Mercè Rodoreda.
14. *Felicitat*, Mercè Rodoreda.
15. *Accident de treball*, Pere Calders.
16. *Refinaments d'ultramar*, Pere Calders.
17. *La rebel·lió de les coses*, Pere Calders.
18. *Vinc per donar fe*, Pere Calders.
19. *Joan Ratot*, Enric Valor.
20. *Un món distant i veí*, Manuel de Pedrolo.
21. *Darrer comunicat de la terra*, Manuel de Pedrolo.
22. *El diumenge dels casats de nou*, Manuel de Pedrolo.
23. *El passat*, Manuel de Pedrolo.
24. *Impunitat*, Manuel de Pedrolo.
25. *Va ploure tot el dia*, Teresa Pàmies.
26. *El dimoni*, Terenci Moix.
27. *Els misteris del districte cinquè*, Montserrat Roig.
28. *Assegurança de vida*, Jaume Fuster.
29. *L'illa de les tres taronges*, Jaume Fuster.
30. *Te deix, amor, la mar com a penyora*, Carme Riera.
31. *Jo pos per testimoni les gavines*, Carme Riera.
32. *Flames de llum cremaven grocs domassos*, Carme Riera.
33. *D'un temps, d'uns ulls*, Carme Riera.
34. *Matèria de Bretanya*, Carmelina Sánchez-Cutillas.
35. *L'escombriaire mai no truca*, Ofèlia Drachs.
36. *Crim de germania*, Josep Lozano.
37. *Júlia*, Isabel Clara-Simó.
38. *La computadora incriminada*, Víctor Mora.
39. *Nines russes*, Quim Monzó.
40. *Girl from de North Country*, Rafael Vallbona.
41. *My Red Joystick*, Rafael Vallbona.
42. *Footprints*, Rafael Vallbona.
43. *Thunder Road*, Rafael Vallbona.
44. *Walls come tumbling down*, Rafael Vallbona.

L'altra antologia que hem pogut consultar la va confeccionar Carme Puig Fabregat, apareix datada (1992) i duu com a títol *Antologia de textos teatrals. Valencià: Llengua i literatura. Quart curs d'ESO*. Donat que es tracta d'un gènere que no sempre rep una atenció central en l'ensenyament de la literatura en l'àmbit no universitari, el recull de Carme Puig i la programació de *Per a crear mons* demostren la voluntat d'inserir el teatre en els nous currículums de la disciplina (ja havíem observat que alguns dels materials d'EGB i BUP l'incorporaven també) i la voluntat de fer una tria de textos que alhora que reflecteixen l'evolució del gènere al llarg de la història de la literatura catalana, poden resultar atractius per als alumnes d'aquesta etapa. El

material inclou vint fragments de vint obres i tres obres completes. Tot i que abraça diferents èpoques, dedica més atenció al segle XX. També intenta oferir mostres de diferents gèneres teatrals alhora que vol il·lustrar l'evolució de les formes i dels temes teatrals. Quant a la tria dels fragments, se n'han preferit del començament per tal de situar el lector en l'obra, i del moment de desenvolupament del conflicte principal. Aquest és el cànon:

Època medieval

1. *Misteri d'Elx* (segle XV)
2. *Consueta de Sant Jordi* (segle XV)

Segle XVIII

1. *Lucrècia*, Joan Ramis

Renaixença

1. *Mar i cel*, Àngel Guimerà
2. *Terra baixa*, Àngel Guimerà
3. *La Xala*, Eduard Escalante

Modernisme

1. *L'auca del senyor Esteve*, Santiago Russinyol
2. *Els vells*, Ignasi Iglésies
3. *Aigües encantades*, Joan Puig i Ferrer

Segle XX

1. *Antígona*, Salvador Espriu
2. *El retaule del flautista*, Jordi Teixidor
3. *Calç i rajoles*, Joan Brossa
4. *Preguntes i respostes sobre la vida i la mort de Francesc Layret, advocat dels obrers de Catalunya*, Maria Aurèlia Capmany/Xavier Romeu
5. *Berenàveu a les fosques*, Josep M. Benet i Jornet
6. *Supertot*, Josep M. Benet i Jornet
7. *Tres variacions sobre el joc del mirall*, Rodolf Sirera
8. *El misteri de la cambra tancada*, Rodolf Sirera
9. *Memòries de la coentor*, Juli Leal
10. *Antaviana*, Pere Calders/Dagoll Dagom
11. *Dins la seva memòria*, Sergi Belbel
12. *Ai carai*, Josep M. Benet i Jornet
13. *Residuals*, Jordi Teixidor
14. *Carícies*, Sergi Belbel

El tercer trimestre es reserva per al treball de la poesia. El propòsit de les autores és combinar l'estudi formal del gènere amb l'evolució històrica de la poesia catalana a partir del treball amb una extensa antologia de textos de totes les èpoques. La programació per a aquest trimestre

s'organitza en quatre unitats i dues “tasques globals” o treballs per projectes:

1. La poesia com a gènere. La poesia trobadoresca. Ausiàs March.
2. Nivell fònic del poema. Aproximació a la poesia de la Decadència i del Romanticisme.
3. Nivell morfosintàctic del poema. Aproximació a la poesia actual.
4. Nivell semàntic del poema. Aproximació a alguns aspectes de la poesia posterior a la Renaixença.

Els projectes de treball consisteixen en la preparació d'un poema i l'elaboració d'una antologia de poemes segons unes determinades condicions: per èpoques, per composicions mètriques, segons determinats recursos fònics, morfosintàctics o semàntics. Pel que fa a les activitats, consisteixen en qüestions que guien els alumnes en l'anàlisi formal i temàtica i en la comprensió lectora. Els punts treballats a la primera part de la unitat s'apliquen a textos de diferents èpoques; en l'apartat final l'anàlisi formal es concentra en l'època històrica estudiada a cada unitat. La unitat 3 passa a l'època actual i la 4 torna al fil cronològic interromput i se centra en la poesia posterior a la Renaixença. Per tal d'orientar el professorat, la guia conté una classificació dels poemes recollits en l'antologia segons determinades característiques formals, per exemple:

1. To enunciatiu. Indeterminació del jo
 - T. 38 “Cançó del mariner”
 - T. 39 “La presó de Lleida”
 - T. 40 “A la voreta del mar”
 - T. 41 “La princesa del Iang-Tsé”
 - T. 42 “Mort del joglar”

Pel que fa als textos poètics escollits per al treball del trimestre, es pren com a material de treball l'antologia preparada per Rosa Escrivà i Montserrat Ferrer. Aquesta antologia té com a objectiu:

- Presentar una mostra dels autors i dels períodes més significatius de la literatura catalana.
- Mostrar poemes amb diferents formes mètriques i recursos poètics.
- Mostrar com un mateix autor pot emprar tècniques i estils diferents.
- Agrupar els poemes seguint un criteri que combine períodes i tendències.

Els poemes apareixen agrupats en 8 apartats segons els períodes històrics, però amb la inclusió de poemes d'èpoques diferents que tenen algun tipus relació amb l'època:

1. “Els homes han parlat en versos sempre”: acostament a la poesia, predomini d'autors contemporanis. Se subdivideix en dos apartats, un dedicat al concepte de poesia i un altre pensat per a treballar el conceptes de poeta i jo poètic.
2. “Lleixant a part l'estil dels trobadors”: des dels inicis fins a Ausiàs March. Mètrica catalana tradicional.
3. “A la voreta del mar”: poesia popular o de tall popular escrita per autors cultes. La Decadència. Conté dos subapartats: un dels quals centrat en la poesia satírica.
4. “Plau-me encara parlar la llengua d'aquells savis...”: la Renaixença. Poemes de temàtica lingüística o patriòtica.
5. “Súnió! T'evocaré de lluny amb un crit d'alegria”: poemes que reivindiquen els clàssics.

Modernisme i Noucentisme.

6. “Els artistes d'avui han creat un art nou””: poesia avantguardista.
7. “Assumiràs la veu d'un poble””: poesia de compromís. Poesia social.
8. “Assaig de plagi a la taverna””: intertextualitat.

L'antologia es tanca amb un seguit de textos informatius sobre la poesia, sobre els diferents períodes de la literatura catalana, i sobre alguns dels seus autors més significatius. Ja que, segons les autores “el rebuig d'una concepció historicista en l'ensenyament de la literatura no nega la necessitat d'accedir a la contextualització històrica i literària de les obres.” (pàg. 4). L'antologia la formen 183 poemes, són els següents:

1. “Els homes han parlat en versos sempre” (J. Fuster)

A) Sobre la poesia

- Joan Fuster: “La poesia”
- Joan Fuster: “Més art poètica”
- Víctor Balaguer: “La nova musa”
- Jacint Verdaguer: “Què és la poesia?”
- Carles Riba: “Si s'ajunten dos mots”
- Guerau de Liost: “Secretejar”
- J.V. Foix: “Saber narrar en llenguatge vigorós”
- F. Vicenç Garcia: “Sos cabells són sos cabells”
- J. M. Junoy: “Art poètica”

A) Sobre el poeta

- Salvador Oliva: “Instància”
- Salvador Oliva: “Justificant”
- Vicent Andrés Estellés: “Cançó del pastoret”
- Vicent Andrés Estellés: “De pares pobres”
- M. Mercè Marçal: “Divisa”
- Narcís Comadira: “Jo”
- Narcís Comadira: “El poeta declara a si mateix la pròpia estimació i n'enumera les causes”
- David Jou: “Retrat del poeta”
- Feliu Formosa: “Meditació última”
- Clementina Arderiu: “El nom”
- Josep Carner: “El grill”
- Joan Fuster: “segona conclusió”

2. “Lleixant a part l'estil dels trobadors...” (A. March)

- La Comtessa de Dia: “Estat ai en gran cossirier”
- Bernat de Ventadorn: “Non es meravella s'eu chan”
- Giraut de Bornelh: “Reis glorios, verais lums e clartatz”
- Guillem de Berguedà: “Cançoneta leu e plana”
- Guillem de Berguedà: “Consirós cant e planc e plor”

- Ausiàs March: “Veles e vents han mos desigs complir”
- Ausiàs March: “Lleixant a part l'estil dels trobadors”
- Ausiàs March: “Quins tan segurs consells vas encercant?”
- Ausiàs March: “Oh vós, mesquins, qui sots terra jaeu”
- Ausiàs March: “Puis que sens Tu algú a Tu no basta”
- Ausiàs March: “Si com lo taur se'n va fuit pel desert”

2. “A la voreta del mar” (Anònim)

A) Poesia popular i popularitzant

- Joan Timoneda: “No hi ha al món major dolor”
- Joan Timoneda: “Ai, Déu com no m'ha fet arbre”
- Joan Timoneda: “Bella, de vós só enamorós”
- Pere Serafi: “Cançó”
- Pere Serafi: “Si em lleví de bon matí”
- Anònim: “Cançó del mariner”
- Anònim: “La presó de Lleida”
- Anònim: “A la voreta del mar”
- Salvador Espriu: “La princesa del Iang-Tse”
- Àngel Guimerà: “Mort del joglar”
- Anònim: “Enamorat i al·lota”
- Joan Salvat-Papasseit: “Si jo fos pescador”
- Rosa Leveroni: “Tema amb variacions”
- Miquel Desclot: “Floris i Blancaflor”
- Clementina Arderiu: “Cançó”
- Anònim: “Ou, ou, quina meravella”
- Guerau de Liost: “Nit de Nadal”
- Josep Vicenç Foix: “També vindrem, infant, a l'hora vella”
- Josep Sebastià Pons: “Tres reis d'Orient”
- Joan Salvat-Papasseit: “Nadal”
- Anònim: “Goigs de Nostra Senyora dels Desemparats”
- Anònim: “Non, non, noneta” (Cançó de pandero)
- Agustí Bartra: “Cançó de bressol”
- Anònim: “Quatre bandolers”
- Guerau de Liost: “Nit de lladres”
- Verdaguer: “Lo filador d'or”
- Josep Maria de Sagarra: “Cançó de taverna”
- Joan Maragall: “La sardana”
- Josep Carner: “Glossa”
- Miquel Desclot: “Cançó d'anar a mercat”
- J.V. Foix: “És quan dormo que hi veig clar”
- Guerau de Liost: “Sol, solet”
- Joan Brossa: “El jardí de la reina”
- Joan Alcover: “La Balanguera”
- Jacint Verdaguer: “Lo comte Arnau”
- Joan Maragall: “El comte Arnau”

B) Poesia satírica

- Anselm Turmeda: “Elogi dels diners”
- Joan Timoneda: “Aquest jove que ha cantat”
- F. Vicenç Garcia: “A una mossa gravada de verola”
- Anònim: “Un lloro, un moro, un mico i un senyor de Puerto Rico”
- Miquel Bauçà: “Al final s'ha comprovat...”
- Pere Quart: “Pregària de gener”
- Narcís Comadira: “Autoretrat d'un gironí independent”
- Miquel Desclot: “Vixi, risi, scripsi”
- Salvador Oliva: “La balada dels ximplets”
- Salvador Oliva: “La balada de les ximletes”

3. “Plau-me encara parlar la llengua d'aquells savis...” (Tomàs de Villarroya)

- Bonaventura Carles Aribau: “Oda a la Pàtria”
- Teodor Llorente: “Vora el barranc dels Algadis”
- Teodor Llorente: “Salutació als poetes de Catalunya, Mallorca i Provença que vingueren a les festes de centenari del rei en Jaume, 1876”
- Tomàs de Villarroya: “Cançó”
- Ricard Cester: “Desperta. València hermosa!”
- Joan Alcover: “An en Teodor Llorente”
- Vicent W. Querol: “Pàtria, fides, amor”
- Vicent W. Querol: “El cant de València”
- Vicent Andrés Estellés: “Cant de Vicent”
- Jacint Verdager: “Els dos campanars”
- Jacint Verdager: “En Jaume a Sant Jeroni”
- Joan Maragall: “A València en festa”
- Joan Maragall: “La llengua pàtria”
- Joan Salvat-Papasseit: “Prometença”
- Francesc Vallverdú: “Jurament”
- Pere Quart: “Corrandes d'exili”

4. “Súniön! T'evocaré de lluny amb un crit d'alegria” (C. Riba)

- Miquel Costa i Llobera: “El pi de Formentor”
- Miquel Costa i Llobera: “Comiat”
- Joan Alcover: “La relíquia”
- Joan Alcover: “Desolació”
- Guerau de Liost: “Avets i faigs”
- Guerau de Liost: “Pòrtic”
- Josep Carner: “El codonys tardorals”
- Joan Salvat-Papasseit: “Mester d'amor”
- Màrius Torres: “Cançó a Mahalta”
- Màrius Torres: “La ciutat llunyana”
- J. V. Foix: “Sol i de dol”
- B. Rosselló-Pòrcel: “Sonet”
- Carles Riba: “Súniön! T'evocaré de lluny amb un crit d'alegria”

- Josep Maria Llompart: “Ciudadà són de dúctil territori”
- Josep Maria de Sagarra: “Vinyes verdes vora el mar”
- Palau i Fabre: “Jo em donaria a qui em volgués”
- Palau i Fabre: “Ombra d'Anna”

5. “Els artistes d'avui han creat un art nou” (*Manifest Groc*)

- Ramon Llull: “Llibre d'amic e amat”
- Francesc Vicenç Garcia: “En forma de laberinto”
- Guillaume Apollinaire: “Il pleu”
- Josep M. Junoy: “Miró”
- Vicenç Solé de Sojo: “Sonet”
- Vicenç Solé de Sojo: “Carroussel”
- Joaquim Folguera: “Músics cecs de carrer”
- Joan Salvat-Papasseit: “Les formigues”
- Josep M. Junoy: “Oda a Guynemer”
- Joaquim Folguera: “En avió”
- Josep Maria Palau i Fabre: “L'or no és groc”
- Josep V. Foix: “No m'omplis més de flors: ja no t'estimo”
- Pere Quart: “Tirallonga de monosíl·labs”
- Xavier Bru de Sala: “Amb mots ben curts”
- Salvador Jàfer: “Màtria i lluna”
- Salvador Jàfer: “La roda del joc”
- Vicent Andrés Estellés: “És així, si us plau”
- Guillem Viladot: “L'aconsellava”
- Miquel Desclot: “Sirventés”
- Guillem Viladot: “Poster-poema”
- Guillem Viladot: “Repartim el temps”
- Joan Brossa: “Poesia”
- Joan Brossa: “Poema”
- Joan Brossa: “Fotografia”
- Joan Brossa: “Muntanya”
- Joan Brossa: “Sonet”
- Joan Brossa: “Sonet”

6. “Assumiràs la veu d'un poble” (V.A. Estellés)

- Miquel Duran de València: “Diuen que volen entrar”
- Miquel Duran de València: “Ah...! Sí...!”
- Miquel Duran de València: “Àligues metàl·liques d'ànima d'home i cor de motor”
- Miquel Duran de València: “Juny 1938!”
- Joan Maragall: “Oda a Espanya”
- V.A. Estellés: “Propietats de la pena”
- V.A. Estellés: “Cançó de la rosa de paper”
- V.A. Estellés: “Vora el barranc del Carraixet”
- Salvador Espriu: “De vegades és necessari i forçós”
- Josep Albertí: “Poema”
- V.A. Estellés: “Aquella mort que no trobarà terme”

- Francesc Vallverdú: “Notícies de l'estranger”
- Tomàs Garcés: “La casa”
- Joan Brossa: “Mots”
- Joan Brossa: “Llaor”
- Joan Brossa: “D'acord! ¿Però és la commemoració?”
- Sangtraït: “El museu dels arbres morts”
- Maria Mercè Marçal: “Amb totes dues mans”
- Maria Mercè Marçal: “Drap de la pols”
- Maria Mercè Marçal: “Maledicció amb estrella”
- Maria Mercè Marçal: “La gent”
- Maria Mercè Marçal: “L'Elionor”
- V.A. Estellés: “Antonio Machado”
- Pere Quart: “Confidències a Antonio Machado”
- Coloma Lleal: “Teníem llibres”
- Coloma Lleal: “Et negaren l'amor”

7. “Assaig de plagi a la taverna” (P. Quart)

- Salvador Espriu: “Assaig de càntic en el temple”
- Pere Quart: “Assaig de plagi a la taverna”
- Joan Maragall: “La vaca cega”
- Pere Quart: “Vaca suïssa”
- F. Vicenç Garcia: “A una hermosa dama de cabell negre”
- B. Rosselló-Pòrcel: “A una dama que es pentinava darrera una reixa en temps de Vicenç Garcia”
- B. Rosselló-Pòrcel: “Espatlla”
- Josep Palau i Fabre: “Espatlla, de B. Rosselló-Pòrcel”
- Carles Riba: “Sobre un tema de Vicente Aleixandre”
- Josep M. Llompart: “S'estimaren, saberen”
- Carles Riba: “Estances: II”
- J.M. Palau i Fabre: “«El tedi», de Carles Riba”
- Josep Carner: “Les roses i els ulls”
- Jorge Guillén: “Ojos hay que ven rosas abiertas en capullo”
- Francesc Fontanella: “A la mort de Nise”

En el cas de la poesia s'observa l'equilibri que s'aconsegueix en la tria: els textos cobreixen la història de la literatura, els diferents gèneres i corrents estètics, fins i tot la poesia popular, la poesia narrativa i el teatre en vers. També es veu un equilibri entre autors de diferents procedències geogràfiques amb una representació destacada de textos valencians de qualitat literària òptima. No s'han oblidat les autores tampoc de recollir un bon grapat de textos d'autors pròxims en el temps i, fins i tot, estrictament contemporanis.

També mereix un comentari les imatges que representen la literatura. L'índex d'il·lustracions ens informa que hi ha un predomini clar de la representació icònica d'artistes valencians i temàtiques afins, com ara Ovidi Montllor, Ausiàs March, Vicent Andrés Estellés, Sorolla, la Mare de Déu dels Desemparats, Pinazo, Andreu Alfaro, Rafael Armengol, Manolo Boix, Manuel Garcia Grau, Vicent Ventura, Joan Fuster, Escalante, l'església d'Altea, Rodolf Sirera, Ferran Torrent, Miquel

Navarro, Joan Timoneda, Enric Valor, Joan Francesc Mira, al costat dels autors principatins Miquel Martí i Pol, Maria Mercè Marçal, Joan Brossa, Jaume Fuster, Àngel Guimerà, Terenci Moix, Josep Pla (amb Joan Fuster), Caterina Albert, Mercè Rodoreda, Pere Calders i algun illenc com Joan Ramis, Carme Riera.

2.1.5.1.2 Materials curriculars de suport alternatius al manual

La política de desenvolupament curricular davant la futura implantació de la LOGSE es plantejava des d'una major autonomia del professorat. Aquesta autonomia, per a ser innovadora i efectiva, calia que anara acompanyada d'unes mesures de formació permanent i d'una oferta de materials curriculars. Així, durant els anys 80 i 90 es van anar publicant des de la Conselleria d'Educació i Ciència materials de suport a la docència, alguns dels quals anirem comentant al llarg del nostre treball. Alguns d'aquests materials alternatius als llibres de text s'inclouen en la col·lecció "Suport a l'ensenyament en valencià". En aquest sentit, la Conselleria es marcava un seguit d'objectius l'any 1990 per tal de disposar de projectes curriculars sorgits dels "disseny curricular de la Comunitat Valenciana" (Conselleria, 1990: 35-37):

- Encarregar a grups de professors l'elaboració de projectes i materials curriculars per a cada una de les àrees i disciplines presents en les diferents etapes educatives.
- Convocar ajudes per a l'elaboració de materials adequats a determinades necessitats educatives.
- Traduir i adaptar materials publicats en altres països que puguin ser d'utilitat al professorat valencià.
- Col·laborar amb les editorials per tal d'afavorir que les seues publicacions se situen en la perspectiva de la reforma de l'ensenyament.
- Col·laborar amb el MEC i les comunitats autònomes amb competències en educació en el desenvolupament curricular.

Sèrie "Suport"

En aquesta col·lecció es van publicar diverses propostes didàctiques centrades en la literatura, entre les quals destaquen la unitat didàctica de Montserrat Ferrer i Joan Peraire dedicada al poeta, gramàtic i mestre, Carles Salvador (Ferrer/Peraire, 1994), i la de Josep Hernández i Josep Vañó centrada en la figura d'Ausiàs March (Hernández/Vañó, 1997). Aquests llibrets, editats en blanc i negre (per a abaratir costos i per a poder fotocopiar-los en bones condicions de llegibilitat), estan pensats com a quadern de l'alumne i reserven un espai per a les respostes. Les activitats consisteixen en lectures guiades de textos de teoria i de fragments de poesia acompanyats d'uns qüestionaris de comprensió i de reflexió sobre la lectura que serveixen per a activar els coneixements previs i anar recuperant els que van exposant-se al llarg de la unitat. En el cas de la unitat sobre Ausiàs March, es treballa el comentari de textos de manera guiada, amb atenció a la mètrica i les figures retòriques.

Sèrie "Materials Didàctics per a l'Ensenyament en Valencià"

En aquesta col·lecció els materials s'orienten més cap al professorat que cap a l'alumne. Es tracta de reculls de textos de diversos autors, sobre didàctica específica (de llengua o de literatura) i

mostres de diversos enfocaments metodològics moderns en el camp de l'ensenyament de la literatura aplicats a certs autors o moviments artístics. Entre els exemplars d'aquesta col·lecció que hem examinat, destaca el número 2 (1985), que conté tres articles:

- Gabriel Garcia Frasquet: “Salvat-Papasseit i el Binomi Avantguardisme-Formalisme”, pàg. 2-6.
- Joan J. Ponsoda Sanmartín: “Ensenyament del valencià: renovació pedagògica versus llatinització”, pàg. 6-18.
- Vicent Salvador, “Preliminars al comentari de textos”, pàg. 19-22.
- Imma Oroval/Paco López: “Tècniques narratives: el conte tradicional”, pàg. 22-25.

El número 12 (1994), en canvi, se situa en el context d'implantació de la LOGSE i té el propòsit d'orientar el professorat en l'elaboració de programacions i unitats didàctiques de literatura. De fet, el propòsit explícit d'aquests volum és el de cobrir els objectius generals que prescriu el currículum de l'ESO pel que fa a la literatura, concretament:

- Beneficiar-se i fruit autònomament de la lectura i de l'escriptura com a formes de comunicació i com a fonts d'enriquiment cultural i de plaer personal.
- Interpretar i produir textos literaris i d'intencionalitat literària, orals i escrits, des de posicions personals crítiques i creatives, valorant les obres rellevants de la tradició literària com a mostres destacades del patrimoni cultural, fent especial incidència en les literatures presents en el nostre entorn.

S'hi proposen un seguit d'unitats amb objectius didàctics, propostes d'exercicis i bibliografia per al professorat. Conté les següents unitats:

- Carme López/Inmaculada López/Juan José Villanueva: “La literatura religiosa i moral: una visió per a alumnes de tercer curs de BUP”, pàg. 9-26. Inclouen un “taller d'escriptura amb l'objectiu que els alumnes aprenguen llengua: “L'objectiu dels tallers no és aconseguir, necessàriament, que els alumnes facen «obres literàries»; sí pretenem, però, que escriguen i ho facen de la manera més clara i entenedora possible des del punt de vista gramatical, lèxic i ortogràfic. Aquest objectiu és la condició necessària, tot i que no suficient, per tractar d'assolir posteriorment nivells superiors i fer provatures més o menys literàries.” (pàg. 9) Exemple:

Taller literari sobre Sant Vicent Ferrer

Sinopsi

Primer capítol

Som a l'any 1412, el pare Vicent és a Morella predicant i fent miracles, als seus sermons són obligats a acudir tant els jueus com els musulmans. En acabant, el seguici de persones que segueixen el pare Vicent fan via cap a la capital del Regne.

- En tercera persona: descripció de Morella. Itinerari des de Morella a València. Aparició de personatges secundaris i diàlegs entre ells. (Podeu consultar un mapa

per a fer l'itinerari i per a la descripció de Morella una Enciclopèdia o qualsevol llibret de turisme)

Segon capítol

- En tercera persona: arribada a València, descripció de la ciutat i dels preparatius per al gran sermó que el mestre farà a la plaça del Mercat (on ara és el Mercat Central) on s'hi ha instal·lat un gran cadafal.
- Comentaris (dialogats) dels valencians sobre el gran esdeveniment; des de diferents punts de vista: uns nobles, uns burgesos i uns llauradors de l'Horta que vénen a ciutat a vendre els seus productes. (pàg. 17-18)

Tercer capítol

Feu un sermó dedicat a la conveniència del treball per a aprovar. Utilitza els recursos irònics de l'oratória vicentina: exemples, onomatopeies, diminutius... (Repassa la lliçó i els apunts de la literatura religiosa i moral, sobretot els capítols dedicats a sant Vicent Ferrer i les característiques dels seus Sermons). Com per exemple:

Introducció

“Diu sant Joan: aquell que no estudia a l'hivern ho farà a l'estiu”.

“Avui parlaré del pecat de la mandra, pecat que desplaça a Déu a l'igual que els de luxúria, enveja... El pecat de la mandra és pecat mortal i arrossega l'home a fer-ne d'altres”.

Extensió: 4/6 fulls

La resta de les unitats didàctiques i programacions incloses en aquest volum són:

- Francesc Calatayud/Anna Cantó: “El món medieval valencià. Ausiàs March”, pàg. 27-36.
- Montserrat Ferrer: “Els tòpics literaris: l'heroi, els estereotips femenins, les utopies. Una proposta alternativa per treballar la literatura”, pàg. 37-47.
- Antoni Espí/Tomàs Llopis: “Literaturització de la rondalla”, pàg. 49-60.
- Andreu Sevilla: “La ruptura avantguardista”, pàg. 61-76.
- Glòria Gómez/Marisa Tomàs: “Beceroles”, pàg. 77-82.
- Isidre Crespo: “Proposta didàctica «L'Assaig, entre la literatura i la raó»”, pàg. 83-97.
- Alícia Díaz/Carme Doménech/Antoni Navarro: “Les dones: un punt de vista literari”, pàg. 99-115.

2.2 Els manuals, des de la LOGSE a la LOE (1990-2008)

En anys posteriors, la Reforma al País Valencià es va implantar a un ritme desesperant. L'any 1991 s'impugnaven les oposicions de Secundària sent conseller Joan Romero. Es tractava de la primera de les tres convocatòries especials de transició que havien de servir per a consolidar el

professorat interí (Conselleria,1990: 24-25). Es van suspendre les convocatòries fins a l'any 1994. El 1995 es va convocar la darrera d'aquestes proves d'oposició transitòries. La no exigència del requisit lingüístic i la celebració, fins i tot, fora del calendari habitual (a setembre) d'algunes de les convocatòries i, en el cas de la darrera, quan ja s'havien esgotat les proves d'aquest tipus a la resta de l'estat, va provocar l'arribada d'un contingent important de professorat sense capacitat per a donar continuïtat a les línies d'ensenyament en valencià a Secundària i que no es trobava arrelat al seu lloc de treball. A les Illes Balears, llavors territori MEC, l'any 1994 es van celebrar les primeres oposicions LOGSE⁴¹. L'any següent, el 1995, el Partit Popular guanya les eleccions autonòmiques al País Valencià i governa en coalició amb Unió Valenciana. El 1996 José María Aznar puja al poder. La implantació de la Reforma s'alenteix encara més. Aquesta situació va provocar que, abans d'estendre's completament la Reforma, el govern valencià ja començara a aplicar a cuita-corrents els primers decrets ministerials que reformaven la Reforma. Aquest context polític va ser la causa que va provocar que durant la dècada dels noranta convisqueren manuals LOGSE amb manuals de BUP i, en alguns casos, manuals de BUP homologats per a la LOGSE. A mitjans dels anys noranta, en un mateix institut un professor podia estar usant alhora manuals de BUP i de LOGSE i, si es tractava d'un centre de Reforma, la diversitat de manuals podia donar-se en un mateix nivell. De vegades el manual de LOGSE era un llibre de text pensat per a BUP i homologat per a LOGSE.

Amb tot, l'ampliació de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i una alça de la natalitat acompanyada de l'arribada constant de d'alumnes estrangers i de matrimonis immigrants amb més fills, juntament amb el boom de les proves de la Junta Qualificadora⁴² van obrir extraordinàriament el mercat del llibre de text de valencià. Algunes editorials centraven el seu interès comercial en els textos de preparació de les proves de la Junta, com ara Tres i Quatre, que va editar el seu darrer llibre de BUP l'any 1990 i que publicava llavors la sèrie *Reciclatge* destinada a l'ensenyament per a adults i materials auxiliars de gran difusió com *La flexió verbal* d'Enric Valor. Simultàniament, Tres i Quatre consolidava la seua col·lecció de lectures escolars El Grill. D'altres s'incorporaven a aquest mercat de l'ensenyament als adults, com ara Castellnou, Marfil, Tabarca.

Aquest conjunt de factors ha ocasionat en els darrers anys, especialment en el cas dels manuals de Secundària, un augment espectacular de l'oferta editorial. Les editorials autòctones es consoliden i mantenen col·leccions completes per a tots els cursos de Secundària i Batxillerat que han anat renovant-se més o menys al compàs de les directrius que han marcat els diferents decrets. Per altre costat, s'escampava el temor de la no homologació que aconsellava la cautela i estimulava l'abús de l'eufemisme, l'ambigüitat i la consolidació dels tabús: el nom de la llengua i de la tradició literària, el model de llengua dels manuals, els símbols i els autors. En aquesta dècada desapareixen els llibres de llengua i cultura i l'ensenyament dels trets identitaris (cultura, història, geografia, patrimoni natural) es delega en l'escola. A finals dels norants l'editorial Bromera s'incorpora també al negoci dels llibres de text per a l'ensenyament reglat. Actualment les editorials valencianes, Tabarca, Marfil, Bromera, Ecir, mantenen les seues col·leccions,

41 Es pot trobar informació detallada sobre la tasca de preparació i posada en marxa de la LOGSE a les Illes Balears amb la col·laboració del MEC (amb referències als materials que s'hi van editar), a Sbert (1994).

42 La Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià es crea pel *Decret 173/1985 de 28 d'octubre del Consell de la Generalitat Valenciana (DOGV 4-12-1985)*, les primeres proves es van convocar per mitjà d'una resolució del 28 de juliol de 1986 (*DOGV 25-8-1986*). Els manuals per a la Junta Qualificadora es limiten al programa oficial dels Graus Oral, Elemental, Mitjà i Superior, que en alguns casos inclouen unes poques nocions de literatura en els nivells Mitjà i Superior.

mentre algunes editorials no valencianes es consoliden al mercat valencià i han passat, d'adaptar materials foranis amb l'ajuda d'equips de professors valencians, a editar els seus manuals amb equips autòctons que s'ajusten a una maqueta prèvia comuna, així: Castellnou, Voramar-Santillana, Teide, Anaya, Vicens-Vives, SM, Oxford.

També s'observa en algunes editorials, com ara Bromera, una gran oferta de col·leccions paral·leles a una principal que s'ofereixen per a cobrir els diferents aspectes de la diversitat a les aules o, fins i tot, com a “paraescolars”, com pot ser el quadern: *Valencià pràctic* (“Estudi del valencià com a segona llengua” o *Calaix* (“Pràctiques de llengua i literatura”). Encara que el mètode habitual dels autors d'alguns manuals per al tractament de la diversitat ha sigut oferir moltes activitats i recursos de diferents graus de dificultat i deixar que siga el professor el qui trie el que més convinga en cada context educatiu. Com diuen els autors de *De bat a bat/3* a la seua guia:

En definitiva aquesta proposta exigeix que el professor faça de guia, d'orientador, de l'aprenentatge. Això implica que el docent ha de poder diagnosticar la situació dels alumnes -què saben i com aprenen- per tal de concretar quines activitats i de quina manera i fins a quin punt es poden realitzar. (pàg 40)

2.2.1 La LOGSE, un currículum obert, que cal tancar

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) va portar un allargament de l'ensenyament obligatori des dels 14 fins als 16 anys, el currículum tenia una caràcter comprensiu (era el mateix per a tots els estudiants) i es preveia una atenció a la diversitat de l'alumnat. Es diferenciava una etapa d'Educació Infantil (0-6 anys), una altra d'Educació Primària (6-12 anys), una de Secundària (12-16 anys), una post-obligatòria, el Batxillerat, i una formació professional organitzada en mòduls i repartida en dos nivells: grau mitjà i grau superior. L'Educació Secundària Obligatòria agrupava els alumnes de 12 a 16 anys en dos cicles de dos anys cadascú; el primer cicle (1r i 2n d'ESO) es corresponia a l'alumnat dels antics 6é i 7é de Primària i 2n i 3r d'ESO els anteriors 8é de Primària i 1r de BUP. Més avant, la interrompuda LOCE es proposaria de trencar la comprensivitat del sistema amb la introducció d'itineraris curriculars diferents des de ben aviat en Secundària amb una possible especialització dels centres en determinats itineraris (cert sectors educatius temien que foren els centres privats el qui s'especialitzaren en els itineraris “menys problemàtics”) (Gómez Llorente, 2003).

Si la reforma educativa de 1970 ja va resultar en una democratització del Batxillerat i alguns professors, com Fernando Lázaro (1973), avisaven que caldria canviar l'enfocament didàctic de l'ensenyament de la literatura, la constatació de la massificació i la diversitat s'accenturen encara molt més durant la dècada dels vuitanta. Al BUP s'observaven problemàtiques que s'intensificarien en la Secundària per l'eixamplament de l'edat de l'ensenyament obligatori fins als setze anys: la massificació i l'ensenyament de continguts literaris per a tothom: els autors ho constaten en les seues guies didàctiques i els preàmbuls als seus llibres (Palomero i Pitarch al seu *Ritme*, també Ponsoda i altres a la guia didàctica de *De bat a bat/3*). També González Nieto (1992) reflexiona sobre la qüestió en l'albada de la Reforma. Es tracta d'una problemàtica que

afecta l'ensenyament de les humanitats al món occidental i que demanaria un estudi comparat que analitzara com ha quedat l'ensenyament de la literatura als diferents països de l'Europa occidental. En el cas espanyol, a la massificació i a la diversitat, cal afegir una poca presència de la literatura a la societat i uns baixos nivells de lectura, accentuats encara més al País Valencià.

El currículum es va redactar després de consultar amb el professorat (que hi va participar poc). Abans es va difondre el *Diseño Curricular Base*, que explicava els continguts i els principis psicopedagògics de la Reforma. Els currículums contenen ara continguts didàctics que es concreten en objectius diferenciats en conceptes (contenen fets, és a dir, dades i conceptes), procediments (habilitats, tècniques, estratègies i destreses) i actituds (valors, normes i actituds), a més, afigen referències metodològiques i criteris d'avaluació (Antúnez i altres, 1992: 62-63) (Martín, 1991). En el procés de desenvolupament curricular podien prendre part diferents estaments de la comunitat educativa: governs autonòmics, centres i professors. Incloua també els anomenats “temes transversals”, prestava atenció als alumnes amb dificultats d'aprenentatge, propugnava un canvi en l'organització, la metodologia i els materials (Antúnez i altres, 1992: 120-121) (Carmen, 1992). D'altra banda, les fonts del currículum LOGSE deriven de plantejaments psicolingüístics basats en el constructivisme i en la seua concepció dels processos d'ensenyament-aprenentatge que, al seu torn, parteixen de la psicologia cognitiva. L'orientació constructivista determina el *com* mentre la sociologia de l'educació explica el *per a què* (Lomas/Osoro, 1996b: 29) (Soler/Massoni, 1990: 26 i seg.). També preconitzava el mètode inductiu: “El método ha de ser preferentemente inductivo. El sistema de trabajo favorecerá la autocorrección y fomentará la actuación creativa e investigadora de los alumnos.” (Ministerio, 1985: 20).

Una de les novetats de la LOGSE va ser la seua proposta de currículum obert: el currículum oficial indicava uns objectius finals d'etapa que calia que l'alumnat arribara a consolidar i uns criteris d'avaluació. El professorat podia organitzar els continguts de 1r i 2n cicle de Secundària i de Batxillerat de la manera que considerara oportuna en funció del context educatiu en què es moguera (González Nieto, 1997: 135, esquema 1). El disseny curricular comença en el Ministeri d'Educació, continua en les conselleries d'educació (primer nivell de concreció) i el tanquen els centres educatius i els docents (segon nivell de concreció: projecte educatiu i curricular de centre; i tercer nivell de concreció: programació d'aula).

Per primera vegada, en el sistema educatiu espanyol es donava una obertura gran del currículum; els centres i el professorat havien de tancar-lo i, per tant, es va haver de formar el professorat en el disseny curricular i, concretament, en l'elaboració de projectes curriculars i de programacions didàctiques. Això demanava la coordinació i el treball en equip del professorat, l'elaboració de materials propis i la presa de decisions sobre la seqüenciació dels continguts a partir de criteris lògics i pedagògics. Al final, el Ministeri d'Educació i les comunitats autònomes van publicar uns llibrets orientatius amb models de seqüència dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació (Soler/Massoni, 1990) (Ministerio, 1992; 1996) (Julià/Mestre/Ribot, 1992) (Departament d'Ensenyament, 1993) i, en el cas del País Valencià, es van fer arribar als instituts de Reforma experimental una gran quantitat de materials curriculars. Després van venir els llibres de text homologats per a la LOGSE acompanyats de les seues programacions d'aula.

El disseny curricular determina les intencions i el pla d'acció. Des de la LOGSE a la LOE, el disseny del currículum ha adoptat un model tècnic que desglossa les diferents parts del procés i atorga la seua compleció a instàncies diferents. En cada part del procés tenen protagonisme uns

aspectes distints, així es parla poc de la metodologia, que forma part de les decisions que ha de prendre el professorat i dels plantejaments didàctics dels centres. Tampoc no es deia res de l'organització dels continguts educatius per cursos, una decisió que quedava en mans del lliure albir dels responsables dels projectes curriculars de centre. Només a partir de la reforma curricular dels anys 2001-2002 es van tancar els continguts educatius per cursos en els decrets ministerials i autonòmics. Amb la tornada de la figura de la “recuperació” de curs, es tornava a aquesta unitat organitzativa en detriment del cicle. El currículum determina, des de llavors (la LOE actual inclosa), els continguts que s'han d'ensenyar en cada curs i l'alumnat pot repetir cada curs i no una vegada en cada cicle com succeïa inicialment.

Alguns autors assenyalaven, al començament de la implantació de la LOGSE, que aquest sistema, d'una banda fragmentava les decisions i feia que pel camí es quedaren sense definir aspectes importants del nivell superior, de manera que entre la instància que decideix els fins i els principis i aquella que els ha de concretar i dur a la pràctica, la distància resultaria excessiva. D'altra banda, el professorat ha de concretar i posar en pràctica un currículum que no ha concebut i els fonaments teòrics del qual no domina. D'altres consideraven també que el primer document curricular, el *Disseny Curricular Base* (el primer document curricular normatiu del nivell 1 de concreció formulat pel MEC i les conselleries i que té com a objectiu determinar les bases comunes de l'ensenyament) (Coll, 1989), era excessivament tancat i entrebancava la seua adaptació a cada realitat educativa.⁴³ Tanmateix, no hi ha una opinió unànime sobre l'eficàcia d'un currículum totalment obert que el professorat haja de tancar⁴⁴. Tal i com apunta M. Antonia Casanova (2006: 31), és en els buits deixats pel currículum en els models d'organització dels centres, en la metodologia i en l'avaluació on es podrien aconseguir resultats superiors a la mitjana del sistema. És en la metodologia i en l'avaluació on els llibres de text influeixen també, a més de concretar els continguts curriculars. Per un altre costat, un currículum massa obert, potser dificultaria excessivament la consecució d'una qualitat comuna en l'educació de manera independent de l'origen social o territorial i estaria a expenses de la influència de determinats sectors del professorat. Tot i que altres autors estan del costat d'un currículum en acció, que es crea i es desenvolupa a partir del context del centre i de l'aula. Tot i els debats al voltant de l'obertura curricular, la tendència sembla ser la formulació d'uns objectius generals que el centre educatiu concreta en funció del seu entorn i de les característiques del seu alumnat.

Aquest fet, al nostre parer, ha estat el causant del triomf definitiu del llibre de text en els anys noranta. La formació del professorat en la programació dels continguts curriculars i en l'elaboració de materials i, concretament, en l'elaboració de materials per a la Reforma, era uns dels objectius de l'administració educativa en els anys previs a la seua implantació (Marchesi/Martín, 1989: 87; 1991: 46) i, a pesar que l'administració va dur a terme aquesta tasca, especialment concentrada, en una primera instància, en el professorat que feia reforma experimental en centres pilot, la formació no va arribar a tots els docents i les noves promocions, amb una formació universitària deficient en didàctica específica i pedagogia i passades per un més que insuficient CAP, s'incorporaven a les aules amb grans mancances formatives. Cal

43 Això és el que pensaven els assessors responsables d'elaborar el currículum de l'àrea de llengua al País Valencià: Felipe Zayas, Carmen Rodríguez, Ana Martínez (castellà); Gemma Lluch, Montserrat Ferrer (valencià); Aurora Álvarez, M. José Carrión, Isabel Rodes, Rodrigo Fernández (llengües estrangeres) (Soler/Massoni, 1990: 12, 38).

44 Els diferents punt de vista i els termes de la controvèrsia entre els partidaris d'un currículum més tancat i els que pensaven que el *Disseny Curricular Base* que es preparava era encara massa poc obert, es poden seguir en l'article contemporani de César Coll (1989).

apuntar que aquest aspecte de la formació del professorat a la universitat és encara una qüestió pendent de resoldre.

El tancament del currículum en el segon i tercer nivell de concreció, és a dir, a les comissions pedagògiques dels centres i als departaments didàctics, obligava el professorat a fer un esforç d'implicació activa en la tasca docent: deixa de ser un tècnic especialitzat que transmet els continguts que altres li han determinat i seqüenciat i passa a esdevenir un dissenyador de la seua pròpia "intervenció educativa". Això obligava també a reflexionar sobre la seua pràctica docent i a adaptar-se als canvis del context cultural i social. Aquesta forma de treballar demanava també la posada en funcionament d'habilitats complexes, com ara el coneixement dels fonaments teòrics en què es basen les pràctiques educatives; capacitat per a treballar cooperativament; prou coneixements de disseny curricular per a poder elaborar i avaluar projectes curriculars i per a adequar la intervenció pedagògica als contextos culturals de l'escola; consciència de la funció social i ideològica de l'educació (Lomas/Osoro, 1996b: 30).

Però aquestes expectatives no es van acabar de complir. El desconcert es va escampar entre amplis sectors del professorat, les administracions van publicar volums orientadors i, fins i tot, van repartir material de prova entre els centres que impartien el currículum LOGSE en fase experimental. D'altra banda, les editorials es van llançar a publicar reculls d'articles sobre metodologia, programació i també, és clar, manuals LOGSE que incloïen la programació d'aula ja elaborada. Un sector del professorat va respirar alleujat i va continuar fent com abans. D'altra banda, nombrosos professors joves s'afegien a la professió amb una formació que no ultrapassava el CAP i que calia formar des dins de l'administració. El manual va esdevenir, en aquestes circumstàncies un element per a la formació del professorat; el tancament curricular que efectuaven els llibres eximia de la lectura directa dels decrets i les seues propostes es van prendre com a preceptives (Ferrer, 2000).

2.2.1.1 El nou currículum de llengua i literatura

2.2.1.1.1 Què diuen els currículums?

Els currículums de les tres comunitats autònomes amb el català com a llengua pròpia havien de completar una part del currículum en l'anomenat primer nivell de concreció.

2.2.1.1.1.1 País Valencià

En el cas del País Valencià, els continguts de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura es distribuïen en sis blocs:

1. La llengua en la comunicació interpersonal.
2. La llengua als mitjans de comunicació.
3. El discurs literari.
4. La llengua com a mitjà per a l'adquisició de coneixements.
5. La llengua com a objecte de coneixement.
6. Les llengües i els parlants.

L'estudi de la literatura buscava un equilibri entre l'expressió i la comprensió i es pretenia que l'alumne esdevinguera alhora creador i lector. També es considerava (un punt que a hores d'ara

s'ha posat en qüestió) que l'aprenentatge de la literatura formara part de l'educació lingüística en conjunt i s'inclouera, per tant, dins les destreses generals pròpies del que s'anomena competència comunicativa: lectura, comprensió i producció de textos. Tal i com afirmen els autors de la guia de l'assignatura: “No hi ha en aquesta etapa, per tant, separació entre dues disciplines llengua i literatura, sinó integració de l'educació literària dins de la perspectiva general de l'aprenentatge de la llengua i de la comunicació.” (Soler/Massoni, 1990: 143). El discurs literari s'entén “com un ús funcionalment diferent [...], condicionat per una modalitat comunicativa específica i no com una llengua distinta de la comuna ni com un ús més reeixit de la llengua” i s'intenta presentar els textos literaris privats de la seua aura i dependents en la seua especificitat literària, de la interpretació que en fa el lector segons els seu propi repertori de “significats individuals i socio-culturals.”

També hi ha implícita una revisió del cànon escolar, si ens atenem a les característiques dels textos que haurien de llegir els alumnes en aquesta etapa; segons els autors, el criteri de selecció dels textos hauria fixar-se en la proximitat al “context socio-cultural dels alumne” deixant de banda el context temporal i geogràfic en què s'hagen pogut produir. Això sí, sense abandonar les obres del cànon consagrat que s'hauran d'estudiar a les aules, no per la seua excel·lència formal, sinó per l'interés que encara puguen suscitar en l'alumnat el seu missatge (s'entén, doncs, que el criteri de selecció en aquest cas haurà de ser temàtic i no formal).

Quant a les activitats, es dona importància a l'anàlisi dels textos com a mitjà per a entendre les convencions literàries que afecten la recepció amb l'objectiu últim de millorar la capacitat de comprensió dels textos literaris. Hi ha, doncs, un enfocament teòric de tipus pragmàtic en la proposta de la guia docent, així es considera el discurs literari com un acte de parla de tipus fictici més que un text fortament retoricat i del qual cal destacar els recursos retòrics. Parteix de la base, doncs, que són els aspectes pragmaticotextuals que afecten la recepció allò que s'ha d'analitzar a l'aula, més que anar a la cacera de figures retòriques. Aquesta anàlisi pragmaticotextual ha de traslladar-se a la pràctica tot fent que l'alumnat aplique els elements desautomatitzadors que observa als textos analitzats a les seues pròpies creacions. Es considera interessant, doncs, el recitat i la creació de textos literaris, com també la reflexió i l'anàlisi del circuit social de la comunicació literària que haurà de tenir en compte l'estudi de qüestions relatives al mercat literari, a la relació dels textos literaris amb altres textos, no sempre literaris, ni tan sols vehiculats en el mateix codi escrit (còmic, cinema, televisió, literatura oral...); d'aquesta manera resultat interessant incloure la manipulació i la transformació dels textos entre les activitats dutes a terme l'aula (canvi de codi, canvi de registre, canvi de gènere...).

2.2.1.1.1.2 Catalunya

Els continguts educatius a Catalunya s'organitzen en 6 blocs:

1. Llengua oral
2. Llengua escrita
3. Lèxic
4. Literatura
5. Gramàtica
6. Llengua i societat

A Catalunya l'enfocament de l'estudi de la literatura parteix de supòsits idèntics, si bé no se subordina de manera explícita l'estudi dels discurs literari a l'aprenentatge de la competència lingüística. La guia del Departament d'Ensenyament (1993: 39) diu que l'àrea la formen continguts de llengua i continguts de literatura i que: “Ambdós àmbits responen a camps de coneixements molt diversos, si bé estretament relacionats.” Es recomana que els textos literaris tinguin una presència constant a les aules ja que es tracta d'un “fenomen lingüístic totalitzador” que inclou tots els registres i nivells del llenguatge i que funciona com a model de llengua. També s'aconsella que es comence per un enfocament de l'ensenyament de la literatura basat en la lectura, l'anàlisi i la valoració del text literari abans d'entrar en l'estudi del context històric i social, que es deixa per al Batxillerat. La proposta de programació que presenta la guia del Departament d'Ensenyament per al segon cicle de l'ESO es basa en la història de la literatura catalana a través dels gèneres, des dels orígens al segle XIX (Mòduls 11 i 12) i des del XIX al XX en els mòduls 13 i 14, que es correspondrien als cursos 3r i 4t d'ESO.

Quant al cànon, la guia apunta la conveniència de tenir en compte de manera especial la literatura infantil i juvenil, “que ofereix materials de qualitat” i pròxims als interessos i motivacions de l'alumnat adolescent; la tria de textos de la literatura juvenil ha d'incloure autors clàssics i autors actuals; pel que fa a la temàtica s'han de tenir en compte les novel·les “d'aprenentatge”, d'aventures, policiaques i de tema fantàstic pel grau d'identificació que s'hi aconsegueix. També aconsella que l'alumne tinga contacte amb mostres d'altres literatures a través de traduccions de qualitat.

Pel que fa als objectius de l'etapa de Secundària a Catalunya, destaca, en l'apartat dels procediments, la presència del comentari de textos literaris (poesia i prosa), la recensió i els tallers literaris (“Tècniques de creació literària: imitació, planificació i producció (espontània i preparada) de textos amb intenció literària.”).

2.2.1.1.1.3 Illes Balears

El currículum de les Illes Balears organitza els continguts educatius entorn de 5 blocs:

1. Llengua parlada i escrita.
2. Llengua literària.
3. Lèxic.
4. Gramàtica.
5. L'home i la llengua.

Pel que fa a la literatura, es dóna importància també al taller de creació literària a partir de models vistos a classe i s'insisteix en la necessitat de la lectura de textos literaris complets, la interpretació dels textos literaris a partir de l'anàlisi de la forma (es pressuposa una metodologia de comentari de textos o qüestionaris de comprensió). El coneixement del context sociocultural dels textos literaris es reserva per al segon cicle; l'objectiu procedimental parla de: “Establir relacions entre obres, autors i moviments dels més rellevants de la història de la Literatura Catalana i els elements més remarcable del context cultural, social i històric on es desenvolupen”.

Pel que fa al comentari de textos, s'incorpora en el segon cicle de Secundària i haurà d'incloure: lectura atenta, resum, ressenya, contextualització, observació de característiques estructurals, formals i estilístiques com també una valoració personal. L'objectiu del comentari de textos “curts, complets i motivadors” ha de ser l'aprenentatge de les característiques més destacades dels diferents gèneres amb l'objectiu final que les traslladen als seus escrits.

Quant al cànon, es recomana la lectura de textos apropiats “al seu nivell maduratiu” i que poden ser, tant de la literatura clàssica juvenil universal com d'autors actuals; pel que fa a la temàtica, s'aconsella que siga variada i quant a l'argument, convé que el lector s'identifiqui amb el protagonista. (Ministerio de Educación, 1992)

2.2.2 El debat de les humanitats, el decret de mínims (2000-2002) i la LOCE

L'anomenat “Debat de les Humanitats” es va produir durant el mandat d'Esperanza Aguirre com a ministra d'educació del govern de José María Aznar l'any 2000. El detonant del debat va ser un informe que va fer públic la Real Academia de la Historia el 23 de juny de 2000 sobre l'ensenyament de la història (d'Espanya) a l'ESO. Segons la Real Academia, a Catalunya, Euskadi i Galícia l'aprenentatge de la història contenia llacunes i tergiversacions. Llavors es va encetar un debat mediàtic que va traure les conclusions de l'informe fora del terreny que li pertocava, i això a pesar que l'Acadèmia reconeixia que “los elementos analizados, pese a todo, no son suficientes para entender la situación actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles secundarios.” Tot i això, els llibres de text bascos rebien dures desqualificacions, se'ls acusava de fomentar el racisme i l'exclusió social. El debat, però, no ha conclòs i des de determinats sectors ideològics vinculats a l'espanyolisme de dretes se segueix incidint en la qüestió amb interessos partidistes.⁴⁵

Un editorial d'*Escola Catalana* criticava l'informe i l'intent uniformitzador que s'hi amagava i també posava al descobert la concepció tecnocràtica de l'ensenyament que considera que si s'aconsegueix influir en els continguts dels llibres de text es poden controlar també les consciències dels ciutadans, com diu la redacció de la revista:

Si es fessin els llibres de text com a ells els agradaria, aquests esdevindrien poc menys que una mena de “Gran germà de paper” quan, per contra, aquests recursos només són obres de referència que, amb el suport d'altres elements didàctics, esdevenen mitjancers en la construcció de coneixements. (*Escola Catalana*, núm. 373, 2000)

L'editorial denuncia també el currículum ocult dels llibres de text de Geografia i Història i la dependència a les aules catalanes de versions foranes de la història, en un estat de coses que qualifiquen de “vassallatge dels docents a una llibres de text farcits d'una excessiva correcció política que suavitzava, de forma gairebé vergonyant, la figura dels General Franco o el paper de la monarquia en la transició.” En la mateixa línia Xose Manuel Souto, coordinador del projecte

⁴⁵ Jordi Burguera ja va demostrar empíricament que les acusacions no tenien cap fonament: el contingut que els llibres de text catalans dedicaven a la història pròpia oscil·lava entorn d'un 15% (des d'un 7'1% el que menys, fins a un 20'9% el que més), fins i tot menys del que marcava el currículum català d'Història per a Secundària.

Gea-Clio alertava sobre la intenció de imposar, a través del control dels llibres de text, una visió reduccionista de la història d'Espanya, una visió, segons, l'autor, tan consolidada als manuals, que no caldria ni tocar-los. Finalment, defensa la necessitat de comptar amb llibres que faciliten l'estudi dels problemes socials des de múltiples perspectives culturals i ideològiques, uns materials “que permeten als alumnes treballar amb la informació i elaborar coneixements que siguin significatius per a l'explicació de la seua vida en societat.” (Souto, 1998)

Tot aprofitant la situació, el govern va forçar una revisió dels continguts curriculars a l'ESO i el Batxillerat. Encara que les investigacions del mateix govern no permetien derivar com a conclusió que les Humanitats presentaren problemes (tan sols se n'observaren en Matemàtiques i Llengua), el canvi de currículum es va fer efectiu en temps de Pilar Castillo (quan la majoria absoluta del govern d'Aznar ho va permetre) en forma de nou decret de mínims que arribava per reformar la Reforma (Torres, 2003).

La controvèrsia tenia en la seua base un problema relacionat amb el control polític del currículum que el govern central perdria si el transferia en part a les comunitats autònomes. En aquest sentit, Gimeno Sacristán⁴⁶ proposa que la societat civil intervinga en les decisions que tinguen a veure amb el currículum. El debat, d'altra banda, es relaciona amb qüestions identitàries sobre la identitat cultural i sobre quina ha de ser aquesta identitat. Que el debat de les humanitats anara precedit (i seguit) de la voluntat de repressió als llibres de text dels termes “Euskalèria”, “País Valencià”, “llengua catalana”, “literatura catalana” i la fixació d'un cànon regional de la literatura escrita en català anava en aquesta línia. I aquesta línia, pensem, ha acabat triomfant: el currículum LOE actual de Catalunya no inclou de manera explícita ni Joan Fuster, ni Vicent Andrés Estellés; el valencià ignora Ramon Llull, Joan Maragall o Mercè Rodoreda, i la història comuna de la llengua.

Gimeno Sacristán proposava llavors (1998) un currículum d'Humanitats que girara a l'entorn de nuclis temàtics que interessin els alumnes: el sexe, la igualtat, la violència, la pau... (2005: 76):

Las humanidades no pueden quedar limitadas por la actitud pedagógica de defensa de una tradición y de una memoria que es valiosa y que merece ser conservada. Tienen que mirar no sólo retrospectivamente, sino adentrarse en la lectura del presente, de la cultura que nos rodea, que es lo que constituye hoy nuestra particular humanidad. (2005: 77)

En la mateixa conjuntura, Carlos Lomas criticava l'esborrany del projecte d'ensenyaments mínims de Llengua i Literatura espanyoles per a l'ESO que va fer públic llavors el MEC. Li sembla un retorn a èpoques passades un currículum basat en l'anàlisi de l'estructura de la llengua i que concep l'educació literària com l'aprenentatge d'obres, autors i gèneres de la història universal (des de la literatura egípcia fins a Buero Vallejo), un enfocament que per a Lomas és completament desmesurat, forassenyat i està absolutament fora de lloc. D'altra banda, considera que el plantejament ideològic que subjau al text del decret suposa un ús de les humanitats contra el caràcter comprensiu del currículum LOGSE:

En la medida en que el texto del decreto [...] constituye un indicio tanto de la insensatez pedagógica de quienes lo han auspiciado y elaborado como de la voluntad selectiva y segregadora de quienes desde el poder, y en nombre de la libertad de (s)elección, de la “diversidad” del alumnado y de una manera determinada de entender la enseñanza de las humanidades, siguen pensando en acabar con la orientación comprensiva de la educación

46 Aquestes idees pertanyen a un escrit de l'autor datat el 1998 i recollit en forma de capítol al llibre *La educación que aún es posible*: “Del humanismo y de las humanidades en educación”, pàg. 63-80.

secundaria obligatoria, es esencial contribuir desde estas páginas a una comprensión cabal de lo que se esconde tras la retahíla casi infinita de conceptos y de hechos de un decreto elaborado con la intención de sustituir la orientación progresista de un enfoque comunicativo de la educación lingüística y literaria por una orientación conservadora en el contexto de un enfoque formal de la enseñanza de la lengua y de la literatura. (Lomas, 1999b(2): 381)

La redacció d'*Escola Catalana* es feia ressò de la congelació del *Decreto*, tot i que destacava el fet que les comunitats autònomes governades pel PP recollien les recomanacions del dictamen que s'havia elaborat prèviament i criticava les malfiances respecte de les nacionalitats històriques i els intents d'homogeneïtzar els continguts educatius a tot l'estat (núm. 360, 1999).

Per la seua banda, Elena Martín i César Coll (2003a: 34 i seg.) comparaven la LOGSE amb la reforma del 2001 i comprovaven un reforç de les capacitats de tipus intel·lectual o cognitiu en detriment de les altres, tot i que, fins i tot aquelles, apareixen desvinculades de la pràctica:

El Decreto del año 2001 vehicula una visión reduccionista de los procesos de aprendizaje: apenas se habla de usar para algo, perdiendo con ello el enfoque funcional que se buscaba en la norma anterior; se eliminan las capacidades relacionadas con la resolución de problemas y las destrezas propias de la investigación, así como los debates y las controversias; se reducen los códigos simbólicos en los cuales tienen que expresar los alumnos los conocimientos; y desaparece toda alusión a una visión de la ciencia que huya de imágenes positivistas en las que el conocimiento científico se considera necesariamente cierto y acabado. (Martín/Coll, 2003a: 38)

Frustrat el Decreto de Humanidades en temps de la ministra Esperanza Aguirre, el govern del Partit Popular, sent ministra d'educació Pilar del Castillo, va desenvolupar dues lleis. Un reial decret de nous ensenyaments mínims (*Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre*) que reformava el decret de mínims de la LOGSE (*Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio*); aquest decret va anar seguit d'un desenvolupament curricular autonòmic i d'un canvi de llibres de text. El decret de Pilar del Castillo tancava el currículum en forma de cursos i no d'objectius d'etapa com feia la LOGSE. Es va incidir especialment en la llengua i les matemàtiques, que eren les àrees en què es detectava un major fracàs escolar en les proves d'avaluació de PISA i del mateix ministeri. El currículum tancat s'associa a models educatius de tipus autoritari en què es vol tenir un control centralitzat dels continguts escolars; els currículums tancats i el control dels materials a través dels decrets d'homologació aspiren a dirigir el procés d'ensenyament. Els currículums tancats els elaboren persones diferents de les que després els aplicaran i els avaluaran i assignen al professorat el paper de transmissor dels coneixements adquirits i a l'alumnat el de receptor passiu. D'altra banda, el currículum tancat facilita l'homologació del sistema educatiu a nivell estatal i assegura, almenys sobre el paper, la transmissió i l'avaluació lineals dels coneixements. El currículum obert, al contrari, delega en el professorat la tasca de concretar-lo, portar-lo a la pràctica i avaluar-lo i deixa oberta la possibilitat que els docents elaboren els seus materials en funció de la seua programació. D'altra banda, facilita que l'alumnat pugui adoptar rols més actius i obri la porta a les adaptacions pertinents en funció de la diversitat dels contextos educatius i, almenys sobre el paper, permet la interdisciplinarietat. Sobre el currículum obert pesen, en canvi, les acusacions de fer baixar el rendiment de l'alumnat, de ser difícilment comparable i homologable, de dependre massa de la voluntat i les destreses dels docents, de ser incomplet o de no respondre a les exigències socials (Casanova, 2006: 33-37).

Un any després s'aprovava la LOCE (*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*), de la qual es va arribar a publicar el decret d'ensenyaments mínims (*Real Decreto*

831/2003, de 27 de junio) i el reial decret que desenvolupava l'ordenació del sistema educatiu i el currículum d'Educació Secundària (*Real Decreto 116/2004, de 23 de enero*). Aquest decret es va publicar dos mesos abans de les eleccions que guanyaria el PSOE i que significarien la paralització del desenvolupament legislatiu de la LOCE i la posada en marxa de la llei ara vigent, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE). El currículum LOCE va tenir una concreció curricular al País Valencià que no passà de la fase d'esborrany, i una altra a les Illes Balears que sí que va arribar a publicar-se en forma de decret⁴⁷ (Escamilla/Lagares/Garcia, 2006).

La LOCE va rebre nombroses crítiques dels sectors docents més innovadors que eren, justament, els mateixos que havien abraçat la causa de la LOGSE, encara que amb alguna reticència. Entre aquests, Carlos Lomas, que l'any 2004 blasrava el currículum de llengua de la LOCE perquè feia un èmfasi desmesurat en els conceptes, dels quals només n'enunciava de gramaticals, com també fets lingüístics i literaris, mentre deixava de banda les destreses comunicatives i el treball de les actituds i els prejudicis lingüístics. D'altra banda, la redacció d'*Escuela Catalana* carregava contra una llei que qualificava de "contrareforma" en la qual veia la plasmació en forma de llei de la divisió entre dos sectors del professorat: els partidaris de la renovació pedagògica, de l'enfocament comprensiu i integrador de l'educació i els arrengrats en les tesis contrareformistes del Partit Popular i del govern. Criticaven també que s'haguera aprovat sense haver aconseguit el consens mínim entre les forces polítiques i els representant dels diferents territoris que conformen l'estat (*Escuela Catalana*, núm 389, 2002a). Uns mesos més tard l'equip editor de la revista *Escuela Catalana* dedicava un número (núm. 395, 2002b) a tractar la qüestió de la qualitat en l'educació i criticava, en l'editorial, l'autoritarisme, l'uniformisme i la segregació implícits en la norma. Mentrestant, els redactors de les revistes sobre didàctica i pedagogia de l'editorial Graó (*Guix, Guix d'Infantil, Aula de Innovación Educativa, Aula de Infantil, Alambique, Articles, Eufonia, Íber, Tándem, Textos i Uno*) publicaven un editorial conjunt en què atacaven durament l'esborrany de la llei perquè la consideraven contrària a la igualtat entre l'alumnat, perquè en destruir el caràcter comprensiu de l'ensenyament condemnava part de l'alumnat a la segregació i al fracàs escolar; perquè feia més cas a la instrucció que a l'educació dels infants i els joves; perquè pretenia anul·lar la diferència de ritmes i d'estils d'aprenentatge; perquè restava autonomia al professorat en tancar el currículum (*Articles*, núm. 29, 2003).

2.2.3 Els manuals i la Reforma

Els plantejaments metodològics de la Reforma xocaven, d'entrada, amb la concepció pedagògica que s'amaga darrere dels manuals. S'esperava que el currículum obert, la major autonomia dels centres i dels departaments per a planificar els seus propis projectes educatius i curriculars; el treball en equip del professorat i la investigació a l'aula; la participació de l'alumnat; l'ensenyament globalitzat; l'aprenentatge significatiu; el tractament de la diversitat; un currículum de llengua i literatura fonamentat en l'ús, resultarien incompatibles amb el manual prefabricat i homogeni. En aquest sentit Miguel Soler (1998), exdirector del Centre de

47 Es tracta de l'esborrany de 16 febrer de 2004 de la Conselleria d'Educació *Decreto /2004, de... de... de 2004, del Consell de la Generalitat, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana*; del *Decreto 11/2005, de 28 de gener, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a les Illes Balears*. (BOIB, 16-2-2005); i del *Decreto 78/2006, de 15 de setembre, pel qual es modifica el Decreto 86/2002, de 14 de juny, que estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a les Illes Balears* (BOIB, 16-09-2006).

Desenvolupament Curricular del MEC, posava l'accent sobre la necessitat que els materials curriculars serviren per a tractar la diversitat de l'alumnat i dels contextos educatius, un objectiu que l'ús d'un sol manual no pot abastar. Els materials haurien de servir, doncs, per a enfocar la diversitat i haurien de ser variats i susceptibles d'un ús obert.

Per aquesta raó es va crear un alt grau d'expectació a l'entorn dels materials curriculars en els moments previs i posteriors a la implantació de la Reforma. Un material curricular és, com afirmava Martínez Bonafé (1992a), “una teoria de l'escola” ja que, a més de mediador cultural és també un codificador de la cultura seleccionada en el currículum a la qual dota de forma pedagògica. S'esperava que una reforma del currículum hauria de comportar una reforma dels materials i, sobretot tenint en compte la poderosa influència que tenen en allò que s'esdevé a l'aula, per damunt dels decrets curriculars. Així, els autors crítics amb la pedagogia mediatitzada pel manual, com Martínez Bonafé, van alertar del perill.

Però abans de la implantació de la LOGSE ja s'alçaven veus que avisaven de la dificultat d'innovar a partir dels materials si no s'incidia simultàniament en la formació del professorat: “Materiales innovadores requieren profesoras que los usen adecuadamente y profesoras innovadoras exigen materiales distintos a los dominantes,” afirmava Gimeno Sacristán l'any 1991.

No obstant això, 18 anys després el llibre de text continua sent el recurs didàctic estel·lar i pràcticament universal d'ensenyament-aprenentatge en l'àrea de Llengua i literatura. De fet, es va observar una revifalla dels manuals durant els anys noranta: des de 1988 fins al 1992 la facturació de llibres de text va augmentar d'un 350% a l'Estat espanyol, des de 22.301 milions de pessetes fins als 81.885 milions amb un increment del 43'65% entre 1991 i 1992 (Gimeno, 1995: 95), una revifalla que encara dura. A la vista d'aquestes dades, Gimeno Sacristán (1995) creu que la producció de materials curriculars impresos és molt sensible als canvis curriculars que propugnen les administracions, de tal manera que són les reformes educatives i no tants els canvis culturals i de les concepcions pedagògiques les que fan que els manuals canvien. Davant els canvis tan grans que proposava la LOGSE, un sector del professorat es va agafar com una taula de salvació als manuals que li oferien les editorials, que ja s'havien ocupat de tot. Com avançava llavors Gimeno Sacristán:

Los proyectos editoriales aportarán de forma explícita la organización y distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como los métodos pedagógicos pertinentes contemplados en los reales decretos que establecen el currículum de las correspondientes enseñanzas. Asimismo, el tratamiento de los contenidos atenderá a la distinción de conceptos, procedimientos y actitudes sobre la que se organiza el currículum. (Gimeno Sacristán (1992) 2005: 120)

La LOGSE va fer augmentar, doncs, la venda de manuals, un fet que Jurjo Torres (1994) atribueix al desconcert que la reforma educativa va provocar en molts docents i a la dificultat que van trobar a l'hora d'elaborar els projectes curriculars i les programacions d'aula. Eren una manuals en molts casos renovats i adequats a aquest professorat, en paraules de Carlos Lomas (1999a; 2004a), “aclaparat” per la profunditat dels canvis metodològics i per un currículum semiobert, que havia de tancar. En aquells anys, els disquets primer i els CD més tard, amb el projecte curricular de les editorials i les programacions d'aula ja elaborades, van ser un salvavides per a molts departaments didàctics que es van estalviar d'aquesta manera de fer

l'esforç d'avaluar la pròpia pràctica docent i adequar-la als nous temps⁴⁸. Donada aquesta circumstància, Lomas (1999a; 2004a), seguint Atienza (1994: 16-17), proposa que els manuals expliciten molt bé les opcions lingüístiques, metodològiques, psicopedagògiques i, fins i tot, ideològiques des de les quals s'han concebut i elaborat, per tal que el professorat tinga eines per a poder acceptar o refusar un material o per a poder adaptar-lo a les seues necessitats, objectius o estil docent. Atienza (1994) demana que indiquen:

1. La justificació teòrica de les opcions pràctiques d'una manera rigorosa, argumentativa. S'han de justificar els objectius i continguts, els materials, les activitats, l'estructura de la unitat, les modalitats d'avaluació.
2. Cal que deixen clares les relacions entre els aspectes teòrics i els pràctics.
3. Cal que deixen clares les relacions entre les activitats que es proposen, els continguts i els objectius.
4. Cal que indiquen com s'han d'usar els materials a l'aula.
5. Caldria que inclogueren dades sobre l'observació i la reflexió elaborades a partir de l'acció, de l'ús dels materials. És a dir, caldria que els materials no comencaren i acabaren amb propostes d'acció, sinó que inclogueren reflexions i observacions. Això darrer implica que els materials s'han d'haver provat a l'aula abans d'editar-los i distribuir-los.

Els llibres de text dels anys noranta feien una aposta de compromís entre la tradició i la modernitat. Els manuals que van anar publicant-se al País Valencià, amb una mica més d'endarreriment que a Catalunya i a les Illes, van assumir canvis metodològics en alguns casos i en d'altres van maquillar els llibres de BUP amb la nova terminologia, sense que metodològicament canviara gaire més.⁴⁹ D'altres encara, es van limitar a millorar uns manuals per a BUP que avançaven metodològicament la LOGSE.

Cantarero posa en dubte que els principis metodològics del constructivisme s'estigueren aplicant en els manuals de Primària per a la LOGSE, observa que les activitats que es proposen són poc o gens manipulatives que no se solen intercomunicar i, per tant, no promouen un aprenentatge

48 No resultarien alienes a aquest èxit dels materials prefabricats les suspicàcies amb què es va rebre la Reforma per una part important del professorat, tal i com ho testimoniaven alguns dels treballs de camp publicats en aquelles dates, com ara el de Josep M. Masjoan (1994), que recollia la idea que la falta d'implicació del professorat en el procés de canvi era una de les causes del seu incipient fracàs. Aquesta circumstància, unida a l'entrada massiva de professorat nou amb una formació que no passava del CAP va entrebancar de manera important la implantació de la LOGSE. Els canvis polítics que es van produir en aquella dècada i la posterior van aprofitar aquest descontentament ambiental per a reformar la Reforma. Una visió semblant, encara que diferent respecte de les causes, és la de Joaquim Prats (1997), que estima que una reforma educativa no es pot fer des dels gabinets ministerials i autonòmics sense comptar amb la base del professorat. D'altres, com Alonso Gutiérrez (1997), opinen que el gruix del professorat no està preparat per a complicada tasca de concretar el currículum i que l'administració no ha posat els mitjans per a formar-lo.

49 Alguns autors han dedicat estudis complets a esbrinar la manera com els manuals van interpretar la LOGSE: GARCÍA PASCUAL, E. (1996): *Libros de texto y reforma educativa: Un análisis de los textos escolares de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2000): *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

significatiu; que el currículum obert i flexible o el tractament globalitzat dels continguts curriculars no tenen un reflex en els manuals; tampoc no observa una connexió amb l'entorn; per altra banda, els objectius de tipus procedimental predominen en els llibres dels primers cursos de Primària, però els substitueixen de manera progressiva els objectius conceptuals en els cursos superiors; l'organització dels continguts es fa a partir del criteri de la lògica interna de la disciplina i no segons altres punts de partida; no hi ha possibilitat, en la majoria dels manuals examinats, de fer-ne un ús flexible més enllà de l'enfilall de pàgines i unitats successives; no hi ha en general previsió de tractament de la diversitat amb itineraris alternatius; finalment, l'ambient de treball que propicien és, de manera predominant, l'individual i les tasques de “llapis i paper” molt pautades (Cantarero, 2000: 2)⁵⁰ (Cantarero, 1997).

D'altres estudis realitzats a partir d'una mostra de llibres de Primària eren parcialment negatius en les seues conclusions, així García Pascual conclouia que, en general, els manuals s'ajustaven als principis metodològics de la Reforma, però mostraven en alguns casos un excés de dirigisme sobre els docents, una falta d'activitats en grup i falta de connexió amb l'entorn.⁵¹

Artur Parcerisa també era moderat en les crítiques als llibres de text de primària a Catalunya: el 24% s'ajustarien molt als plantejaments curriculars de la Reforma, un altre 22% no serien adequats o presentarien molts dèficits, la resta eren parcialment adequats.⁵²

Cantarero fa un estudi centrat en el grau d'obertura o de flexibilitat curricular dels manuals de 5é de Primària, per tal de calibrar el marge de discrecionalitat que deixen al docent. S'ocupa dels llibres de les editorials Anaya i Santillana. Analitza, tant el llibre de text com la guia didàctica, els quaderns de treball i altres recursos com ara fitxes i carpetes de materials. Es basa en els criteris i indicadors fixats per Gimeno Sacristán i Martínez Bonafé⁵³. El que observa és un model didàctic merament transmissiu amb una estructuració predeterminada i rígida que pretén facilitar la faena del professorat, de tal manera que la programació ja ve “empaquetada”, la seqüenciació ja està feta i les activitats proposades i les solucions, incloses al solucionari que s'adjunta. La guia docent, més que suggerir, diu al docent el que ha de fer en cada punt de la unitat.

D'altres autors han arribat a conclusions semblants a partir de l'anàlisi dels manuals de diferents disciplines. Rosa Cintas (2000) comprova, a l'altura de l'any 2000, pràcticament deu anys després de l'inici de la reforma educativa, que hi predominen els llibres que s'ajusten a la demanda massiva del professorat, que promouen un tipus d'ensenyament tradicional allunyat dels pressupòsits de la LOGSE. Cintas centra la seua anàlisi en un dels punts, concretament en el tipus d'activitats que conté el llibre i la lògica que les organitza. Para atenció, en concret, en el tipus d'informació que posen en marxa, les fonts de la informació i el procediment didàctic usat per a tractar la informació (individual o grupal) i les capacitats dels alumnes que es posen en joc

50 Vg. MAINER BAQUÉ, J. (1995): “¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para Secundaria Obligatoria”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 4, pàg. 87-103.

51 Vg. GARCÍA PASCUAL, E. (1996): *Libros de texto y reforma educativa: Un análisis de los textos escolares de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza, citat per Cantarero (2000: 2).

52 *Els materials curriculars a l'ensenyament primari*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 1996, citat per Cantarero (2000: 2).

53 J. Gimeno Sacristán: *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*, Morata, Madrid, 1988; J. Martínez Bonafé: “¿Cómo analizar los materiales?”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203 (maig, 1992), pàg. 14-18.

(intel·lectuals, motrius...). D'altra banda cal tenir en compte quin tipus d'activitats són les predominants i quines no hi són o apareixen poc representades. Les conclusions a les quals arriba no difereixen de la resta d'estudiosos, en el sentit que les activitats que predominen en els manuals de Primària per a la LOGSE són:

- Les que se centren en els continguts de tipus conceptual.
- Les que es basen en el maneig de la informació del mateix llibre de text.
- Poc diverses: predomina la lectura del llibre, els exercicis de retenció de la informació i de reforç del que s'ha après.
- Tracten els continguts procedimentals com si foren conceptuals i els dos tipus es treballen a base d'exercicis de repetició i no com s'haurien de treballar els continguts conceptuals, és a dir, a partir d'exercicis de comprensió, d'elaboració i d'estructuració.
- Les que són de treball individual.
- No hi predominen les activitats destinades a activar els coneixements previs.
- No hi ha activitats alternatives segons la diversitat de l'alumnat.
- Les que atorguen a l'alumne un paper passiu i no l'enfronten amb situacions d'aprenentatge variades.
- No són motivadores perquè no cerquen l'aproximació als interessos de l'alumnat.

Quant a les activitats, comprova que cada unitat conté un ordre semblant: una activitat de presentació seguida d'una exposició de continguts, després hi ha una bateria d'activitats, finalment apareix una apartat dedicat a exercicis finals. Aquestes activitats no fomenten l'aprenentatge significatiu perquè no hi ha activació de coneixements previs, la informació ja ve donada en el manual en una exposició de continguts davant la qual l'alumnat només pot fer que resumir o esquematitzar, però no cercar i organitzar, ja que aquesta faena l'han feta per ell els autors del llibre; també s'espera que l'alumne memoritze i repetesca els continguts a mode d'avaluació. No està previst en cap cas que els estudiants recopilen la informació de fonts diferents i l'organitzen, ni tampoc hi ha activitats per a activar coneixements previs, comparar els coneixements adquirits amb els de partida, ni el procés d'aprenentatge que han seguit.

Per la seua part, Mainer Baqué (1995) analitza un mostra de llibres de text de Ciències Socials per a Secundària editats per diferents editorials i homologats pel MEC i observa errors greus en les dades que exposen. També observa, com hem vist en el cas de la llengua i la literatura catalanes, que en alguns casos el material de BUP s'ha homologat ara per a impartir el currículum LOGSE. Comprova un alt grau d'uniformitat en tots els manuals, deficiències en els fonaments pedagògics i poca coherència amb el *Disseny Curricular Base*. Conclou que la intenció de les administracions educatives d'estimular l'elaboració de materials innovadors i variats i de formar el professorat perquè portara a terme la seua programació s'ha vist limitada per la falta de pressupost i la poca divulgació que s'ha fet dels materials curriculars alternatius per a LOGSE. També creu que està fallant la supervisió del material editat que se suposa que forma part del procés administratiu d'homologació. El resultat final és que el professorat, bé per manca de temps, de formació o de ganes, ha dimitit de la tasca d'elaborar el seu projecte curricular i pren com a propi el que li proporciona l'editorial i que es redueix a un llibre de text. El manual, en fi, permet que el professorat sàpia què ha d'ensenyar, els alumnes el que han d'aprendre i els pares el que cal revisar que els seus alumnes han de saber i els docents ensenyar-los.⁵⁴

54 L'anàlisi i els balanços dels llibres de text de llengua i literatura d'aquest període es poden trobar a l'apartat 3.3 del capítol següent.

2.2.3.1 La reforma de la Reforma

Els currículums que es publiquen durant l'any 2002, a partir del decret del MEC de 2001, tornen a compartimentar els continguts per cursos tal i com s'esdevenia al BUP. En el cas del segon cicle de l'ESO, la història de la literatura es divideixen en dues parts, la primera, des de l'Edat Mitjana fins al segle XVIII o fins al Modernisme, s'ha de donar en 3r d'ESO i la segona, des del Modernisme fins a l'època contemporània que correspon a quart de l'ESO. Aquesta distribució dels continguts, que recullen, tant el currículum valencià, com el català, com el baleàric⁵⁵ contribueix a uniformar els manuals, que en tots els casos dediquen un apartat, segregat i autònom, a la història de la literatura.

Per exemple, els manuals de tercer d'ESO per als instituts de Catalunya *Oronell* de l'editorial Cruïlla i *[LIC+L]3* de Baula⁵⁶ distribueixen els continguts de literatura en l'apartat "Literatura" corresponent a 12 unitats. Tots dos arriben fins a Narcís Oller. La resta de continguts de tipus literari es concentren en una lectura que obri cada unitat, a partir de la qual, es presenta un qüestionari de comprensió lectora. La tria de fragments per a la lectura inicial, segueix la pauta consolidada des dels anys vuitanta: autors clàssics d'aventures, intriga o terror (Jack London, Jules Verne, Oscar Wilde, Gérard de Nerval,), autors catalans de literatura per a joves o obres llegidores en aquest grup d'edat (Jaume Cella, Mercè Company, Gemma Lienas, Isabel Clara-Simó, Joan Manuel Gisbert, Joan Oliver, Pere Calders, Maria Barbal, Josep Pla, Miquel Martí i Pol, Xavier Amorós). A l'apartat de literatura, juntament amb l'explicació sobre el context i l'obra i la vida dels autors, hi ha alguns textos que serveixen de base per a un comentari dirigit molt fragmentari; l'extensió dels continguts que es pretén ensenyar en un curs és un obstacle per al treball sistemàtic dels textos literaris. Per a fer-nos una idea, n'hi ha prou que agafem una unitat a l'atzar, per exemple, la unitat 6 d'*Oronell*: comença amb una lectura de *Pedra de tartera* de Maria Barbal i el seu qüestionari de comprensió, continua amb la formació dels mots compostos, el vocabulari de la casa rural, les consonants palatals, les oracions coordinades disjuntives i distributives, els gèneres periodístics, la notícia, el bilingüisme social; tot això en forma d'exposició dels continguts, exercicis i textos; finalment, l'apartat de literatura se centra en Ausiàs March i Joan Roís de Corella, proposa una lectura de *La balada de la garsa i l'esmerla* i dos comentaris dirigits de dues estrofes de March i del poema "Veles e vents han mos desigs complir" i un apartat final de repàs de la unitat.

2.2.3.2 La LOE o el triomf de les Competències

D'entre els pressupòsits de partida de la LOE (2006) respecte de les lleis anteriors cabria destacar la voluntat de simplificar la legislació educativa després de quinze anys de decrets i de lleis que en part es contraposaven i en part seguien en alguns punts una línia continuista. D'altra banda, la transferència de les competències educatives a les comunitats autònomes en l'actualitat s'ha completat i en el moment de la LOGSE encara era incipient. N'hi ha prou a recordar que l'any 1990, mentre Catalunya i el País Valencià disposaven ja de competències en educació, les Illes Balears encara depenien del Ministeri d'Educació.

55 El currículum de les Illes Balears parla d'«El context historicosocial fins el segle XVIII» i de les obres i els autors destacats d'aquest període (sense especificar-los), que s'han de donar en tercer d'ESO; i "El context historicosocial a partir del segle XIX", i els seus autors i obres destacats, que s'han d'explicar en quart d'ESO. El currículum valencià talla també pel segle XVIII, el de Catalunya arriba en tercer fins al Modernisme.

56 MATEU, R./PRAT, J./VILA, J.C. (2002): *Oronell. Llengua i literatura 3r ESO*, Editorial Cruïlla, Barcelona; PALLAROLS, J./SERRA, C. (2002): *[LIC+L]3*, Edicions Baula, Saragossa (?).

El més destacable de cara a la concretització del currículum és l'organització dels objectius a partir de competències. Entre els principis inspiradors de la LOE s'estableix el següent:

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

Alguns detalls del redactat de la LOE com aquest han donat peu a l'aparició de veus crítiques que veuen una excessiva deriva “economicista” en els plantejaments bàsics de la llei. Així, entre els principis que s'enumeren en el preàmbul, es parla clarament de la convergència de l'espai educatiu europeu i de les motivacions econòmiques que hi subjauen:

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes.

També es vincula l'aspiració en la millora de la qualitat del sistema amb les decisions preses a la reunió que els ministres d'educació dels països integrants en la OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) van celebrar el 1990 a París. Recordem de passada que la OCDE és l'encarregada de les proves de PISA a partir dels plantejaments de les quals s'ha importat el concepte de “competència”. D'altra banda, en el cas de la Secundària no cal oblidar tampoc que el final d'aquesta etapa suposa, entre d'altres possibilitats, la incorporació de l'alumne al mercat laboral, per tant, entre els principis generals de la Secundària (art. 22) n'hi ha alguns vinculats amb l'orientació i la inserció laboral:

- La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.
- En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

Aquesta pretensió de convergència europea ha fet que hagen influït les proves internacionals de diagnòstic del tipus de PISA (Programa per a l'Avaluació Internacional de l'Alumnat) i PIRLS (estudi del progrés de la comprensió lectora a nivell internacional) en el disseny del nou currículum, en aquest sentit destaca el concepte de “competència” (de l'anglès *literacy*) extret d'aquests tipus de proves. Tant el programa PISA com el PIRLS parlen de “competència lectora” (*reading literacy*), per exemple (PIRLS, 2006: 93):

Pel PIRLS, la capacitat lectora es defineix com a l'habilitat de comprendre i d'emprar les formes lingüístiques requerides per la societat i/o valorades per l'individu. Els joves lectors poden construir significats a partir d'una varietat de texts. Llegeixen per aprendre, per participar en la comunitat lectora escolar i en la vida quotidiana, i pel propi plaer. (pàg. 12)

Mentre que per a PIRLS la competència lectora “is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to

participate in society.” (pàg. 46). En el marc teòric de les proves PISA s'entén aquesta capacitat i, en general, la resta de competències, com un conjunt d'habilitats que s'adapten al llarg de la vida a les exigències canviants de la societat:

The concept of learning, and particularly the concept of lifelong learning, has expanded perceptions of *reading literacy* and the demands made on it. Literacy is no longer considered an ability only acquired in childhood during the early years of schooling. Instead, it is viewed as an expanding set of knowledge, skills and strategies which individuals build on throughout life in various situations and through interaction with their peers and with the larger communities in which they participate. (pàg. 46)⁵⁷

De fet, en el nostre àmbit lingüístic se n'havia fet ressò del concepte el document de diagnòstic elaborat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*, que alhora es basa en les conclusions que va publicar la secció de competències bàsiques de la Conferència Nacional d'Educació⁵⁸ (CNE):

Per competència s'entén la capacitat de posar en pràctica de manera integrada aquells coneixements adquirits, aptituds i trets de la personalitat que permeten resoldre situacions diverses. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals) i va més enllà del “saber” i “saber fer o aplicar”, perquè inclou també el “saber ser o estar” i l'actuar. (pàg. 129)

I quasi calcant la dimensió social de la *literacy* tal i com l'entén PISA:

Ser competent va més enllà del domini de determinats coneixements i habilitats. Les competències impliquen la capacitat d'utilitzar aquests coneixements i habilitats en contextos i situacions diferents, cosa que requereix la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada actuació. (pàg. 129)

Altres fonts, com ara el document elaborat com a resultat del debat educatiu promogut des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Noguerol, 2006: 22-24) es refereixen a una competència superadora de la mera competència lingüística de què parlava la LOGSE i es refereixen a una competència plurilingüe i pluricultural dins la qual se situaria la competència literària. Aquest plantejament pluricultural i plurilingüe té un reflex en el cànon literari objecte d'estudi:

57 Per a una comparativa entre les proves de comprensió lectora dels programes PIRLS i PISA i dels diferents conceptes de competència lectora que hi subjauen, vg. *PIRLS 2006*, pàg. 91-95.

58 Conferència Nacional d'Educació 2000-2002: *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*, Barcelona, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, especialment, pàg. 211-265. Aquest document parteix dels resultats de l'informe *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (Departament d'Ensenyament, 2000), un informe d'avaluació iniciat el curs 1997-1998 que recull dades de Catalunya, Balears i Canàries. La recerca la va impulsar el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament, la va coordinar Jaume Sarramona i va comptar amb l'ajuda de la FREREF (Federació de Regions Europees per a la Recerca, l'Educació i la Formació).

D'altra banda, el curs 2001-2001 es va posar en marxa, des de la Direcció General d'Ordenació Educativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la Xarxa de Competències Bàsiques (Xarxa Cb: <http://phobos.xtec.cat/xarxacb/>) que ha assessorat des de llavors més de 150 centres educatius de Catalunya en processos d'autoavaluació que tenien com a objectiu l'anàlisi dels resultats de les proves de competències bàsiques. A partir de la reflexió s'ajuda els centres a millorar el processos d'ensenyament-aprenentatge per tal de facilitar l'adquisició de les competències bàsiques. La Xarxa de Competències Bàsiques també s'encarrega d'elaborar materials i dona suport al professorat a través d'activitats de tutelatge (Babra/Montaner, 2007).

En aquest sentit cal revisar de manera acurada les propostes de lectura i d'anàlisi: el cànon literari establert ve avalat pels interessos d'una determinada concepció del món; en una escola que volem pluricultural, tolerant i justa caldrà donar entrada, també, a l'expressió d'altres veus i altres cultures cada vegada més presents en la nostra realitat i, per descomptat, a la veu i l'obra de les autores sistemàticament silenciades, la sensibilitat i la reflexió de les quals esdevindran un model absolutament necessari per a tot l'alumnat. (pàg. 34)

Aquesta competència plurilingüe i pluricultural ja apareixia enunciada en el *Marc comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa, 2001: 167-169), el document que ha de servir de pauta per a la planificació de l'ensenyament de les llengües a Europa en els propers anys i que es troba a la base dels enunciats, tant del *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*, com del *Debat curricular*. El text del Consell d'Europa és la guia que permetrà integrar el currículum de llengües català en el marc comú europeu, que en referir-se a la competència lingüística parla de “competències generals” i es basa en criteris pedagògics de tipus constructivista. Les competències relacionades amb la competència lingüística serien les que es derivarien dels enunciats “saber fer”, “saber ser”, “saber aprendre” (29-32 i 133-156).

D'altra banda, diversos autors s'han referit a la construcció d'un currículum intercultural que supere el multiculturalisme o el pluralisme cultural i que s'organitze de manera transversal (Casanova, 2006: 70). Es tractaria de buscar allò comú entre les diferències, el diàleg entre cultures. Això afectarà possiblement el cànon de lectures a certs nivells i introdueix un altre element de complexitat: donar a conèixer la tradició literària en llengua catalana que a penes es coneix i, a més, introduir literatura africana, paquistanesa, quítxua... Per a Casanova un plantejament intercultural del currículum hauria de partir d'un seguit de principis:

1. S'ha de considerar la diversitat humana com una cosa positiva.
2. S'ha de superar l'educació monocultural que propicia els fonamentalismes i la unilateralitat.
3. L'educació intercultural s'ha d'estendre a tota la població.
4. S'ha de fomentar una escola comuna, integradora i respectuosa amb les diferències.
5. Hi ha d'haver una reflexió comuna sobre els continguts de les cultures en convivència.

Però les crítiques al model de competències instaurat per la LOE, també s'han posat de manifest entre alguns sectors docents, així l'editorial de *Cuadernos de Pedagogía* critica que la LOE s'ha quedat a mig camí entre la superació i millora de la LOGSE i l'acceptació de postulats conservadors inclosos en la derogada *Ley de Calidad* (LOCE). Es critica l'escassa jerarquització de les competències i la poca articulació que presenten respecte dels continguts. La no jerarquització porta a convertir les competències mínimes en màximes i al no discerniment entre les competències més rellevants (aquells coneixements de tipus social i cultural que el ciutadà necessitarà per a desenvolupar-se en la societat de la informació), de les altres. Finalment posen el dit en la nafra quan es parla de la concreció final del currículum:

Es cierto que el currículum lo acabarán de cerrar las Comunidades Autónomas. Que los centros disponen de cierta autonomía para adaptarlo e incluso para darle la vuelta. Que el porvenir curricular va a depender también de los libros de texto y materiales que circulen, y de la formación inicial y permanente del profesorado.

Es el mateix que opina Cèsar Coll (2007a), segons ell, un currículum que no especifique quins continguts cal ensenyar per tal que els alumnes adquirisquen certes competències genera

confusió quant a la càrrega curricular que cal assignar-li. L'ensenyament de les competències supera l'aprenentatge memorístic:

No basta con adquirir unos conocimientos, retener-los y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente; además, hay que movilizarlos, hay que utilizarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran. (2007a: 20)

Per un altre costat, un currículum organitzat des de les competències demana una organització del currículum de tipus interdisciplinar. Coll alerta també, com feien els editors d'*Aula de Innovación Educativa*, del perill que un currículum organitzat a partir de les competències acabe implicant una acumulació major encara de continguts, una tendència constatable en cada procés de revisió i d'actualització curricular. Una eixamplament que es deuria a l'ampliació constant del camp dels coneixements i a l'impuls de la societat d'«escolaritzar» qualsevol demanda social que aparega a l'horitzó.

L'altre perill és que es fixe tota l'atenció en les competències en detriment dels coneixements que cal dominar abans de posar en marxa les habilitats implicades en les competències. Aquests coneixements constitueixen uns continguts que cal ensenyar i que no es poden deixar de banda, per això, si no s'especifica la relació entre les competències i els continguts, hi ha el perill de sobrecarregar el currículum. I, a més a més, el risc s'accentua quan es tracta de competències transversals que demanen una gran complexitat i un nivell d'exigència cognitiva molt elevat.

Per remeiar-ho es poden desglossar les competències en subcompetències, que acaben convertint-se en una llista d'objectius terminals; o bé (i això és més interessant des del punt de vista psicopedagògic i didàctic), s'identifiquen els sabers o els continguts específics fonamentals associats a l'adquisició de cada competència i a la seua utilització.

D'altra banda el consell de redacció de la revista de didàctica de la llengua i de la literatura castellanes *Textos* redactava un editorial llarg analitzant el currículum de Llengua castellana (en el qual s'inspira el de valencià/castellà al País Valencià). S'hi destaca la importància que es dona a les competències comunicatives i, per tant, a l'ús i, en el cas de la literatura, analitzen el bloc de “La educación literaria” i el pes que té l'enfocament historicista en els cursos de 3r i 4t d'ESO, en els quals s'ha d'estudiar tota la història de la literatura, en tercer, des l'edat mitjana al segle XVIII i en quart, els segles XIX i XX:

Incumbe a la Administración educativa que esta propuesta para el desarrollo de la competencia literaria no acabe reducida al aprendizaje de una nómina de autores, obras y movimientos literarios, según los criterios del modelo historicista, y que, por el contrario, redunde en la formación de lectores competentes y en el incremento de las demás capacidades comunicativas. (pàg. 8)

Per un altre costat, critiquen el rètol de “La educación literaria”, ja que segons els editors, la educació literària és un tasca docent i una finalitat educativa i no un contingut d'aprenentatge. Finalment, troben a faltar que no hi haja un bloc de continguts referit als textos de la cultura de masses.

Pel que fa al fons conceptual, remarquen, igual que ho feia Carbonell en el seu editorial de *Cuadernos de Pedagogía*, que la influència de les proves de diagnòstic de PISA i dels postulats de l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmics) han pesat potser massa en l'elaboració del currículum de llengua, la qual cosa ocasiona una desvinculació i,

fins i tot, un contrast entre l'apartat de competències i el de continguts.

Destaquen, per a acabar, que la part més novedosa de la LOE és l'atenció preferent a les competències, una circumstància, però, que ja es donava en el currículum de llengua des de la LOGSE (llavors ja es parlava de “competència comunicativa” dins la qual se situava la “competència literària”, tal i com analitzarem en el capítol següent), i avisen que hi ha un greu perill que les competències queden desvinculades dels continguts i, per tant, que els llibres de text, s'estructuren a partir d'aquests: “Las autoridades educativas deberían vigilar que en los manuales escolares los contenidos de todo tipo, incluyendo los lingüísticos y literarios, se presenten en solidaridad con el proyecto comunicativo.” (pàg. 10)

Ara bé, no tots els experts tenen la mateixa visió de la influència de les proves d'avaluació internacionals en la confecció dels currículums. Contra aquells que recelen de les proves de PISA perquè les organitza l'OCDE i que creuen que el nou currículum pretén aplicar als centres educatius criteris d'empresa Neus Sanmartí i Anna Sardà (2007) creuen que les proves d'avaluació de PISA poden influir positivament en la millora de la qualitat educativa. I això perquè els continguts que s'avaluen a PISA són innovadors i coherents amb les necessitats de la formació bàsica de la població. Així, per exemple, s'hi avaluen competències i les preguntes que s'hi fan tenen a veure amb situacions complexes que involucren també els valors; d'altra banda, els equips redactors de les proves estan formats per persones de prestigi reconegut en el camp de les didàctiques específiques. La justificació de les competències seleccionades i el marc de l'avaluació tenen també una gran qualitat i resulten útils més enllà de l'avaluació puntual. Finalment, les dades resultants poden ser útils per a la millora de la qualitat dels sistemes educatius dels països que hi participen (Sanmartí/Sardà, 2007: 61).

Unes altres veus destaquen positivament que, a diferència de les anteriors, aquesta llei conté una previsió de finançament, però critiquen que reforça la privatització de l'educació amb més concerts educatius amb centres privats en les etapes no obligatòries, per exemple, el segon cicle d'Educació Infantil; i també lamenten que no haja resolt la qüestió de la presència de la religió als centres i la laïcitat de l'educació pública. Alguns com Cardoso (2006: 24) conclouen de manera contundent que la LOE no serà un instrument de transformació progressista de l'escola, que continuarà sent un aparcament d'adolescents i que, com ha fet fins ara, reforçarà la desigualtat i la “mercantilització dels subjectes”. Tal i com remarquen Sanmartín i Sardà, cal tenir en compte en aquest punt els aspectes positius que té la capacitat de treball cooperatiu dins i fora de l'escola com un exemple de competència que demanen les empreses i que resulta alhora positiva en la formació de l'alumnat.

Una altra de les dificultats que s'han assenyalat a l'hora de posar en marxa un currículum basat en les competències es relaciona amb l'avaluació. Les competències han de servir de referent per a l'avaluació, però no són directament avaluables. Com és això? L'avaluació ha de ser preferentment qualitativa, ha de ser formativa. Les activitats programables generaran uns comportaments observables, aquestes activitats, dissenyades com a mitjans avaluadors o incloses en una unitat, ens faciliten una informació que s'ha de contrastar amb les competències previstes en els objectius. La dificultat es troba en el fet que en una mateixa unitat es poden posar en joc més d'una competència, per tant, els comportaments de l'alumnat poden correspondre a competències diferents i això pot donar peu a confusions i errors en el moment de l'avaluació. Per tant, cal establir clarament els indicadors que remetent a les diferents capacitats. Una mesura

important del grau de significativitat d'una competència adquirida és la transposició, és a dir, la possibilitat d'aplicar-la amb èxit en contextos diferents d'aquell en què s'ha adquirit. Els mecanismes per a avaluar les competències poden estar constituïts per portfolios, rúbriques consensuades, l'observació a l'aula (diari d'aula, enregistraments, graelles d'observació), l'avaluació entre iguals; els portfolios i les rúbriques permeten introduir l'autoregulació de l'aprenentatge, amb la qual cosa introduïm un objectiu competencial en l'avaluació (Martín/Coll, 2003a: 47 i seg.).

2.2.3.2.1 Però... quines competències?

El concepte de “competència”, tal i com apareix en el nou currículum de Secundària, prové de la formació professional i va ser exclusiu d'aquest àmbit fins a ben entrats els anys 90; tot i que en el camp de la lingüística primer i posteriorment en el de la didàctica de segones llengües té una llarga tradició. En el nostre àmbit lingüístic va entrar amb molta força en la didàctica de la llengua i de la literatura a finals dels anys vuitanta i començaments dels noranta. Ara està present, tant en l'educació superior, on la reforma basada en la convergència en l'Espai Europeu d'Educació Superior posa tot el seu èmfasi en l'ensenyament per objectius basats en competències, com a Primària i Infantil. Els aspectes positius de l'assumpció d'aquest concepte com a base per a l'organització curricular, segons Coll (2007), deriven del fet que permet enfocar d'una manera nova el conjunt de decisions relacionades amb el que ha d'aprendre l'alumnat i el que ha d'ensenyar el professorat, és a dir, la identificació, la selecció, la caracterització i l'organització dels aprenentatges escolars. Una competència es posa en joc quan es necessita un conjunt d'habilitats de tot tipus, cognitives, afectives, conceptuals... La novetat és ara que, en definir els aprenentatges a partir de les competències, hem de tenir en compte totes les altres habilitats (Coll, 2007: 36).

Per a Gimeno Sacristán, qui posseeix una bona competència en alguna activitat no és tant qui domina una tècnica, una disciplina o un art, sinó qui *té una aptitud*. Reconeix que el terme està viciat per l'ús que se n'ha fet en la formació professional, un àmbit en què s'empra per a referir-se a l'adquisició de destreses pràctiques i que s'aplica a l'anàlisi de tasques de llocs de treball. Per competència s'entén una capacitat general (2005: 117).

Segons la definició de Carles Monereo i Juan Ignacio Pozo, la competència suposa que el subjecte serà capaç, tant de dur a terme tasques i activitats, escolars en el nostre cas, o no escolars, com de traslladar els aprenentatges més enllà del context en què es van adquirir. Per tant, l'avaluació de les competències suposa en gran part “comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.” (2007: 13). Les competències es demostren, doncs, mitjançant la resolució de problemes, posant en pràctica estratègies de manera coordinada. A partir d'aquests supòsits, defineixen competència com un “conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve.” (2007: 16). Les competències se situarien entre els objectius i els continguts curriculars.

La resolució de problemes es fa posant en joc unes actituds, uns procediments, unes habilitats i unes destreses; i per tal d'aconseguir l'èxit les habilitats s'han d'aplicar sobre uns objectes de coneixement, uns fets, uns conceptes i uns sistemes conceptuals. A més a més, les actituds, els

procediments i els coneixements s'usen de manera coordinada. (Zabala/Arnau, 2007)

D'entre les competències que cal que el sistema educatiu ensenye, Monereo i Pozo (2007) en destaquen quatre

1. Ser un aprenent permanent
2. Ser un professional eficaç
3. Ser un ciutadà participatiu i solidari
4. Ser una persona feliç

Pel que ara ens interessa, la primera conté tot d'habilitats en què l'àrea de llengües té un paper important: saber gestionar la informació, que implica saber quan, on i com buscar-la, ser capaç de seleccionar-la en funció d'uns objectius, de processar-la (llegir-la) i d'elaborar-la adequadament per tal d'en acabar, utilitzar-la (escriure-la, exposar-la, aplicar-la) amb la finalitat de resoldre un determinat problema. (Monereo/Pozo, 2007: 17)

D'altres autors han usat el concepte de “capacitat”, així en el volum col·lectiu coordinat per Elena Martín i César Coll (2003) utilitzen “capacitat” en un sentit sinònim al de “competència”. Aquest volum recull aportacions de diversos autors centrades en l'àmbit de la LOGSE i va aparèixer just quan es començaven a implantar els currículums que van sorgir de la “reforma” dels anys 2001 i 2002 que podien interpretar-se com un retorn a un tipus d'ensenyament de base més conceptual. Tal i com afirmen els coordinadors en la presentació, el seu propòsit és posar en evidència la necessitat d'un ensenyament basat en els procediments, un ensenyament que no semblava haver triomfat a les aules i que hi havia el perill que es difuminara encara més amb el nou currículum. Defineixen les capacitats d'una manera assimilable al concepte de “competència” tal i com el llegim en el *Marc* de les proves de PISA⁵⁹:

Desde la concepción psicopedagógica que lo sustenta, el planteamiento curricular adoptado considera que las intenciones educativas que presiden y orientan la educación escolar deben centrarse en ayudar a los estudiantes a desarrollar aquellas capacidades que les son imprescindibles para poder desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas con plenitud de derechos y de deberes, responsables, críticos y activos, en una sociedad democrática. (Martín/Coll, 2003: 9)

Les “competències” serien, per a aquests autors, capacitats enunciades amb més concreció i precisió. La seua proposta d'organització del currículum a partir de les capacitats parteix de tres punts:

1. A partir dels resultats que s'espera de l'aprenentatge.

59 En el volum col·lectiu coordinat per César Coll i Elena Martín (*Aprender contenidos, desarrollar capacidades*) els autors usen sempre el terme “capacitat”, no el de “competència”. Tot i que segons el nostre punt de vista, els contextos en què s'hi usa i la manera com s'hi defineix són perfectament superposables; hi ha autors que consideren que “competència” i “capacitat” són conceptes diferents perquè tenen una estructura i unes finalitats diferents: la *capacitat* portaria implícita la idea que el coneixement en educació obligatòria adquireix un valor educatiu només quan contribueix al desenvolupament personal, mentre que la *competència*, tot i que compleix aquesta mateixa funció, posa de manifest també que el valor del coneixement deriva del fet que contribueix a la resolució d'una tasca. D'altra banda, tots dos conceptes impliquen la idea que el coneixement només té valor educatiu si és un coneixement “aplicat”; les capacitats, per a aquests autors, condicionarien l'adquisició del coneixement, i d'aquesta adquisició dependria, al seu torn, el desenvolupament de les competències, de tal manera que podríem dir, seguint aquest raonament, que les capacitats són les que fonamenten la consecució de les competències (Moya Otero, 2007).

2. A partir dels continguts.
3. A partir de les activitats.

La LOGSE organitza el currículum tenint en compte els punts 1 i 2. El currículum LOE, basat en competències, també, però la clau es basa a saber connectar continguts amb capacitats. El currículum de Catalunya sembla donar peu a una planificació ulterior que puga connectar activitats i resultats perquè evita d'enunciar els continguts educatius en forma de temari, però tampoc acaba de resultar clar del tot en aquest cas. Caldria seleccionar, doncs, aquelles activitats que tenen un valor formatiu en funció de les competències que volem desenvolupar. El currículum s'hauria d'encarregar d'identificar les activitats més adequades o, almenys, les seues característiques principals i els criteris que caldria tenir en compte per a planificar-les i desenvolupar-les a l'aula, de manera que tot l'alumnat hi participe. Els avantatges de l'opció són, segons Martín i Coll (2003a), que permet atendre millor la diversitat. Nosaltres afegim que planificar a partir de les activitats permet desenvolupar encara millor les competències si les activitats se seleccionen de manera que siguin complexes, significatives i basades en situacions reals. A més, permeten organitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge a partir de metodologies més actives, que demanen un treball col·laboratiu, una millor atenció a la diversitat, la interacció amb la realitat, com pot ser l'organització a través dels projectes de treball, que poden incloure seqüències didàctiques dins les quals es poden inserir activitats de diversa mena, com les tasques comunicatives, que poden incloure diferents destreses com parlar, escriure, llegir, escoltar i que, alhora, permeten usar metodologies com el taller literari, el comentari de textos o la comprensió lectora sense el perill que apuntàvem adés d'atomització i falta de propòsit comunicatiu real. La planificació didàctica feta a partir de les activitats facilita també l'avaluació formativa.

Coll i Martín remarquen també que aquest tipus d'organització del currículum no es planteja uns objectius clars esperables i, per tant, és més oberta. En canvi, es critica que les activitats poden definir-se d'una manera massa general i, per tant, poden no resultar útils per a orientar el desenvolupament del currículum a l'aula, o bé el poden concretar excessivament, de manera que al final acaben incloent la descripció dels continguts i, en alguns casos, fins i tot, allò que s'espera que aprenguen els estudiants (Martí/Coll, 2003: 18). Aquests autors defensen la idea d'un currículum basat en les capacitats i que, tot partint d'aquestes, hi enllace els continguts:

La meta de la educación escolar es, pues, desde este punto de vista, desarrollar las capacidades que permitirán a los alumnos seguir aprendiendo y utilizar lo que saben para vivir y convivir con los demás mejorando el entorno natural y social del que forman parte (Martín/Coll, 2003: 18)

Per tal de garantir una adequada atenció a la diversitat a partir d'un currículum obert, proposen que es concreten aquelles capacitats que es vol desenvolupar en tot l'alumnat, tot deixant que a l'hora de executar-se es manifesten de maneres diverses, segons el nivell cognitiu de l'alumne o segons el seu estil cognitiu. El currículum organitzat a partir de les competències seria una manera de definir les intencions educatives “mediante un cruce de los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos, de los contenidos de aprendizaje y del contexto o espacio de actividad y de práctica al que remiten en primera instancia los aprendizajes esperados.” (Martín/Coll, 2003a)

La qüestió fonamental, quan parlem del sistema educatiu, és com i quan s'ensenyen les competències i com i quan s'avaluen. Tenint en compte que les competències es posen en marxa

davant situacions problemàtiques que es perceben com a reals i rellevants per a la vida de l'individu, per a ensenyar competències el context educatiu hauria de reproduir aquestes situacions amb la màxima fidelitat en un context fictici i les hauria d'avaluar mitjançant proves que tindrien poc a veure amb l'avaluació clàssica (Monereo/Pozo, 2007: 18). El mateix opinen Antoni Zabala i Laia Arnau, que s'estimen més parlar de “desenvolupar” competències que d’“ensenyar-les”. Donat que les situacions a l'aula no són “reals”, el que sí que es podria treballar a l'ensenyament són els esquemes d'actuació de les competències, és a dir, la manera com seleccionem les que cal posar en pràctica en diferents contextos generalitzables. Per a Cèsar Coll el context educatiu és d'importància vital quan es parla de l'adquisició de les competències, ja que les competències són indistingibles del context en què s'han après i s'han aplicat (Coll, 2007: 36). La clau es troba doncs a ensenyar l'alumnat a transferir allò que han après en un context educatiu a diferents situacions de la vida real.

D'altra banda, Casanova (2006: 122-130) situa les competències bàsiques i la metodologia dins de l'apartat dels continguts. Segons aquesta autora:

La metodología es la forma de hacer del profesor, fundamentalmente, y las competencias se asocian al modo de formular los objetivos, però ambas inciden esencialmente en lo que aprende el alumno y en cómo lo aprende, todo lo cual resulta decisivo para alcanzar la estrategia del aprendizaje permanente.

Per a aquesta autora, un sistema educatiu organitzat al voltant de les competències té unes condicions de partida bones per a millorar la seua qualitat ja que les competències es poden demostrar i, per tant, es pot observar si el sistema funciona correctament o no:

De este modo se hace realidad la posibilidad de mejora continua por parte tanto de las administraciones -con la toma de medidas oportuna-, como de los profesionales de los centros docentes, mediante las modificaciones innovadoras permanentes que permitan opciones inmediatas de superación de las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse. (Casanova, 2006: 127)

L'ensenyament de les competències ha de tenir, segons Zabala i Arnau, les següents característiques:

1. Significativitat.
2. Complexitat de la situació en què s'han d'usar.
3. El seu caràcter procedimental.
4. La competència està constituïda per una combinació integrada de components que s'aprenen des de la seua funcionalitat i de forma diferent.

Tot això implica que les seqüències didàctiques han de fer-se partint d'un plantejament constructivista; que han de tenir un fort component multidisciplinari; que han de ser complexes; pensades per a estimular el pensament complex; han de servir per a posar en marxa els procediments: s'ha d'interpretar la situació, identificar els problemes, identificar la informació rellevant, triar el millor esquema d'actuació i aplicar-lo; les activitats han d'anar dirigides a l'ensenyament-aprenentatge d'una habilitat involucrada en una competència: han de partir de situacions significatives i funcionals. Tot això resulta problemàtic en un model d'ensenyament que encara es basa en models simplificats de la realitat (Zabala/Arnau, 2007: 46).

Finalment, els autors consideren que en l'àmbit escolar es poden ensenyar, a tot estirar, habilitats i estratègies que l'estudiant haurà de coordinar en la vida real amb una competència. Ara bé, aquesta competència es consolidarà en un context d'ús, per tant, la formació al llarg de tota la vida o formació permanent haurà de ser clau en un sistema educatiu basat en l'ensenyament de competències (Zabala/Arnau, 2007: 40). Coll (2007: 36) també insisteix en aquesta qüestió fins al punt que creu necessària una planificació de l'ensenyament que tinga en compte aquesta formació al llarg de la vida i dote els aprenents d'eines per a esdevenir autoaprenents. Aquest autor es mostra convençut que una planificació educativa organitzada a partir de competències suposa un avanç respecte a la tradició pedagògica encara predominant; les competències, segons Coll, “matizan y enriquecen los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en la definición de políticas curriculares en muchos países durante las dos últimas décadas del siglo XX” (2007: 37). Ara bé, hi veu també limitacions i reptes pedagògics a aquesta organització del currículum:

1. Si planifiquem a partir de les competències, cal que es planifiquen també les habilitats associades a elles, els continguts i coneixements que porten aparellades. L'adquisició d'una competència va lligada a l'adquisició dels sabers que hi van associats.
2. Si planifiquem a partir de les competències, cal que tinguem en compte també els contextos en què aquestes competències s'aprendran i es posaran en pràctica.
3. A causa del caràcter “aplicat” de les competències poden aparèixer com a “neutres” i, per tant, més fàcils de seleccionar i de planificar que en l'ensenyament basat en continguts. En aquest cas s'ha de partir de contextos d'acció, és a dir, contextos en què s'hagen d'aplicar determinades competències i d'aquesta manera se seleccionen i s'organitzen les habilitats que hi haja implicades. Però aquestes decisions no poden ser merament “tècniques”, han de partir d'una reflexió prèvia sobre què s'ha d'ensenyar i per què i sobre la funció social de la institució escolar. En resum, en paraules del mateix Coll:

El proceso de toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante, cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida en algunas variantes de los enfoques basados en competencias. (2007: 38)

4. L'avaluació de les competències no és una tasca fàcil. Des d'allò general que significa triar les competències i planificar les seqüències d'ensenyament-aprenentatge que concretaran la seua adquisició i l'avaluació posterior:

Sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. (Coll, 2007: 38)

Pel que fa a aquest darrer punt, en l'avaluació d'un procés d'ensenyament-aprenentatge basat en competències i enfocat cap a l'autonomia de l'alumne en situacions reals, com també cap al desenvolupament de capacitats d'autoaprenentatge, són vitals els mecanismes d'autoregulació i, en aquest sentit, l'avaluació formativa és fonamental. Com diu Gairín: “L'autoregulació permet avaluar les realitzacions, detectar disfuncions, introduir canvis, verificar els efectes i repetir processos en la recerca de l'excel·lència” (2006: 27). D'altra banda, l'avaluació ha de dur-se a

terme resolent problemes en entorns que siguen el més semblant possible als reals (percepció de realisme) i rellevants (vinculats a situacions significatives des del punt de vista personal o social).

Segons Gairín (2006: 27), l'alumnat hauria de ser capaç de:

- a) Resoldre situacions en contextos escolars i vitals quotidians a partir de la recerca d'informació rellevant.
- b) Construir coneixements nous vinculats a la resolució de situacions.
- c) Aplicar i adaptar estratègies diferents al procés de resolució de problemes.
- d) Adquirir confiança en les seues possibilitats i fruit en el treball individual i col·lectiu.
- e) Ser conscient de la seua pròpia manera de pensar i entendre i valorar els altres.
- f) Valorar la importància i viabilitat de construir col·lectivament coneixement i alternatives a la solució de situacions.

Per a desenvolupar aquestes capacitats Gairín proposa la investigació com a mètode d'aprenentatge, un mètode que xoca amb el que preveu el llibre de text: “La investigació ajuda d'aquesta manera a superar el format predirigit del llibre de text o de les solucions preestablertes” (2006: 27). Així, doncs, en un sistema educatiu basat en l'ensenyament de competències com les que hem anat apuntant aquí, un material curricular tan impropï d'aquest àmbit i tan poc “real” com el llibre de text, resulta poc menys que problemàtic com a eina per a l'ensenyament.

Respecte dels ensenyaments mínims, també s'han alçat veus crítiques, així en un editorial posterior a la publicació de la LOE, la redacció de la revista *Aula de Innovación Educativa* (2007) remarca la importància del temps a l'hora d'adquirir una competència: l'aprenentatge d'una competència requereix més temps que la d'un coneixement. D'altra banda, els objectius de les àrees no es correspondrien fidelment amb els fins de les etapes i els criteris d'avaluació de les àrees no concorden amb els objectius educatius. Per un altre costat, els continguts no sempre coincideixen amb els objectius educatius ni amb els criteris d'avaluació o, de vegades, només quadren amb els objectius o amb els criteris d'avaluació. Finalment, la relació entre les competències i els objectius en els quals s'inclouen no apareix explícita o resulta difícil d'establir, amb la qual cosa, els continguts de cada àrea poden acabar interpretant-se lliurement, fins i tot com la base per a un ensenyament memorístic i academicista o, al revés, com un ensenyament totalment funcional.

Hi ha, tal i com conclouen Juan Ignacio Pozo i Carlos Monereo en un article de cloenda del monogràfic de *Cuadernos de Pedagogía* dedicat a aquesta qüestió, el problema que les competències es limiten a llistes sense els continguts adequats per a desenvolupar-les i sense una especificació clara dels contextos en què s'haurien d'ensenyar i assajar. També és possible que aquesta llista de competències desitjables quede desvinculada dels continguts perquè no s'expliciten les relacions, ni les estratègies didàctiques que farien possible aquesta connexió, ni les dificultats que podríem trobar. La continuïtat dels vells mètodes d'ensenyament-aprenentatge es mostra clarament incompatible amb un enfocament didàctic d'aquest tipus, especialment l'ús del llibre de text, i demana, en canvi, el desenvolupament d'activitats complexes, contextualitzades, que s'escapen del marge que ofereixen els llibres de text. Caldria partir de situacions-problema que s'han d'estudiar i resoldre; és durant aquesta acció d'estudiar i resoldre quan es posen en joc les competències que els alumnes han d'adquirir (Pozo/Monereo, 2007).

Quant a la relació entre els continguts i les competències, aquesta canvia segons la disciplina. Pareix acceptat de manera unànime que no es pot organitzar el currículum sense tenir en compte els continguts:

Construimos las capacidades a partir de contenidos específicos y, a su vez, las capacidades no se aplican de la misma forma cuando se utilizan en dominios de conocimiento diferentes (Martí/Coll, 2003a: 21)

Així, la proposta d'organització curricular que proposen Elena Martín i César Coll segueix els següents passos:

1. A partir de les capacitats se seleccionen les matèries.
2. Es relacionen els objectius d'etapa amb els de cada matèria del currículum de manera equilibrada.
3. Les capacitats de cada àrea o matèria serveixen de base per a seleccionar els continguts específics que permetran el millor desenvolupament de les capacitats previstes.

Una mateixa capacitat suposa un grau de dificultat més gran segons els continguts específics sobre els quals s'aplica. La interacció entre la capacitat i el contingut és un factor que permet establir nivells i graus d'aprenentatge. Per exemple, no és el mateix observar uns trets perceptibles que haver de classificar en funció d'atributs no observables de manera directa. La seqüenciació didàctica pot anar des d'un primer estadi inductiu-deductiu a un altre deductiu-inductiu. Aquesta seqüenciació és clara en el cas del comentari de textos literaris, que caldrà parcelar i focalitzar en uns aspectes de manera inductiva, per tal d'aplicar-los globalment a un determinat text.

Finalment, en el moment d'arribar a les programacions didàctiques els factors contextuals agafen més importància, just en el punt en què entren en joc els llibres de text. És en el moment en què es planifiquen de manera conjunta els objectius didàctics, els continguts i les activitats:

Una programación será adecuada en la medida en que las unidades didácticas que la integran contemplen el conjunto de las capacidades cuya adquisición y desarrollo debe promoverse, de acuerdo con lo establecido en el Proyecto Curricular, durante el ciclo o curso al que se refiere dicha programación. (Martín/Coll, 2003a: 42)

2.2.3.2.2 Les competències en el nou currículum valencià

En el decret de mínims elaborat pel Ministeri d'Educació⁶⁰ s'enumeren els principis generals de l'Educació Secundària i els seus fins i els seus objectius. L'esmentat decret, a més, descriu en el seu "Anexo I" quines han de ser les competències bàsiques que l'alumnat ha d'haver desenvolupat al final de l'etapa. Com que el currículum valencià⁶¹ remet a aquest annex del

60 LOE, Decreto de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre), BOE (5-1-2007).

61 Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana (DOGV, 24-7-2007), que en el preàmbul diu:

Una vegada fixats els aspectes bàsics del currículum que constitueixen les ensenyances

decret estatal, caldrà que el tinguem ben en compte a l'hora de posar en relació els continguts que marca el decret del Consell per a la nostra àrea, amb les competències que cal desenvolupar en l'alumnat. Aquesta relació s'ha de concretar en la programació d'aula i l'ha de realitzar el professorat o l'equip redactor dels llibres de text en el cas que s'opte per usar-ne un.

D'entre les competències del decret de mínims hem triat les que al nostre parer es relacionen amb l'àrea de llengua; entre elles es troba, per descomptat, la "Competencia en comunicación lingüística", però no hauríem d'excloure'n d'altres com ara: "Tratamiento de la información y competencia digital"; "Competencia social y ciudadana"; "Competencia cultural y artística"; "Competencia para aprender a aprender"; o "Autonomía e iniciativa personal". Cal tenir en compte que aquestes competències es consideren transversals, com diu el decret, i que no són exclusives d'una àrea. Una mateixa àrea haurà de treballar diverses competències, algunes més centrals respecte dels continguts de què s'ocupa, i uns altres més laterals; totes, en canvi, són compartides amb altres àrees i són, per tant, transversals:

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias.

Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

Un estudi dels llibres de text que concretaran el nou currículum, hauria d'analitzar la manera com aquests articulen els continguts de cada curs amb el desenvolupament d'aquestes competències, a través de la metodologia, de les activitats i de l'avaluació. Tal i com especifica el decret, cal que l'organització docent permeti el desenvolupament correcte d'aquestes competències, l'organització docent inclou, és clar, els materials curriculars que s'empren i, en concret, els manuals de l'àrea (la cursiva és nostra):

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, *el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos*, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares

mínimes, amb la finalitat d'assegurar una formació comuna i garantir la validesa dels títols corresponents pel Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, cal establir el currículum de l'educació secundària obligatòria per a l'àmbit de la Comunitat Valenciana.

En desplegament d'este mandat, el present decret inclou els objectius, els continguts i criteris d'avaluació corresponents a cada una de les matèries que integren l'educació secundària obligatòria, així com fa referència a les competències bàsiques o als aprenentatges que es consideren imprescindibles, que figuren en l'annex I del Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, que l'alumnat ha d'aconseguir en finalitzar esta etapa.

puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

2.2.3.2.3 Els llibres de text i el currículum en la nova llei

El tema dels llibres de text i dels materials curriculars ocupa la disposició adicional quarta de la llei. La Comissió de Coordinació Pedagògica de cada centre, serà l'encarregada de triar i aprovar els llibres de text i la resta de material curricular; desapareix l'homologació prèvia dels materials per part de l'administració i es deixa en mans dels editors i elaboradors la tasca d'ajustar-se al currículum i als principis i valors que pretén promoure la llei. Aquest punt contradiu, però, els diferents esments a la tasca de fixació del currículum que haurien de dur a terme, segons el mateix decret, les comissions de coordinació, els departaments i el professorat; finalment, estableix que siga la inspecció qui s'ocupe de la supervisió dels materials curriculars que s'usen als centres com una més de les tasques que li competen. El text de la llei ho diu d'aquesta manera:

1. En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.
2. La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.
3. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente Ley.

D'entre els principis de la llei que ens interessin destaquen (Cap. 1, art. 1) els relatius a l'autonomia de les comunitats autònomes, els ajuntaments i els centres educatius a l'hora de fomentar la innovació educativa i la investigació-acció:

- i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

D'entre els fins (Cap. 1, art. 2) podríem destacar els següents:

1. Els temes transversals:

La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en

particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

2. El reconeixement positiu del caràcter plurilingüe de l'estat i de la multiculturalitat:

La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

3. La competència bilingüe en aquelles comunitats autònomes amb llengua co-oficial:

La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Aquest article es tanca amb el punt 2 que parla de la necessària formació del professorat per a la consecució dels fins que proposa la llei:

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

Els principis que regeixen el desenvolupament del currículum es tracten en el Capítol III (art. 6) de la llei. El capítol s'obri amb la definició de currículum:

Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

El currículum li correspon fixar-lo en el que s'anomena "primer nivell de concreció" en un 55 per cent a l'administració central en el cas de les autonomies amb llengua pròpia, i en un 65 per cent en la resta. Els centres educatius, a través dels "departaments de coordinació pedagògica" i les comissions pedagògiques, s'encarregaran de "desenvolupar" i "completar" el currículum (segon nivell de concreció), finalment el professorat organitza la seua programació d'aula (tercer nivell de concreció). En aquest sentit, l'article 120 del capítol dedicat a l'autonomia dels centres estableix l'autonomia pedagògica (punt 1) i la capacitat per a elaborar i executar un projecte educatiu (punt 2). Aquest projecte concreta els currículums establerts pel ministeri i el govern autònom i arreplega, a més, els valors, els objectius i les prioritats d'actuació del centre, com també el tractament transversal en les diverses àrees dels valors i, en el cas de la LOE, del tractament de les competències comunicatives que ara és un objectiu també de les àrees no lingüístiques. D'altra banda, el projecte educatiu ha de tenir en compte les característiques de l'entorn social i cultural del centre (art. 121). Finalment, el punt tercer d'aquest article estableix que l'administració ha de prestar ajuda en la tasca de concreció del currículum, elaboració de programacions i de material curricular en aquest termes:

Corresponde a las Administraciones educativas establecer el marco general que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

El Capítol III es dedica a l'Educació Secundària. En aquest apartat de la llei es parla dels principis generals de l'etapa (art. 22); els objectius (art. 23); organització dels cursos de primer, segon i tercer (art. 24); organització del quart curs (art. 25); principis pedagògics (art. 26); programes de diversificació curricular (art. 27); avaluació i promoció (art. 28); avaluació de diagnòstic (art. 29); programes de qualificació professional inicial (art. 30); títol de Graduat en Educació Secundària (art. 31).

Dels objectius destaquen els punts h i j:

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

També és interessant la explicitació del caràcter transversal de la competència comunicativa:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

D'entre els cinc principis pedagògics bàsics de l'Educació Secundària que s'enumeren en l'art. 26, destaca l'espai que dedica a l'educació lingüística i a l'educació literària:

En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

El Títol III de la llei es dedica al professorat; entre les funcions dels docents destaquen (art. 91):

- La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

D'altra banda s'especifica l'esperit de col·laboració i de treball en equip que ha de regir en el desenvolupament de les funcions docents.

El claustre del professorat del centre aprova i avalua la concreció del currículum en el centre (art. 129). Els departaments didàctics també semblen tenir aquesta funció tot i que no s'esmenta clarament en aquests termes (art. 130, 2):

En los institutos de educación secundaria existirán, entre los órganos de coordinación docente, departamentos de coordinación didáctica que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las materias o módulos que se les encomienden.

La LOE també posa per escrit en l'article 157 (“Recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado”), que les administracions educatives posaran en marxa un pla per al foment de la lectura (punt 2).

2.2.3.2.4 Els llibres de text i el currículum valencià de Secundària

El currículum valencià que concreta el decret de mínims estatal defineix el currículum d'educació secundària obligatòria com: “el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació d'esta etapa educativa.” (Art. 1, punt 2).

En el preàmbul es parla de l'aprenentatge de les llengües oficials relacionant-lo amb la “adquisició d'una consciència d'identitat, de pertinença a una cultura”. Dues llengües estudiades “en el marc del programa o programes d'educació plurilingüe” per a adquirir la consciència de pertànyer a “una cultura”:

A més, a la Comunitat Valenciana, l'aprenentatge escolar de les dos llengües cooficials dins del currículum ha de convertir-se en un instrument d'aprenentatge en el marc del programa o programes d'educació plurilingüe que apliquen els centres, d'anàlisi i busca de la realitat, d'adquisició d'una consciència d'identitat, de pertinença a una cultura i d'assumpció de normes i valors compartits.

En el “Article 2. Principis generals” destaquen, pel que ara ens interessa, els punts 7, 8 i 9:

En el punt 7 es declara que són els centres docents (departaments didàctics) els que s'han de fer càrrec de concretar el tercer nivell del currículum; aquesta programació s'ha d'incloure en el projecte educatiu de centre.

Els centres docents han de desplegar i completar, si és el cas, el currículum de l'educació secundària obligatòria establert en el present decret i en les normes que el despleguen. El resultat d'esta concreció formarà part del projecte educatiu del centre.

D'altra banda, la Conselleria d'Educació consta en el punt 8 com a coadjuvant en el paper de redacció de projectes d'innovació educativa, de programacions que concreten el currículum i en l'elaboració de materials didàctics.

La conselleria competent en matèria d'educació afavorirà l'elaboració de projectes d'innovació, així com de models de programació docent i de materials didàctics que faciliten al professorat el desenvolupament del currículum.

Els objectius generals d'etapa es detallen en l'article 4, a continuació destaquem aquells més directament relacionats amb l'àrea de llengua:

- Desenvolupar destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per a adquirir, amb sentit crític, nous coneixements. Adquirir una preparació bàsica en el camp de les tecnologies, especialment les de la informació i la comunicació.
- Comprendre i expressar amb correcció textos i missatges complexos, oralment i per

escrit, en valencià i en castellà. Valorar les possibilitats comunicatives del valencià com a llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i com a part fonamental del seu patrimoni cultural, així com les possibilitats comunicatives del castellà com a llengua comuna de totes les espanyoles i els espanyols i d'idioma internacional. Iniciar-se, així mateix, en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura d'ambdós llengües.⁶²

- Conèixer els aspectes fonamentals de la cultura, la geografia i la història de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i del món; respectar el patrimoni artístic, cultural i lingüístic; conèixer la diversitat de cultures i societats a fi de poder valorar-les críticament i desenrotllar actituds de respecte per la cultura pròpia i per la dels altres.
- Valorar i participar en la creació artística i comprendre el llenguatge de les distintes manifestacions artístiques, utilitzant diversos mitjans d'expressió i representació.
- Analitzar i valorar, de manera crítica, els mitjans de comunicació escrita i audiovisual.

Pel que fa a les competències, el concepte pedagògic estrella de la LOE, el currículum remet, com ja hem vist, al l'annex I del Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre en el primer punt de l'Article 5 i en el segon destaca de manera especial la lectura:

La lectura constituïx un factor primordial per al desenrotllament de les competències bàsiques. Els centres hauran de garantir en la pràctica docent de totes les matèries un temps dedicat a la lectura en tots els cursos de l'etapa.

Una altra de les novetats més destacables és que els continguts relacionats amb les destreses comunicatives esdevenen transversals i el decret ho especifica de manera explícita en l'Article 6 (punt 7):

La lectura i la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, així

62 Les comunitats autònomes on governa del Partit Popular han consensuat una concreció curricular idèntica; entre els objectius de l'etapa de Secundària Obligatoria trobem, per exemple, aquest objectiu "comú" que no apareix en el currículum ministerial (la cursiva és nostra):

Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. (LOE, decret d'ensenyaments mínims, BOE 5-1-2007)

Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, *valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional*, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. (Decret curricular de la Regió de Murcia, BORM 14-9-2007)

Comprender i expressar amb correcció textos i missatges complexos, oralment i per escrit, en valencià i en castellà. *Valorar les possibilitats comunicatives del valencià com a llengua pròpia de la Comunitat Valenciana i com a part fonamental del seu patrimoni cultural, així com les possibilitats comunicatives del castellà com a llengua comuna de totes les espanyoles i els espanyols i d'idioma internacional.* (Decret curricular valencià, DGOV 24-7-20007)

Sobre la utilització política del currículum al País Valencià, vg. també Rey (2007).

com les tecnologies de la comunicació i de la informació s'han de treballar en totes les matèries.

El currículum que fixa el decret per a Valencià: Llengua i Literatura és en part comú amb l'assignatura de Castellà: Llengua i Literatura. D'entre els aspectes que ara ens interessen caldria destacar la definició que fan de “educació lingüística” i “educació literària” i la importància d'una bona competència lingüística per tal d'aconseguir els objectius de les àrees no lingüístiques:

Un component fonamental d'este desenrotllament el constituïx l'educació lingüística i literària, entesa la primera com la capacitat per a usar la llengua en les diverses esferes de l'activitat social –incloses l'adquisició i transmissió del coneixement– i la segona com el conjunt d'habilitats i destreses necessàries per a llegir de manera competent els textos literaris significatius del nostre àmbit cultural. A més, la millora de la competència en les habilitats lingüístiques és un factor determinant per a aconseguir els objectius específics de cada matèria no lingüística.

L'objectiu general de l'etapa és la continuació de Primària quant al desenvolupament de la “competència comunicativa en les dos llengües oficials”. La *competència comunicativa* es defineix així:

Conjunt de coneixements sobre la llengua i de procediments d'ús necessaris per a interactuar satisfactòriament en diferents àmbits socials. Estos sabers es referixen als principis i a les normes socials que presidixen els intercanvis, a les formes convencionals dels textos en la nostra cultura, als procediments que articulen les parts del text en un conjunt cohesionat, a les regles lexicosintàctiques que permeten la construcció d'enunciats amb sentit i gramaticalment acceptables, i a les normes ortogràfiques.

En el cas de la “educació literària”, s'inclouria dins la competència comunicativa, però amb algunes especificitats que estableix el decret:

L'educació literària participa del conjunt d'aprenentatges anteriors, però implica unes competències específiques que obeïxen a les característiques especials de la comunicació literària, a les convencions pròpies de l'ús literari de la llengua i a les relacions del text literari amb el seu context cultural.

Respecte de l'etapa anterior de Primària, la Secundària ha d'aportar un seguit de continguts nous, entre els quals destaca l'estudi dels contextos de la literatura i de les convencions que la regeixen, com també la reflexió lingüística. El decret estableix aquesta progressió des de Primària en els següents termes:

Ampliar la diversitat de pràctiques discursives i fer-les més complexes, augmentar la importància de l'ús de la llengua en l'àmbit acadèmic, subratllar el paper de les convencions literàries i del context històric en la comprensió dels textos literaris, assignar un paper més rellevant a la reflexió sobre el funcionament de la llengua, sobre les seues normes d'ús i la seua variació considerant també l'ús.

I remarca que l'educació lingüística i literària s'ha de guiar per la consideració que el llenguatge és una activitat les funcions bàsiques de la qual són “la comunicació i la representació de la realitat”.

En el currículum LOE ens trobem, de nou, amb un concepte clau que ja havia aparegut en la

LOGSE, es tracta de la “competència literària”. En aquest sentit, els conceptes de “competència comunicativa” (dins la qual s'inclouria una “competència lingüística”, que al seu torn inclouria una “competència literària”) en els quals es basava l'ensenyament de la llengua i la literatura, troben ara el seu context més adequat en un currículum muntat a partir d'objectius basats en competències:

La lectura i interpretació de textos literaris requereixen l'adquisició d'unes competències específiques, ja que la comunicació en què intervé el discurs literari té característiques diferents de la comunicació habitual. L'obra literària està destinada a la fruïció, és a dir, a produir en el lector un plaer buscat conscientment i activament. Esta finalitat del text se satisfà si es crea una situació de comunicació en què la lectora o el lector acudix a l'encontre de l'obra i –allunyat del context espacial, temporal i cultural en què l'obra es va escriure– crea un context nou, a partir dels propis repertoris de significats individuals i socioculturals.

En etapes anteriors, cal haver propiciat en les i els estudiants experiències plaents amb la lectura i recreació de textos literaris, sobretot per mitjà dels jocs verbals oferits per la literatura: embarbussaments, rimes, dramatització d'un text narratiu, etc. Este objectiu ha de continuar actuant com a eix de l'Educació Secundària Obligatoria. Però en esta etapa, a més, la literatura ha d'atraure pel seu poder per a representar i interpretar simbòlicament tant l'experiència interior com la col·lectiva. Les alumnes i els alumnes s'aficionaran a la literatura si descobrixen en les obres més destacades –i fins i tot si exploren les produccions pròpies– esta capacitat per a simbolitzar les pròpies experiències. Per a això, és necessari desenrotllar en les alumnes i els alumnes una competència literària que els proporcione instruments específics per a interpretar i recrear el discurs literari, per mitjà de la lectura activa i la producció de textos. Estos instruments es referixen, d'una banda, al coneixement de les convencions literàries –estructures de gènere i procediments retòrics– i, d'una altra, a l'aplicació d'informacions sobre el context lingüístic, històric, cultural i ideològic en què s'han produït les obres literàries, en la mesura que estes dades siguen d'una lectora o un lector d'esta etapa escolar.

A més, s'ha de considerar la literatura com un mitjà per a conèixer i interpretar críticament l'experiència col·lectiva, la qual cosa afavorix la inserció de l'individu en la tradició del seu àmbit cultural. Així, el coneixement de la literatura produïda en la pròpia llengua i en relació amb la història, la cultura i la tradició de la comunitat a què un pertany actua com un poderós mitjà de socialització. L'educació literària, finalment, inclou la capacitat crítica per a avaluar un conjunt de factors externs a l'obra mateixa que en condicionen la recepció: els prejuïcs quant al gènere social, la llengua i la cultura dels escriptors, la crítica, la publicitat, les modes, etc.

En conclusió, el desenrotllament de la competència literària té uns objectius i uns aprenentatges específics, però requereix, d'altra banda, el desenrotllament de la competència lingüística i discursiva, objecte d'aprenentatge en el conjunt de la matèria. Alhora, la interpretació reflexiva del discurs literari potencia l'aprenentatge lingüístic i discursiu general, ja que els textos literaris representen tota la varietat de situacions de comunicació, d'actes de parla, de registres, de tons i d'estils, i impliquen una anàlisi del llenguatge en l'acte mateix de funcionament.

El decret resumeix aquest apartat orientatiu inicial amb tres punts que sintetitzen els objectius principals que al parer dels legisladors “orientarà la selecció de continguts per a l'ensenyança i l'aprenentatge de les dos llengües incloses en les matèries de València: llengua i literatura i Castellà: llengua i literatura en esta etapa educativa.”, són aquests:

a) L'apropiació pel parlant dels factors del context físic i social susceptibles de deixar empremta en els enunciat, així com de les regles comunicatives per mitjà de les quals s'adequa el discurs al context.

b) El coneixement i l'ús reflexiu del codi lingüístic, pel que fa tant al pla oracional com al textual i atenent les realitzacions orals i escrites.

c) Actitud afavoridora d'una comunicació satisfactòria, així com desenrotllament d'actituds crítiques respecte a les formes per mitjà de les quals el llenguatge reflectix prejudis i estereotips socials i sociolingüístics.

Com podem observar, els punts més destacats no inclouen de manera explícita objectius relacionats directament amb la competència literària, fet que tal vegada induiria a pensar que l'educació literària se subordinaria a la lingüística tal i com havien denunciat alguns sectors del professorat respecte de la LOGSE. Només unes línies abans apareix una referència a la literatura, però una vegada més la comunicació literària es mostra subordinada a la lingüística:

En resum, l'eix de l'educació lingüística ha d'estar constituït pels procediments encaminats al desplegament de les capacitats d'expressió i comprensió oral i escrita, en les dos llengües oficials, en contextos socials significatius, així com en l'àmbit de la comunicació literària.

D'altra banda, els objectius de tipus comunicatiu constitueixen l'eix del currículum:

L'eix del currículum són les habilitats i estratègies per a parlar i escoltar –incloent-hi la interacció, escriure i llegir– en àmbits significatius de l'activitat social.

Sobre aquest eix han de girar els continguts, que es reparteixen en quatre blocs: 1. Comunicació. 4. Educació literària. 5. Tècniques de treball i relacionats amb aquests els blocs 2. Llengua i societat i el 3. Coneixement de la llengua. Els autors del currículum tenen bona cura d'aclarir que aquests cinc blocs no determinen l'ordre i l'organització de les activitats a l'aula. Tot i això el currículum dona consells sobre la manera com es poder organitzar els continguts en una programació d'aula (tercer nivell de concreció) en aquest sentit aconsella que els blocs 1 i 3 per exemple, es donen de manera interrelacionada, que l'oral i l'escrit es treballen conjuntament o que s'integren la comprensió i la producció en les seqüències didàctiques que es programen per a l'aula.

El bloc 4, l'Educació literària, és ara el que ha de centrar el nostre interès. S'estipula que en l'etapa de Primària s'han estudiat les convencions literàries a través de la recitació, els jocs retòrics, la lectura en veu alta i les dramatitzacions. El context literari s'haurà estudiat en la mesura que resulta significatiu per a la interpretació dels textos. També s'hauran d'haver produït textos amb intenció literària i s'haurà fet un treball d'incitació a la lectura. Aquest treball, segons el currículum, ha de continuar en Secundària, ara produint i llegint textos de més complexitat i ajustats als interessos de l'alumnat d'aquesta etapa. Finalment, la relació entre els textos literaris i el context històric ha de tenir més importància.

En el resum que fan de l'apartat dedicat als blocs, hi ha de nou una referència a la comunicació literària, una altra vegada associada a la comunicació lingüística. El que més crida l'atenció en aquest punt és la referència explícita a l'estudi del context sociocultural quan es treballen textos literaris, és a dir, que cal conèixer la història de la literatura, fet que, com veurem, es concreta en els continguts que s'han d'estudiar en els cursos de 3r i 4t d'ESO:

En síntesi, l'eix del currículum en les matèries de Valencià: Llengua i Literatura i Castellà: Llengua i Literatura són els procediments encaminats a desenrotllar les habilitats lingüísticocomunicatives, és a dir, per a l'expressió i la comprensió oral i escrita en contextos socials significatius, així com en l'àmbit de la comunicació literària. L'adquisició i el desenrotllament d'estes habilitats implica reflexionar sobre els mecanismes de funcionament de la llengua i les seues condicions d'ús, i també adquirir una terminologia que permeta la comunicació sobre la llengua. Així mateix, l'educació literària comporta l'aplicació de

coneixements sobre el context historicocultural a la lectura i interpretació de textos literaris.

La lectura de les obres literàries i el fet literari com a fet artístic relacionat amb altres manifestacions de l'art ha d'estar present en la manera com s'enfoca la matèria:

Dins d'esta matèria, la lectura, interpretació i valoració de les obres literàries contribuïxen de manera rellevant al desenrotllament d'una competència artística i cultural, entesa com a aproximació a un patrimoni literari i a uns temes recurrents que són expressió de preocupacions essencials del ser humà. La seua aportació serà més rellevant en tant que es relacione la valoració de les manifestacions literàries amb altres manifestacions artístiques, com la música, la pintura o el cine. També es contribuïx a esta competència procurant que el món social de la literatura (autors, crítics, accés a biblioteques, llibreries, catàlegs o la presència d'allò literari en la premsa) adquireisca sentit per a l'alumnat.

Tot aquest apartat dedicat als blocs de contingut i a la seua relació entre si i amb els diferents aspectes que aborden es clou amb 19 objectius d'etapa. Els objectius relacionats amb a l'educació literària són els següents:

14. Comprendre textos literaris utilitzant els coneixements sobre les convencions de cada gènere, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics. Apreciar-ne les possibilitats comunicatives per a la millora de la producció personal.

15. Aproximar-se al coneixement de mostres rellevants del patrimoni literari i valorar-lo com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva en diferents contextos historicoculturals.

16. Conèixer i distingir les principals èpoques artístiques i literàries, els seus trets característics, les obres, i les autores i els autors més representatius de cada època. Conèixer les obres i els fragments representatius de les literatures de les llengües oficials de la Comunitat Valenciana.

17. Interpretar i utilitzar la lectura i l'escriptura com a fonts de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement del món, i consolidar hàbits lectors per mitjà de textos adequats a l'edat.

A continuació s'enumeren els continguts que s'han de treballar en cada curs. En aquest sentit resulta interessant de notar que el currículum continua sent tancat per cursos, igual que el que establia el decret de mínims del ministeri en època de Pilar del Castillo. Aquest tancament per cursos contrasta amb els objectius mínims per cada cicle de l'etapa que estipulava el currículum derivat de la LOGSE. Aquest fet es relaciona amb la continuïtat de la repetició per cursos (fins a dues vegades per cicle) enfront de la repetició màxima d'un curs per etapa que marcava la LOGSE. D'altra banda, la distribució de continguts per blocs i cada bloc amb els respectius continguts per curs afavoreix que als llibres de text es concrete el currículum amb una programació centrada més en els conceptes que en les destreses o competències i que es dissenyen unes unitats didàctiques que reproduïxen en cada apartat els blocs de continguts del currículum, que al seu torn constitueixen apartats estancs entre si. I tot això, a pesar que els objectius generals relacionats amb l'educació literària, tal i com els enuncia la llei, s'orienten en una línia que podria concretar-se a l'aula a través de programacions vehiculades amb metodologies innovadores: comprensió i producció de textos amb intenció literària, treball de la literatura com a institució social des d'enfocaments de la sociologia de la recepció literària, organització dels continguts literaris des del punt de vista intertextual, comparatístic i tematològic, animació lectora...

Els continguts relacionats amb l'educació literària per cursos queden així:

1r d'ESO:

- Comprendre textos literaris utilitzant els coneixements sobre les convencions de cada gènere, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics. Apreciar-ne les possibilitats comunicatives per a la millora de la producció personal. Aproximar-se al coneixement de mostres rellevants del patrimoni literari i valorar-lo com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva en diferents contextos historicoculturals.
- Conèixer i distingir les principals èpoques artístiques i literàries, els seus trets característics, les obres, i les autores i els autors més representatius de cada època. Conèixer les obres i els fragments representatius de les literatures de les llengües oficials de la Comunitat Valenciana.⁶³
- Interpretar i utilitzar la lectura i l'escriptura com a fonts de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement del món, i consolidar hàbits lectors per mitjà de textos adequats a l'edat.

Pel que fa als criteris d'avaluació dels continguts propis de l'educació literària en aquest nivell, són aquests:

- Conèixer i comprendre les principals formes i gèneres de la tradició literària. Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat, reconèixer-ne els elements estructurals bàsics, els grans tipus de recursos lingüístics i emetre una opinió personal.
- Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer-ne el gènere i l'estructura global; valorar de manera general l'ús del llenguatge; diferenciar contingut literal i sentit de l'obra; relacionar el contingut amb la pròpia experiència.
- Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, considerant els temes i motius de la tradició, les característiques bàsiques del gènere, els elements bàsics del ritme i l'ús del llenguatge, amb especial atenció a les figures semàntiques més generals.
- Compondre textos, en suport paper i digital, prenent com a model un text literari dels llegits i comentats en l'aula, o realitzar-hi alguna transformació senzilla.
- Incorporar la lectura i l'escriptura com a mitjans d'enriquiment personal.

2n d'ESO

- Desenrotllament de l'autonomia lectora i valoració de la literatura com a font de coneixement del patrimoni cultural valencià i d'altres cultures.

⁶³ Cal notar que, per tal de deixar oberta la possibilitat d'estudiar textos i autors no valencians, s'evita d'esmentar el nom de la llengua catalana o literatura catalana amb la perífrasi eufemística "les literatures de les llengües oficials de la Comunitat Valenciana."

- Els gèneres literaris. Trets característics. Diferenciació dels principals subgèneres literaris a través de la lectura comentada de diverses obres adequades a l'edat.
- La lírica: el ritme i la rima. Mètrica. Versos i estrofes. Lectura comentada i recitació de poemes, posant atenció al valor simbòlic del llenguatge poètic i al sentit dels recursos retòrics més importants, reconeixent els procediments de la versificació i valorar la funció de tots estos elements en el poema.
- La narrativa: estructura. L'èpica, el conte i la novel·la. Lectura comentada de relats, comparar i contrastar temes i elements de la història, formes d'inici, desenrotllament cronològic, desenllaços...
- El teatre: text i representació. Aspectes generals de la tragèdia i de la comèdia. Lectura comentada i dramatitzada de fragments d'obres teatrals; reconèixer alguns subgèneres; posar atenció a l'estructura i als components del text teatral i a les possibilitats de plasmació en una representació teatral.
- Composició de textos d'intenció literària utilitzant alguns dels aprenentatges adquirits en les lectures comentades.
- Contacte, a través de la lectura, amb les autores i els autors de literatura juvenil i general més rellevants de la pròpia cultura⁶⁴ i de la cultura universal, tant clàssica com moderna.
- Foment de la lectura per mitjà del contacte amb autores i autors en visites al centre, la lectura de ressenyes i la participació en altres actuacions d'animació lectora (presentacions de llibres, sessions de llibrefòrum, etc.) per a consolidar l'hàbit lector, formar amb sentit crític les preferències personals en la selecció de llibres, i gust per compartir sentiments i emocions suscitats per l'experiència lectora.

criteris d'avaluació:

- Incorporar la lectura i l'escriptura com a mitjans d'enriquiment personal.
- Conèixer els gèneres literaris. Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat, reconèixer-ne els elements estructurals bàsics, els grans tipus de recursos lingüístics i emetre una opinió personal. Aprendre a classificar els textos llegits per gèneres literaris.
- Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer l'estructura de l'obra i els elements del gènere; valorar l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; diferenciar contingut literal i sentit de l'obra, i relacionar el contingut amb la pròpia experiència.
- Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, considerant els temes i motius de la tradició, la caracterització dels subgèneres literaris, la versificació, l'ús del llenguatge i la funcionalitat dels recursos retòrics en el text.

64 "Pròpia cultura" i abans "patrimoni cultural valencià" suposen una visió clarament reduccionista de la tradició literària escrita en català/valencià.

- Compondre textos, en suport de paper i digital, prenent com a model textos literaris llegits i comentats en l'aula, o realitzar-hi algunes transformacions. Conèixer el procés que porta del text dramàtic a la representació teatral.

3r d'ESO

- Desenrotllament de l'autonomia lectora i valoració de la literatura com a font de plaer i de coneixement d'altres temps i cultures.
- Lectura de textos de les literatures de les llengües constitucionals⁶⁵ i de la literatura occidental.
- Lectura d'obres o fragments adequats a l'edat i relacionades amb els períodes estudiats.
- Composició de textos d'intenció literària i elaboració de treballs senzills sobre lectures.
- Contacte, a través de la lectura, amb les autores i els autors de literatura juvenil i general més rellevants de la pròpia cultura i de la cultura universal, tant clàssica com moderna.
- Foment de la lectura per mitjà del contacte amb autores i autors en visites al centre, la lectura de ressenyes i la participació en altres actuacions d'animació lectora (presentacions de llibres, sessions de llibrefòrum, etc.) per a consolidar l'hàbit lector, formar amb sentit crític les preferències personals en la selecció de llibres, i gust per compartir sentiments i emocions suscitats per l'experiència lectora.
- Coneixement de les característiques generals dels grans períodes de la història de la literatura des de l'Edat Mitjana fins al segle XVIII i aproximació a alguns autors i obres rellevants.
- Lectura comentada i recitació de poemes, comparació del tractament de certs temes recurrents en distints períodes literaris; valoració de la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.
- Lectura comentada de relats; observar la transformació de la narrativa des de les primeres produccions literàries medievals a la narració moderna en prosa, i de l'heroi al personatge de novel·la.
- Lectura comentada i dramatitzada d'obres teatrals breus i fragments representatius del teatre anterior al segle XIX, tot reconeixent algunes característiques temàtiques i formals.
- La literatura medieval. Característiques generals.
 - La lírica. La poesia trobadoresca.
 - La prosa. Les cròniques.
 - El teatre. El Misteri d'Elx.

⁶⁵ "Llengües constitucionals" és un altre eufemisme que permetria deixar oberta la possibilitat que les programacions d'aula inclogueren la literatura catalana vista en la seua totalitat territorial.

- El Segle d'Or. Característiques generals.
- La lírica. Ausiàs March.
- La prosa humanista.
- La novel·la. Tirant lo Blanch.
- Roís de Corella.
- La literatura de l'Edat Moderna. Renaixement, Manierisme i Barroc. Joan de Timoneda, Joaquim Aierdi i Lluís Galiana.

criteris d'avaluació per a 3r d'ESO:

- Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa, adequada a l'edat i relacionada amb els períodes literaris estudiats; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; situar bàsicament el sentit de l'obra en relació amb el seu context i amb la pròpia experiència.
- Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, considerant la presència de certs temes recurrents, el valor simbòlic del llenguatge poètic i l'evolució dels gèneres, de les formes literàries i dels estils.
- Mostrar el coneixement de les relacions entre les obres llegides i comentades, el context en què apareixen, i les autores i els autors més rellevants de la història de la literatura; fer un treball personal d'informació i de síntesi, o d'imitació i recreació, en suport de paper i digital.
- Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat. Reconèixer-ne els elements estructurals bàsics, els grans tipus de recursos lingüístics i emetre una opinió personal. Utilitzar estos coneixements en la producció de textos d'intenció literària.
- Establir relacions entre obres, autors i moviments que constitueixen un referent clau en la història de la literatura fins al segle XVIII incloent-hi els de les llengües constitucionals— i els elements més destacats del context cultural, social i històric en què apareixen.

4t d'ESO

- Desenrotllament de l'autonomia lectora i valoració per la literatura com a font de plaer i de coneixement d'altres mons, temps i cultures.
- Lectura de textos de les literatures de les llengües constitucionals i de la literatura occidental.
- Coneixement de les característiques generals dels grans períodes de la història de la literatura des del segle XIX fins a l'actualitat.
- Aproximació a alguns autors rellevants de les literatures de les llengües constitucionals i de la literatura europea des del segle XIX fins a l'actualitat.
- Lectura comentada i recitació de poemes contemporanis, amb especial atenció a les aportacions del simbolisme i les avantguardes al llenguatge poètic; valoració de la funció

dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.

- Lectura comentada de novel·les i relats escrits des del segle XIX fins a l'actualitat, que oferisquen distintes estructures i veus narratives.
- Lectura comentada i dramatitzada de peces teatrals breus contemporànies o de fragments, de caràcter divers; constatació d'algunes innovacions en els temes i en les formes.
- Contacte, a través de la lectura, amb les autores i els autors de literatura juvenil i general més rellevants de la cultura pròpia i de la cultura universal, tant clàssica com moderna.
- Foment de la lectura per mitjà del contacte amb autores i autors en visites al centre, la lectura de ressenyes i la participació en altres actuacions d'animació lectora (presentacions de llibres, sessions de llibrefòrum, etc.) per a consolidar l'hàbit lector. Formar amb sentit crític les preferències personals en la selecció de llibres i gust per compartir sentiments i emocions suscitats per l'experiència lectora.
- Composició de textos d'intenció literària i elaboració de treballs sobre lectures.
- La literatura del segle XIX: romanticisme i realisme. Característiques generals i particulars.
- La poesia de la Renaixença. Teodor Llorente. Constantí Llombart.
- La narrativa realista. El teatre culte i popular. Eduard Escalante.
- El segle XX. Característiques generals i particulars.
- Modernisme, noucentisme i avantguardisme.
- La poesia. Vicent Andrés Estellés.
- L'evolució en la novel·la i el conte. Enric Valor.
- El teatre. Text i espectacle.
- L'assaig. Joan Fuster.

Críteris d'avaluació:

- Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat; reconèixer-ne els elements estructurals bàsics i els grans tipus de recursos lingüístics; emetre una opinió personal; utilitzar estos coneixements en la producció de textos d'intenció literària.
- Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, amb especial atenció a les innovacions dels gèneres i de les formes (en la versificació i en el llenguatge) en la literatura contemporània.
- Exposar una opinió ben argumentada sobre la lectura personal de relats d'una certa extensió i de novel·les des del segle XIX fins a l'actualitat; avaluar-ne l'estructura i l'ús

dels elements del gènere, del llenguatge, del punt de vista i de l'ofici de l'autora o autor; relacionar el sentit de l'obra amb el seu context i amb la pròpia experiència.

- Explicar relacions entre les obres llegides i comentades, el context històric i literari en què apareixen i les autores i els autors més rellevants des del segle XIX fins a l'actualitat, per mitjà d'un treball personal d'informació i de síntesi, en què s'expose una valoració personal, o d'imitació i recreació, en suport de paper i digital.
- Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, atenent especialment a les innovacions dels gèneres i de les formes (en la versificació i en el llenguatge) en la literatura contemporània.
- Establir relacions entre obres, autores i autors, i moviments que constitueixen un referent clau en la història de la literatura dels segles XIX i XX –incloent-hi els de les llengües constitucionals i de la literatura occidental– i els elements més destacats del context cultural, social i històric en què apareixen.

Respecte als blocs de continguts i el repartiment que se'n fa per cursos hi ha algunes qüestions interessants que cal comentar: el període històric estudiat és el mateix que en Castellà; no hi ha autors no valencians, amb absències tan notòries com Ramon Llull i Bernat Metge. Ara bé, si llegim atentament, comprovem que el que s'ha fet és evitar d'anomenar-los i se'ls ha ficat sota epígrafs generals, per exemple “La prosa. Les cròniques”. Però quina prosa? La narrativa historiogràfica?, o bé “La prosa humanista” que pot incloure a Metge, tot i que s'ha col·locat just després d'Ausiàs March, quan és anterior en el temps? En els continguts d'història de la llengua de 4t en canvi no apareix tampoc cap autor no valencià, de nou ens trobem amb epígrafs generals que permetrien introduir-ne: “La poesia de la Renaixença”, “La narrativa realista”, “El teatre culte i popular”, “La poesia”, etc. En el cas de la literatura castellana, també s'inclouen autors valencians en la forma d'un cànon valencià de la literatura espanyola certament peculiar, així tenim en tercer a Guillem de Castro, únic valencià enmig de Lope de Vega i Calderón i al costat del *Lazarillo*, el *Quijote*, Góngora, Quevedo i en quart a Vicent Blasco Ibáñez, Max Aub, Juan Gil-Albert i Juan Chabás al costat de Galdós, Espronceda, Bécquer i Clarín. D'altra banda, les denominacions generalistes del tipus “períodes de la història de la literatura”, “pròpia cultura”, “textos de les literatures de les llengües constitucionals”, eviten de relacionar la literatura feta en català per autors valencians amb el fil històric de la tradició literària d'aquesta llengua.

2.2.3.3 L'ensenyament de la llengua i la literatura en un currículum organitzat per competències

Poc es pot afegit al que hem exposat unes pàgines enrere quan repassàvem els conceptes d'educació literària i de competència literària tal i com s'entien en el moment de posar en marxa la Reforma; en el capítol següent ens detindrem de nou en aquest punt. Segurament, el més destacat és la formulació clarament interdisciplinària, que fa la LOE respecte de la competència comunicativa, una interdisciplinarietat que també es recollia a la LOGSE, però que

ara es formula de manera més incisiva en un currículum organitzat entorn de les competències. En aquest punt i, abans que comprovem com recullen els llibres de text que concreten el currículum per competències de la LOE els continguts literaris, recollirem i ampliarem les reflexions de Felipe Zayas i Pilar Pérez (2003) sobre el paper de la llengua i la literatura en el desenvolupament de les competències dels alumnes. Per a aquests autors la reflexió metalingüística i l'acció van lligades, per tant, els continguts gramaticals o literaris s'han d'establir i s'han de tractar en funció de les competències que volem desenvolupar en l'alumnat en cada cas concret. En el cas de la llengua i la literatura les competències no es poden ensenyar al marge de les pràctiques discursives i aquestes s'han de dur a terme en contextos significatius en què hi haja una vertadera intenció comunicativa. El problema que es planteja llavors és la manera com seqüenciem les pràctiques discursives de manera que siguin diverses i coherents alhora i que siguin útils per a organitzar de manera efectiva l'aprenentatge de l'ús de la llengua. En aquest sentit, els criteris de seqüenciació, per a Felipe Zayas i Pilar Pérez haurien de ser:

1. El grau de proximitat a l'experiència cultural i lingüística de l'alumnat.
2. El grau de dificultat en el maneig dels factors contextuais, tant en la lectura com en la producció de textos, especialment en els papers socials dels participants i en la intenció comunicativa.
3. L'homogeneïtat o l'heterogeneïtat dels textos pel que fa a les seqüències textuais: és més fàcil la notícia que el reportatge, per exemple.

Les pràctiques discursives adquireixen la seua significativitat si s'associen a àmbits d'ús social de la llengua: àmbit de les institucions (informar, ordenar, sol·licitar, donar instruccions), àmbit dels mitjans de comunicació (narrar, descriure, informar, opinar, debatre), àmbit acadèmic (exposar, explicar, informar, debatre), àmbit literari (narrar, descriure, debatre). En cada àmbit les pràctiques discursives es vehiculen a través de diferents gèneres discursius: convocatòries, ordres, avisos, instàncies, cartes... en el cas de l'àmbit institucional; notícia, reportatge... en els mitjans de comunicació; apunts, memòria, llibre de text... en l'àmbit acadèmic. En el cas de l'àmbit literari, la literatura com a institució social, ha codificat al llarg de la història un seguit de gèneres (novel·la, conte, cançó, elegia, assaig, sànet...) en els quals les pràctiques discursives s'esdevenen en el marc de contextos comunicatius de tipus ficcional o artístic.

Aquests autors presenten en el seu article un exemple d'unitat lingüística que integra objectius de llengua i de literatura (comprensió i expressió escrites i treball de continguts literaris) treballats des de les competències i a partir d'activitats complexes amb una avaluació formativa que fomenta l'autoregulació de l'aprenentatge i el tractament de la diversitat a partir del *Cantar del Mio Cid*. Aquesta unitat està pensada per a portar-se a terme en 15 sessions (un mes i mig) durant el segon trimestre; si ens fixem, ocupa l'espai temporal de mig trimestre. Els continguts curriculars es treballen a partir de les diferents activitats que serveixen de catalitzadors; en la seqüenciació n'interactuen de dos tipus: *activitat comunicativa* o *pràctica discursiva* (composició d'un gènere discursiu amb un propòsit comunicatiu clar) i *activitat d'ensenyament i aprenentatge* d'habilitats i coneixements implicats en l'activitat comunicativa. En la unitat didàctica "Qué buen vasallo", l'alumne ha d'acabar la seqüència d'activitats relacionades amb el *Mio Cid* redactant un retrat moral de l'heroi del poema a partir de la informació que ha obtingut de la lectura d'una selecció de fragments triats pel professor. Com afirmen els autors: "Es la interacción entre *actividad comunicativa* y *actividad de enseñanza-aprendizaje* lo que permite traducir los

objetivos generales del área en objetivos didácticos” (Zayas/Pérez, 2003: 12)⁶⁶. En tot el procés es desenvolupen les capacitats relacionades amb la comprensió i la composició de textos. En el desenvolupament d'aquestes capacitats entren en joc activitats en les quals es manegen coneixements d'història de la literatura i lingüístics; l'activitat metalingüística vinculada al procés de composició del retrat de l'heroi permet relacionar els coneixements gramaticals amb la redacció d'un text que ha de seguir les pautes d'un determinat gènere discursiu. En tot el procés de lectura de textos es desenvolupen actituds positives cap a la redacció de textos i el patrimoni literari.

Com veiem, un currículum centrat en les competències ha de concretar-se en seqüències didàctiques que giren al voltant d'activitats subordinades a pràctiques discursives contextualitzades al màxim i amb un propòsit comunicatiu clar. La dificultat de programar unitats didàctiques o seqüències que s'organitzen a partir de les activitats és encara major quan es tracta de programar continguts literaris. Perquè, quines pràctiques discursives dissenyem per a l'ús de la llengua en relació amb la competència literària, sense que la mera competència lingüística acabe predominant? El comentari de textos? Es tracta d'una pràctica discursiva contextualitzada? Significativa? Quina relació hi ha entre el comentari de textos i els exercicis de comprensió lectora de textos literaris? Quina relació hi ha entre la redacció d'un comentari de text, l'aprenentatge dels textos expositius-argumentatius i l'ús de la funció metalingüística? I quina relació té tot plegat amb els continguts literaris presents al currículum? I de quina manera avaluem? I el taller literari? Es poden treballar les pràctiques discursives relacionades amb l'educació literària a partir dels tallers literaris? I els projectes de treball? Com convertim el treball dels continguts literaris en activitats que desenvolupen la competència literària i siguen genuïnament comunicatives? Es pot fer tot això treballant amb llibres de text? Com s'enfronten els manuals a aquest repte? En l'apartat final analitzarem una mostra de manuals editats per a concretar el currículum derivat de la LOE.

2.2.4 Els manuals d'ESO, des de la LOGSE (1992) a la LOE (2008)

Com a punt i final farem una anàlisi d'una mostra de les col·leccions de manuals de Secundària que des de principis dels anys noranta i fins a l'actualitat han anat publicant tres editorials valencianes: Bromera (Alzira), Marfil (Alcoi) i Tabarca (València); també analitzarem una col·lecció de manuals de Vicens Vives (Albada), per a les Illes Balears (currículum de 2002), i una altra de Santillana (sèrie Portal) per a Catalunya (currículum de 2002); finalment, compararem les propostes de Marjal-Edebé per a 3r d'ESO de Catalunya i el País Valencià (currículum de 1991), i farem el mateix amb els manuals de Teide per a 3r ESO de Catalunya i el País Valencià (currículum de 2007).

2.2.4.1 MARFIL

L'editorial Marfil va començar a editar llibres per a l'ensenyament de l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura a partir de finals dels anys vuitanta. Segons Joan Ponsoda, assessor pedagògic de la col·lecció *De bat a bat*, que va començar a editar-se a partir de l'any 1989, calia un manual que substituïra la sèrie *Pont*, editada per Tres i Quatre i Eumo, primer, i per Eumo i Edicions del Bullent després i en la qual el mateix Ponsoda havia participat. En aquells anys,

66 Aquesta seqüència didàctica es pot trobar explicada també a Zayas (2003).

s'havia eixamplat l'ensenyament del valencià al BUP a tot el País Valencià i hi havia una forta demanda de llibres de text per a l'assignatura. Segons Ponsoda, calia un material curricular específicament pensat per als adolescents i que s'ajustara a les condicions sociolingüístiques del sud del país, amb una ciutat com Alacant fortament castellanitzada i moltes zones castellanoparlants. Els encarregats de duu a terme aquesta tasca van ser els joves professors Josep Martínez, Josep Escolano i Jaume Fornés. Aquests autors es van ocupar dels materials de primer i de segon de BUP: *De bat a bat 1* i *De bat a bat 2*. En aquell moment la literatura es concentrava en 3r de BUP i, per tant, aquest dos cursos de BUP els autors els dedicaven al treball de la llengua, amb un interès especial per les activitats d'expressió oral. Una mostra de les característiques quasi programàtiques dels llibres de text d'aquesta època (ho podem observar en tota la sèria de *De bat a bat* i es comprova també en la sèrie *Per a...*) és que les guies didàctiques no són tan sols un solucionari, sinó autèntics manuals d'instruccions de didàctica específica, tant per les indicacions detallades que es donen per a portar a terme cada exercici, especialment els d'expressió oral, com per la informació sobre didàctica de la llengua que aporten.

En *De bat a bat 1* (1989) la programació es basa en centres d'interès a partir de temes atractius per als alumnes: els esports, les tribus urbanes, el rock, la ciència ficció, el París-Dakar. D'altra banda, hi ha en cada unitat unes tires de còmic amb una història al·lusiva al tema de la unitat. La literatura és present en la forma de textos relacionats amb el centre d'interès i de gèneres com la ciència ficció, el misteri o la novel·la policíaca i s'usa per a treballar la comprensió lectora: *L'amo del món* de Jules Verne; *Nit de reis*, de Jaume Fuster; *El cor delator*, de Poe, Gerald Durrell. *De Bat a Bat 2* (1990) té un plantejament idèntic, en aquest cas trobem textos de Jaume Fuster (*Les claus de vidre*), Carme Riera (*Te deix, amor, la mar com a penyora*), Sergi Pàmies (*T'hauria de caure la cara de vergonya*).

Una vegada implantada la LOGSE la sèrie *De bat a bat* esdevé *A debat* i abraça tots els cursos de Secundària, des de primer a quart d'ESO. Els cursos de seté i vuité de primària esdevenen ara 1r i 2n d'ESO; en la sèrie *A Debat*, Vicent Brotons, Antoni Roderic i Tudi Torró s'encarreguen d'elaborar el manual per a primer d'ESO i Josep Martines, Jaume Fornés, Caterina Martines i Josep Escolano es fan càrrec del de segon.

A debat 1 (1996) va rebre el Premio Educación y Sociedad en la modalitat de llibres de text convocat per Secretaría General de Educación y Formación Professional del MEC. Els autors presenten una programació de 10 temes que parteixen d'un cas o centre d'interès: la contaminació del riu Segura; la pubertat; la immigració; els inventors; la pau i la guerra; l'ecologia; la moda i la publicitat, la interculturalitat; els mitjans de comunicació; la cultura valenciana. Cada unitat proposa al final un projecte de treball relacionat amb el tema de la lliçó. El discurs literari s'aprofita per a treballar la comprensió lectora i completa algun aspecte del tema de la unitat: la cançó de Serrat "Salam Rashid", en el tema 3 (la immigració); "La gran màquina de xiclet" de *Charlie i la fàbrica de xocolata*, de Roald Dahl (els invents); *El pi de Formentor*, de Costa i Llobera (medi ambient); *La Ventafocs* en versió de Joan Amades; *Els tres cosmonautes*, d'Umberto Eco i Eugenio Carmi (interculturalitat); unes tires de Bola de Drac d'Akira Toriyama; finalment en la unitat 10, titulada com el llibre de Joan Fuster, "Nosaltres els valencians", es presenta un text programàtic relacionat amb la identitat dels valencians, el poema *Assumiràs la veu d'un poble* d'Estellés; en aquesta darrera unitat el projecte de treball que es proposa a partir de les corts valencianes inclou també l'explotació de la literatura popular i culta vinculada al tema del país; a aquest projecte dedicarem un temps en el pròxim capítol.

Pel que fa a *A debat 2*, presenta una estructura de 10 unitats amb 6 apartats, un dels quals centrat en el discurs literari. Els continguts s'organitzen al voltant d'un centre d'interés atractiu per als adolescents que vertebrava tota la unitat. Els textos literaris s'usen per a treballar la comprensió lectora i per a introduir els alumnes en alguns conceptes bàsics d'anàlisi literària, d'altra banda, tenen relació amb el tema de la unitat: *Les quatre estacions*, de Josep Piera, Joan M. Monjo i Ignasi Mora (s'hi treballa la comparació); els poemes de Carles Salvador *Goig d'amor* i *La teua imatge* (els poemes s'aprofiten per a treballar unes nocions bàsiques de mètrica i retòrica); *Fet d'armes*, de Pere Calders (s'hi treballa el gènere conte); i l'article “La pell dels animals”, de Joan F. Mira. S'han triat textos propers als alumnes, pel gènere, com és el cas de la literatura juvenil (*El guardià de l'anell* de Vicent Pascual; *Raquel*, d'Isabel-Clara Simó), la policíaca (*Nit de reis*, de Jaume Fuster), la cançó (“Qualsevol nit pot sortir el sol”, de Jaume Sisa), la ciència-ficció (*Parc Juràsic*, de Michel Cricton); o pels elements de la cultura urbana que descriuen (*Thomson*, *Braun*, *Corberó*, *Philishave...*, de Quim Monzó).

A debat 3 (1995) substitueix de *De bat a bat 1*, el llibre de Marfil per a 1r de BUP, a l'equip anterior s'afegia ara Caterina Martines. El manual s'estructura en 10 unitats, cadascuna de les quals es divideix en sis apartats i un d'ells es dedica al “Discurs literari”. Es treballen textos de la tradició literària connectats temàticament amb el centre d'interés de la unitat: per tal de millorar la comprensió lectora es proposa un fragment del *Tirant lo Blanc* (unitat 1: els viatges); un fragment de *Notes d'un desficiós* de Joan Fuster (unitat 2: l'ecologia); la crònica de Muntaner (unitat 2: la publicitat); *Sabates italianes* de Rafael Vallbona (unitat 3: la música rock), serveix per a estudiar el concepte de narrador; la poesia es treballa en la unitat 3 a partir d'una cançó del grup Sopa de Cabra i tot seguit, de textos de Teodor Llorente; un conte de J.N. Santaaulàlia, de temàtica escolar, serveix per a introduir el concepte d'argument narratiu; *I queixalets també!*, d'Enric Valor, s'aprofita per a tractar el gènere del conte; *Assumiràs la veu d'un poble* apareix en una unitat de temàtica social i exemplifica el subgènere de la poesia social; un conte de Carme Riera, del llibre *Te deix, amor, la mar com a penyora*, s'utilitza per a estudiar els personatges en el relat; el teatre il·lustra un fragment de *Bloody Mary Show* de Rodolf Sirera; el llibre es clou amb textos de *Mecanoscrit del segon origen* de Pedrolo. En tots els casos s'aprofita la presència del text per a donar unes notes bibliogràfiques dels autors.

En la sèrie *A debat*, el tractament quasi monogràfic del discurs literari es concentra en 4t d'ESO. *A debat 4* (1999), de Vicent Martines, Glòria Gómez i Marisa Tomàs organitza els continguts en 8 unitats amb sis apartats, un d'ells dedicat a la literatura. A la guia didàctica els autors avisen que han decidit centrar la programació d'un curs de llengua i literatura en la literatura a 4t d'ESO perquè el literari és “el discurs més elevat” i perquè es tracta d'un discurs que aplega diferents tipus de discursos. Segons els autors: “En aquest cas, però, les unitats s'obren a partir d'un tema relacionat amb la literatura o amb un tòpic literari i són els textos literaris els que organitzen al seu voltant totes les activitats de treball de les habilitats lingüístiques”. Els tòpics són: els gustos literaris i el món de l'edició (unitat 1); l'amor (unitat 2); els herois (unitat 3); el bé i el mal (unitat 4); els viatges (unitat 5); el territori i les persones (unitat 6); el temps (unitat 7); les utopies (unitat 8). Quant al tipus d'activitats que proposen, destaquen els projectes de treball sobre el tema de la unitat, una metodologia que analitzarem amb detall en el pròxim capítol. També proposen exercicis de comprensió lectora que tracten d'aprofundir en els diferents detalls del centre d'interés o tòpic que aporta el text; també en trobem de creació i manipulació de textos en la línia del taller literari. D'altra banda, cal destacar la tria de textos que han fet els autors i que representa un cànon eclèctic en què estan presents, tant els clàssics de la literatura catalana, com d'altres de la literatura universal, com subgèneres narratius com la novel·la policíaca o la

històrica. Per exemple, en la unitat 4, dedicada al tema de la lluita entre el bé i el mal tenim fragments d'*El cas misteriós del doctor Jekyll i el senyor Hyde*, de Stevenson; del poema de Jordi de Sant Jordi *Jus lo front port vostra bella semblança*; de l'*Espill* de Jaume Roig; de *Lo Chrestia d'Eiximenis*; el poema "Eglé i la síndria", tret de *Els fruits saborosos*, de Josep Carner; *La plaça del Diamant*, de Rodoreda; de *Dins el darrer blau*, de Carme Riera; també inclouen gèneres en la frontera com la cançó "Et deixo un pont de mar blava" de Lluís Llach en la unitat 6 dedicada a la "diferència".

La reforma promoguda per la ministra Pilar del Castillo l'any 2001 fa que el 2002 el currículum valencià de Secundària canvie i amb ell els manuals. Es recupera la concepció de curs enfront del cicle que ara es buida de sentit. La repetició és ara per cursos acadèmics i no per cicles, es refermen els continguts conceptuals i, en el cas que ens ocupa, es torna a l'ensenyament de la història de la literatura que havia quedat situada en 1r de Batxillerat i ara es programa en tercer i quart d'ESO. Marfil refon els equips redactors de tercer i quart, que intenten ara adaptar el material al nou currículum sense renunciar als plantejaments dels manuals anteriors, ço és, treballant amb textos literaris les quatre habilitats lingüístiques. D'altra banda, es redissenya la col·lecció que canvia de format i de colors i que passa a dir-se *Espills*.

El manual de tercer *Espills 3* (2002) presenta 8 unitats dividides en 5 apartats, dels quals dedica l'apartat "Literatura" als continguts d'història de la literatura que van des dels trobadors i Ausiàs March a la literatura popular dels segles XVI, XVII i XVIII; la història de la literatura s'ensenyava en combinació amb el treball dels gèneres. Per un altre s'usen els textos literaris, tal i com hem observat en *A debat 3*, per a treballar la comprensió lectora i aspectes temàtics vertebradors de la unitat, per exemple, un fragment de *Tot l'estiu per davant*, de Joaquim González Caturla introdueix el tema de la descripció de persones. D'altra banda, es recuperen exercicis del manual anterior que ara s'insereixen en una organització cronològica: el text del *Tirant* que apareixia en *A debat 3* en la unitat dedicada als viatges, ara s'insereix en la unitat en què toca treballar el segle XV i la novel·la cavalleresca. Per un altre costat, l'apartat 2 "Comunicació i textos" se centra en les unitats 5, 7 i 8 en l'estudi detallat dels gèneres literaris: el poema, la mètrica i les figures retòriques (unitat 5); el teatre i els gèneres teatrals (unitat 7); el conte i els seus subgèneres (unitat 8). En aquestes unitats s'intenta vincular el gènere que es treballa amb el gènere històric corresponent de l'apartat de "Literatura", així en el tema 5, després de treballar la mètrica i les figures retòriques i de recitar diversos poemes en veu alta a classe, es passa a l'estudi de la poesia satírica del segle XV; a la 7, de l'estudi del teatre i de la dramatització d'un fragment d'una obra de Benet i Jornet (*Taller de fantasia*) es passa al teatre medieval i el Misteri d'Elx; finalment, a la 8 del treball del conte d'Enric Valor *I queixalets també!* (recuperat d'*A debat 3*) es passa a l'estudi de la literatura popular i, entre d'altres, del gènere rondallístic. El manual s'acompanya d'un quadern d'activitats que incorpora uns pocs exercicis en la línia del taller de textos literaris, com ara de transformació ("Reescriu en forma teatral el conte següent." pàg. 77) i d'altres de comprensió lectora: "Llig el conte següent... Respon les preguntes següents... Subratlla en el text aquelles frases on es manifeste la ironia i l'humor de l'autor" (pàg. 89).

Pel que fa a 4t d'ESO, *Espills 4* (2003) continua reforçant el treball de la literatura com havia fet *A debat 4*; dels 5 apartats que conformen les 8 unitats del llibre, dos es dediquen a la literatura: "Literatura" centrat en els continguts històrics (des de el Romanticisme i la Renaixença fins a la literatura contemporània i l'assaig de Joan Fuster); i "Tècniques literàries", que recull els diversos aspectes retòrics i formals propis de diferents gèneres: el concepte de gènere, el discurs narratiu, el discurs teatral, la mètrica (síl·labes i rima), la metàfora i la comparació, el ritme, les

veus de la narració, la representació teatral i els subgèneres de l'assaig. Quant al tipus d'activitats, hi ha exercicis de comprensió lectora amb un qüestionari-guia que porta l'alumne fins a la reflexió sobre el significat del text i la seua relació amb el gènere o el corrent estètic al qual pertany.

L'any 2007 s'implantava al País Valencià un nou currículum derivat de la LOE, en aquest cas el repartiment del continguts educatius relacionats amb la literatura no canvia i es manté també la concepció del currículum tancat per cursos i no per cicles. La novetat és ara el treball a partir de les competències, un plantejament que aniria més enllà de l'èmfasi en els procediments que havia propugnat la LOGSE. De nou ens trobem, doncs, amb una renovació dels manuals, en el cas de Marfil, la col·lecció destinada a Secundària es redissenya i s'anomena ara *Diàlegs*.

En el cas de *Diàlegs 3*, destinat als alumnes de 3r d'ESO, els canvis més cridaners són el reforç de l'estudi dels gèneres, tal i com s'havia fet en la sèrie *Espills* en el llibre de 4t d'ESO. Efectivament, ara trobem 6 apartats i 8 unitats, entre aquests apartats, dos es dediquen a la literatura: "Tècniques literàries" i "Literatura". L'apartat de "Literatura" no presenta canvis remarcables, el de "Tècniques literàries" mostra en petites píndoles algunes de les característiques i recursos dels diferents gèneres. De vegades s'intenta posar en relació el continguts dels dos blocs, com el gènere narratiu i les cròniques. Els continguts tractats en l'apartat "Tècniques literàries" són: els gèneres literaris; el gènere narratiu; l'espai, el temps i els fets en els textos narratius; el narrador; el gènere líric o poesia: les figures literàries; el gènere teatral; l'assaig.

En el cas del primer cicle d'ESO, el llibre de Tudi Torró i Vicent Brotons no té canvis aparents, de la sèrie *A debat* a la sèrie *Espills*, però sí en el pas a *Diàlegs*. De fet, *Diàlegs 1* (2007) presenta una altra nòmina d'autors i una atenció més directa cap als continguts literaris. Dels 5 apartats de cadascuna de les 8 unitats, el 3 es dedica a la literatura i es presenta com una introducció als conceptes bàsics de retòrica i teoria dels gèneres: els gèneres literaris; la prosa i el vers; la narració; la novel·la negra; les narracions de terror; la descripció literària; la poesia; els textos conversacionals literaris i el text teatral; la literatura d'idees i els aforismes. Quant a les activitats, predominen els comentaris de text guiats amb un qüestionari i els exercicis de comprensió lectora. Quant als textos triats, els autors han intentat acostar-se als gustos dels alumnes de 12-13 anys que, en molts casos i, segons el context educatiu, s'enfronten per primera vegada a la lectura extensiva de textos literaris; en aquesta línia, trobem novel·la policiaca (*No emprenyeu el comissari*, de Ferran Torrent); històries de terror ("Bàrbara", tret de *Històries de por* d'Angela Sommer-Bodenburg); novel·la juvenil (*Amable*, de Francesc Mompó; *Estàs com una moto*, de Pasqual Alapont); poemes de temes quotidians i formalment accessibles (*Res no m'agrada tant*, de Vicent Andrés Estellés).

D'altra banda, els llibres destinats a segon d'ESO no presenten canvis significatius des d'*A debat* (1994) fins a *Diàlegs* (2008), els centres d'interés són els mateixos i l'organització dels continguts també. S'actualitzen els referents de la cultura de masses: actors i actrius, cantants, esportistes, pel·lícules, textos. En el cas de la literatura, *Espills 2* i *Diàlegs 2* dediquen un apartat de cada unitat a treballar qüestions formals relacionades amb els gèneres literaris: els gèneres literaris; el conte; la novel·la, els gèneres de la novel·la, els tipus de narrador, els diàlegs, novel·listes valencians; la poesia, èpica i lírica, poesia narrativa, el romanç; la poesia lírica; la poesia popular; el teatre, característiques i història. Centrant-nos en *Diàlegs 2*, destaquen els textos literaris relacionats amb el tòpic de la unitat, uns textos de vegades llargs que es treballen des del

punt de vista de la comprensió lectora, així *Viatge a Winona*, d'Armand Company; i en d'altres s'aprofiten també per a treballar les característiques formals d'un gènere, per exemple *L'Apol·lònia de les melmelades*, dels *Contes per telèfon* de Gianni Rodari; en la majoria dels casos es tracta de textos de literatura juvenil. Quant a la poesia, destaca l'espai que se li dedica i la varietat de textos seleccionats, n'hi ha poemes per a infants, com “Descoberta” de Lola Casas; populars, com una mostra de cançó popular d'Alacant, i quatre més de procedència no declarada; de la tradició canònica clàssica, com “Un jorn entre Lleida i Bellvís”, de Cerverí de Girona, “Dins son palau de Valldaura” i un poema èpic de Jacint Verdaguer; o contemporània, com “L'Elionor”, de Miquel Martí i Pol o “Dóna'm la mà”, de Joan Salvat-Papasseit. Quant a les activitats, n'hi ha també de taller literari: “Escriuiu una narració ajudant-vos de les respostes a aquestes preguntes” (pàg. 18); “Escriuiu una escena teatral a partir d'aquest acudit” (pàg. 19).

Finalment, pel que fa al manual de 4t d'ESO *Diàlegs-4* (2008), es recupera la programació d'*Espills*. Canvien els títols d'algunes de les unitats, però els textos i les activitats són gairebé els mateixos. Els canvis que podem destacar són la substitució, l'eliminació i la inclusió d'alguns textos: activitats de comprensió lectora a partir de les dades biobibliogràfiques de Jules Verne (Unitat 1); s'eliminen dos textos de Joan Fuster i d'Enric Valor en l'apartat “Tècniques literàries” (Unitat 1); s'elimina una entrevista a Zola i s'inclou un fragment de *Germinal* (Unitat 2); el Noucentisme i Eugeni d'Ors desapareixen (Unitat 3); s'elimina “Corrandes de l'exili”, de Pere Quart i la fitxa biogràfica del poeta (Unitat 5) i es deixen Estellés i Espriu; en aquesta mateixa unitat s'afeg la lectura en veu alta dels poemes (en *Espills* la lectura només era “en silenci”) i desapareixen dues activitats de grup, un exercici de taller literari i un altre de documentació; a la Unitat 6 s'eliminen tres activitats encadenades sobre els símbols des de la narrativa de Mercè Rodoreda fins a la senyalística. També s'han revisat els qüestionaris de comprensió lectora que acompanyen els textos didàctics dels autors en l'apartat d'història de la literatura de cada unitat. Per altra part, els blocs de llengua s'amplien, així “Comunicació i textos” passa, per exemple, en la Unitat 6, de les 6 pàgines en *Espills*, a les 7 en *Diàlegs* i en la Unitat 7, de les 6 a les 9. Un text de Dagoll Dagom i la corresponent fitxa informativa se substitueixen per un text més acostat al públic adolescent, l'obra *Setze jutges*, de Josep Antoni Martínez. També hi ha canvis en el sentit de donar presència a autors valencians i a dones escriptores: a la Unitat 8, en l'apartat dedicat a l'assaig, s'incorporen Maria Aurèlia Capmany, Martí Domínguez i Joan Fuster (s'acompanya d'un conegut retrat que el mostra assegut en una butaca de la Biblioteca Valenciana), es mantenen Josep Pla i Joan F. Mira i desapareix ara Ferrater Mora. Pel que fa als elements culturals, la Nova Cançó apareix representada en la caràtula del disc *Campanades a mort* que il·lustra l'apartat dedicat a la Transició.

En aquest *Diàlegs-4*, observem que els autors han revistat el material, segurament a partir de l'ús a l'aula, ja que els canvis han consistit a alleugerir els continguts: s'han polit els qüestionaris de comprensió, s'han eliminat autors i moviments no valencians (Noucentisme, Eugeni d'Ors, Pere Quart) i també activitats de taller, segurament per falta de temps material per a dur-les a terme, tot i que xoca fortament en un manual que, almenys sobre el paper, s'hauria d'ajustar a una metodologia de treball per competències bàsiques que requeriria més treball col·laboratiu i aplicat a la realitat. Es veu també un fenomen present a tots els manuals i que diversos autors han denunciat: la conversió dels continguts educatius per cursos, tal i com els marca un currículum oficial tancat (i en el qual ha perdut totalment de sentit el cicle educatiu com a unitat d'organització curricular, tal i com s'havia dissenyat en la LOGSE), en “temaris” per cursos i anys acadèmics. Aquesta circumstància fa que els manuals (fins i tot aquells més innovadors) es carreguen de continguts, provoca que s'eliminen exercicis pràctics per falta de temps material per

a acabar el “temari” en un curs acadèmic i bloqueja que la programació d'aula incorpore metodologies innovadores. D'altra banda, es pot comprovar també que els canvis curriculars no suposen un canvi profund en els manuals, segurament (i això caldria que ho demostrara una oportuna recerca de camp) perquè els equips redactors, com pot ser el cas dels autors dels manuals de Marfil que tenen ja vint anys d'experiència, consideren que el material està prou rodat i té al darrere uns pressupòsits didàctics sòlids com perquè no calga canviar-lo de manera substancial en un període de temps tan curt. Una altra hipòtesi plausible seria la necessitat de rendibilitzar la inversió per part de l'editorial, de fet en el cas de Marfil observem que es reaprofitava també quasi tota la part gràfica i es readapta a una maqueta nova.

2.2.4.2 BROMERA

L'editorial Bromera va saltar de l'edició de llibres de lectura al món del llibre de text de València: Llengua i Literatura de Secundària amb l'edició l'any 1998 de la col·lecció Bromera.txt “Materials educatius per a l'escola valenciana”. Amb un equip format per Alfred Aranda, Antoni Espí, Tomàs Llopis, Francesc Machirant, Josep Palomero i Vicent Pascual i coordinat per Josep A. Fluixà. Aquests materials es van veure embolicats en la polèmica, tal i com vam tenir ocasió veure en el capítol anterior, ja que la Conselleria no els volia donar l'homologació en no reconèixer el model de llengua que s'hi emprava. En una entrevista publicada l'any 2000, el director d'Edicions Bromera, Josep Gregori (Gregori, 2000) parlava d'aquests desembarcament de la seua editorial en el món dels llibres de text com “un dels objectius estratègics de l'editorial”.

Primer d'ESO

El llibre de primer d'ESO (1999) consta del 12 unitats, més una final de recapitulació i un apèndix titulat “Banc de dades” format per un apartat dedicat a continguts gramaticals i un altre als literaris i que apareixen vinculats a cada unitat del programa. Destaca la presència d'una primera unitat en què el treball de l'alumne es dirigeix cap al coneixement del manual en la línia d'algunes propostes provinents de l'àmbit francès que hem comentat adés. Tal i com proposen algunes teories constructivistes en què es basa el currículum LOGSE, els autors inclouen en cada unitat activitats d'activació de coneixements previs i d'altres de recapitulació i autoavaluació. Cada unitat consta de 6 blocs de continguts: “Llengua i literatura” (aquest apartat s'organitza a partir dels gèneres discursius que es vinculen a una tipologia textual que centra el treball en el bloc següent titulat “Models textuais”); el tercer bloc és “Sociolingüística”, el quart “Gramàtica” (des de l'alfabet fins a l'adjectiu qualificatiu); el quart bloc és una proposta de projecte de treball, “Projectes de treball”, dirigit a treballar un gènere discursiu relacionat amb els continguts dels dos primers blocs; el cinquè i últim bloc es diu “Pràctiques de gramàtica” i s'ocupa de la pràctica gramatical (els dos blocs de gramàtica se situen en el quadern d'activitats). Així doncs, la unitat 4, per exemple, arranxa amb un projecte de treball que proposa treballar l'assemblea de classe, a continuació es presenta un exercici de comprensió lectora d'un text argumentatiu i, després, s'estudien les característiques d'aquests tipus de textos, finalment s'escolta un text argumentatiu que s'ha d'esquematzar i es remata amb una comprensió lectora guiada d'un fragment de *El senyor de les mosques* de William Golding. La unitat continua amb el bloc de sociolingüística dedicat, en aquest cas, als noms propis en valencià.

La inclusió de textos literaris en els llibres de text de Bromera, textos d'altra banda, del gran fons que l'editorial havia anat formant en diferents col·leccions des de l'any 1986, la justifica el seu director editorial, Josep Gregori (2000), com una estratègia transversal d'animació a la lectura i a la vegada, afegim, una promoció de les col·leccions de literatura infantil i juvenil que edita Bromera i que il·lustren les unitats del llibres de text amb les seues portades. La relació amb el tema de fons de la unitat i amb els interessos de l'alumnat, juntament amb la invitació a la lectura dels textos complets, és l'estratègia que guia els redactors dels llibres de Bromera, com diu Gregori:

A l'hora de fer la selecció dels textos, tenim molt en compte no solament el pretext a partir del qual es justifica la incardinació de tal text en la unitat en qüestió, sinó també que el tema invite l'alumne a interessar-se pel llibre a què fa referència el text del fragment reproduït en el llibre de text. Els textos inclosos en els llibres de text haurien d'incitar a la lectura. Són petits esquers que anem dosificant de cap a cap del llibre perquè el xiquet es decidisca a llegir.

Els textos literaris es presenten a les unitats lligats, doncs, als gèneres discursius i a les tipologies textuals que es veuen en cada unitat. La part final del llibre que constitueix el “banc de dades” de literatura es relaciona també amb el gènere i la tipologia vistos en les unitats, però es tracta la literatura de manera desvinculada de la llengua. També cal destacar que alguns d'aquests textos es poden escoltar recitats en un casset que anomenen “Recursos sonors”, de tal manera que els exercicis de comprensió lectora poden esdevenir de comprensió oral.

Algunes d'aquestes unitats se centren en gèneres literaris com la narració de viatges (unitat 3), que s'il·lustra amb un fragment d'*Els viatges de Marco Polo, A peu pel Comtat i la Marina*, de Josep Maria Espinàs, *Espigolant pel rostoll morisc*, de Bernat Capó i *Gulliver a Lil·liput* de Jonathan Swift. La unitat 6, que parla dels mites, s'il·lustra amb un fragment de *Les metamorfosis* d'Ovidi i amb la cançó de Jaume Sisa *Qualsevol nit pot sortir el sol*.

D'altra banda, alguns dels projectes s'inclourien en la modalitat del taller de textos literaris, com el de la unitat 3, que proposa escriure una narració de viatges; la redacció del propi mite personal (unitat 6); el relat oral (unitat 9); la confecció d'una auca (unitat 10); la representació teatral (unitat 12).

Un comentari a part mereix el “banc de dades” dedicat a la literatura. Aquest apartat parteix d'un gènere o seqüència textual o d'un tema present en una obra literària i relacionat amb el contingut de la unitat. El text seleccionat s'acompanya d'una fitxa biogràfica i una fotografia de l'autor i d'una bateria de qüestions sobre el text; en gran part es tracta d'obres editades per Bromera (s'hi dona la referència bibliogràfica). Els textos i els autors són (si els textos no els ha editats Bromera, indiquem entre parèntesi el nom de l'editorial):

- Unitat 1: Els aforismes. Joan Fuster. Selecció del llibre *Ser Joan Fuster. Antologia de textos fusterians*.
- Unitat 2: El relat. Joan Pla. *El misteriós punyal del pirata*.
- Unitat 3: El relat de viatges. Josep Piera. *Estiu grec* (Destino)
- Unitat 4: L'assaig. Joan F. Mira. *Els sorolls humans*.
- Unitat 5: El retrat. Isabel-Clara Simó. *Joel*.
- Unitat 6: Els mites. Josep Franco. *Anàdia, la ciutat submergida*.
- Unitat 7: Les instruccions. Isa Tròlec. *Ramona Rosbif* (Tres i Quatre)
- Unitat 8: La natura. Maria Jesús Bolta. *Pell-roja, rostre pàl·lid*.

- Unitat 9: Les rondalles. Enric Valor. “L'amor de les tres taronges”, *Obra literària completa* (Gorg)
- Unitat 10: La poesia. Vicent Andrés Estellés. *Cant de Vicent*.
- Unitat 11: La divulgació històrica. Manuel Sanchis Guarner. *La ciutat de València*.
- Unitat 12: El teatre. Pasqual Alapont. *Els viatges de Marco Polo*.

El llibre s'acompanya d'un quadern d'exercicis per a treballar l'expressió escrita a través de la redacció de textos vinculats amb el gènere discursiu i la tipologia de cada unitat i es presenta sota el rètol de projectes de treball.

Tres anys més tard apareixia el manual de primer d'ESO de la nova sèrie de Secundària adaptada al nou currículum del 2002. Els canvis més cridaners són la reducció a 9 de les 12 unitats anteriors i la inclusió de la part de la gramàtica en el cos de les unitats (i no en un quadernet editat a part). L'organització dels continguts continua igual que en el manual de 1999, però ara es basa en el treball d'un nombre més reduït de determinats gèneres discursius i tipologies textuais: l'auca, el retrat, la conversa, la rondalla, la descripció, el còmic, el conte, la narració de viatges i el text teatral. Les activitats s'han aprofitat en alguns casos canviant només els textos que es treballaven o bé s'han canviat de lloc. Quant als apartats de cada unitat, són els següents:

- Model textual
- Gramàtica
- Ortografia
- Lèxic
- Jocs de llenguatge
- La llengua i els parlants
- Textos literaris
- Autoavaluació.

Les unitats apareixen ara més compartimentades i amb menys relació entre les parts. Pel que fa als projectes de treball, passen a l'apèndix final i es redueixen a tres: “Text narratiu: Taller de contes”, “Text descriptiu: El llibre de viatges”, “Text dialogat: Elaboració d'un còmic”. Els continguts de literatura s'integren ara també en el cos de la unitat i desapareixen de l'apèndix, per altra banda, la història de la literatura passa a 3r i 4t d'ESO, segons prescriu el currículum, i en primer d'ESO la literatura, en l'apartat “Textos literaris”, s'estudia en relació als gèneres:

- Unitat 1: Els gèneres literaris: poesia, narrativa i teatre.
- Unitat 2: La narrativa juvenil.
- Unitat 3: Els diàlegs en la narració.
- Unitat 4: Les rondalles.
- Unitat 5: El paisatge en la narració.
- Unitat 6: Les faules.
- Unitat 7: El conte literari.
- Unitat 8: La poesia.
- Unitat 9: El teatre. El text teatral. El Misteri d'Elx.

La tipologia de les activitats que predomina és l'anàlisi formal guiada a través d'un qüestionari i la comprensió lectora. Se segueix un mètode deductiu, es comença per la teoria, s'il·lustra amb exemples i es demana als alumnes que analitzen, a partir dels conceptes estudiats, els textos que

se'ls mostren. Destaca la voluntat de relacionar el textos literaris amb les apropiacions que en fa la cultura de masses, així quan es parla de la narrativa juvenil s'inclou el cas dels personatges de la novel·la *Harry Potter i la pedra filosofal*, que apareixen en els fotogrames de la l'adaptació cinematogràfica. També destaca l'atenció que es fa al circuit comunicatiu del llibre, així a la unitat 6 trobem una activitat que invita a fer una enquesta a la biblioteca municipal, o en la 7, les instruccions per a celebrar el Dia del Llibre a l'institut: una exposició de llibres, l'elaboració de punts de lectura, la lectura de contes a la biblioteca.

D'altra banda, l'apartat "Models textuais" inclou textos literaris i propostes d'expressió oral i escrita en què es demana als alumnes que redacten o diguen un text del mateix tipus seguint unes instruccions en la línia dels tallers literaris; per exemple, redacció d'un retrat del poeta Ausiàs Marc (Unitat 2); la composició d'una rondalla (unitat 4); la redacció d'un conte per equips (unitat 7);

El 2007 apareixia una nova versió de la sèrie Bromera.txt sota el nom de Projecte Ona. El manual és el mateix amb algun canvi puntual com la desaparició dels projectes i el canvi de nom de l'apartat de literatura que ara s'anomena "Literatura". S'incorporen, a més, tres miniunitats centrades en el treball de les tècniques d'estudi i les eines de consulta i que anomenen "Onades".

Segon d'ESO

El manual de 2n d'ESO es va publicar l'any 2000, presenta la mateixa estructura que el de primer. En aquest curs també hi ha unes quantes unitats centrades en gèneres literaris: la unitat 1 tracta els refranys i proposa un projecte per a recollir-ne; la unitat 2 parla de la cançó i el projecte demana que se n'escriba una, s'hi treballa un romanç de Paco Muñoz i s'introdueixen conceptes de mètrica, es comenta un text de Joan Fuster sobre la "Nova Cançó" i s'analitza una cançó de Joan Amèric; la unitat 6 s'obri amb un projecte d'escriptura d'un poema "íntim", s'analitza un poema de Miquel Martí i Pol i altres de Vicent Andrés Estellés, Maria Mercè Marçal, Teresa Pasqual, Marc Granell i Antoni Mestre; l'anàlisi es focalitza en aspectes morfosintàctics i semàntics; la unitat 9 proposa de redactar un conte, analitza un conte de Josep Franco i introdueix conceptes de la narratologia (argument, història, tipologia de contes, temps, espai, personatges); a la unitat 10 es treballa el còmic i el projecte demana que els alumnes en facen un; s'hi analitzen unes vinyetes de Miquel Beltran i es treballen els conceptes relacionats amb la historieta gràfica; finalment, la unitat 12 parla de teatre i parteix dels paratextos, en aquest cas, els programes de mà, per a introduir els conceptes de l'espectacle teatral: adaptació, director, intèrprets, personatges, escenografia, producció...⁶⁷

La novetat en segon d'ESO la trobem en el "Banc de dades" que ara es desvincula de les unitats i presenta un recorregut per la història de la literatura catalana organitzada per autors, gèneres, corrents estètics, períodes històrics i obres; a una introducció breu segueix un fragment i unes activitats. Els continguts són:

- Ramon Llull. *Llibre de les bèsties*
- Les cròniques. Jaume I. *Llibre dels fets*.
- Francesc Eiximenis i Vicent Ferrer. *Sermons de Quaresma*, de Vicent Ferrer.
- Ausiàs March. *Del temps present no-m trobe amador*

⁶⁷ Per a un ús didàctic dels paratextos teatrals, vg. la interessant proposta de Víctor Latorre i Francesc J. López (Latorre/López, 2003).

- *Tirant lo Blanc*
- La literatura sobre les dones. Jaume Roig, *Spill o Llibre de les dones*.
- L'escola satírica valenciana. Andreu Martí Pineda, *Consells a un casat*
- Els segles XVII i XVIII. Francesc Vicenç Garcia, *Tecla que sones amb manxa*.
- La Renaixença. Bonaventura Carles Aribau, *La pàtria*.
- El segle XX. La narrativa. Josep Palomero, *El tatuatge dels apàtrides*.
- El segle XX. La poesia. Carles Salvador, *Posta de sol*.
- El segle XX. El teatre. Rodolf Sirera, *El verí del teatre*.

D'altra banda, de manera puntual hi ha textos literaris que il·lustren determinats gèneres discursius no necessàriament literaris, com pot ser un fragment del *Diari* de Joan Fuster que es proposa per a un exercici de comprensió lectora en el marc del treball dels textos d'opinió.

Finalment, el quadern d'activitats recull algun exercici de creació textual amb intenció literària sota la forma de projecte de treball: escriure un poema de tema íntim, escriure un assaig, redactar un conte a partir de la transformació de textos...

El manual de segon d'ESO corresponent al currículum del 2002 va aparèixer el 2003. Els canvis que s'observen són els mateixos que hem comentat en el cas de primer: reducció i concentració de les unitats i treball a partir dels gèneres discursius. L'apartat "Model textual" centra el seu treball en alguns gèneres literaris: la novel·la (unitat 1), el poema (unitat 7). En aquest cas els projectes desapareixen de les unitats i se'n mantenen tres que apareixen al final del llibre; dels tres, un se situa en el terreny de la paraliteratura i proposa escriure una narració en forma de cançó. Finalment la literatura apareix en un bloc que es diu "Textos literaris" i que mostra aquest continguts:

- Unitat 1: Els gèneres literaris. Cal destacar l'ús que es fa dels paratextos, en aquest cas, de les contraportades per tal que l'alumne identifique el gènere del llibre pels comentaris que s'hi lliguen.
- Unitat 2: La narrativa actual. Subgèneres narratius.
- Unitat 3: Formes narratives: la novel·la i el conte, la novel·la negra.
- Unitat 4: La novel·la romàntica.
- Unitat 5: La novel·la d'aventures.
- Unitat 6: La poesia: poesia lírica, poesia èpica.
- Unitat 7: La poesia social. La cançó.
- Unitat 8: L'assaig.
- Unitat 9: El teatre contemporani.

En tots els casos, a banda de les activitats que ja hem comentat, hi ha comentaris guiats de dificultat baixa en què es combina la comprensió oral amb el treball de continguts de teoria de la literatura vistos en l'apartat. Destaca la relació que s'estableix entre formes de la cultura de masses com la cançó i gèneres literaris com la "poesia social". D'altra banda, cal remarcar també l'atenció que es posa als gèneres literaris més pròxims al moment actual i més accessibles als alumnes, especialment els narratius, als quals es dedica un bon espai. La tria de textos i d'autors també va en aquesta línia: de teatre es comenta un text recent de Manuel Molins; en la novel·la romàntica s'analitza un fragment de *Mor una vida, es trenca un amor*, de Joan Pla; en la narrativa actual es recullen mostres de literatura per a joves.

Quant a l'apartat “Model textual”, la unitat 1 se centra en la novel·la, de la qual se n'estudien els subgèneres i els conceptes clau de narratologia; pel que fa a les activitats n'hi ha de comprensió lectora, de taller (“Construïm l'estructura d'una novel·la”), d'anàlisi de textos i de relacionar. Finalment, la unitat 7 se centra en el poema, es treballen conceptes bàsics de mètrica i es proposa la composició de la lletra d'una cançó.

L'any 2007 es va publicar el manual de segon d'ESO corresponent al currículum d'aquell any. Els canvis més destacables consisteixen en el treball de més gèneres literaris en l'apartat “Model textual” que ara inclou també el conte (unitat 2) i desapareix el poema. D'altra banda, en la unitat 4 es treballa el retrat, que s'exemplifica amb un fragment de *Societat limitada*, de Ferran Torrent. En l'apartat “Literatura” minva l'espai dedicat a la poesia i augmenta el de la narrativa i ara inclou també la novel·la fantàstica, la novel·la històrica i la novel·la de misteri i de terror, segurament per l'interés que aquests gèneres han despertat en els darrers anys entre el públic juvenil. Els projectes desapareixen amb aquest nom. També s'observa una substitució dels textos: *Secretum templi*, una novel·la recent publicada per Marfil i escrita per Juan Fran Ferrándiz substitueix *L'Odissea*. Es mantenen també les activitats de taller literari, algunes de ben interessants, com la que proposa escriure un conte a partir de l'epileg de *Divendres 13 i altres històries inquietants*, de Rosa-Maria Colom.

Tercer d'ESO

El llibre de 3r d'ESO va ser el primer que es va publicar de la col·lecció Bromera.txt, l'any 1998. Com tota la sèrie consta de 12 unitats + una inicial i una altra final. De nou l'articulació dels continguts es fa a partir de les tipologies textuals i dels gèneres discursius. En aquest manual, tot i que les unitats s'obren amb unes propostes d'activitats pràctiques i de reflexió i de recuperació d'informació, no apareix el rètol de “projecte”. Els continguts més pròpiament literaris es concentren en aquestes unitats:

- Unitat 3: es treballa la poesia vinculada al tòpic del *carpe diem*. S'hi analitzen poemes d'Horaci, Josep Carner, Ausoni, Almela i Vives. Es fa una anàlisi dels poemes basat en l'estructura conceptual. En aquesta unitat s'aprofita l'apartat de sociolingüística per a fer que els alumnes reflexionen a propòsit de la presència al mercat de traduccions en valencià dels clàssics de la literatura universal i dels seus coneixements sobre obres d'altres tradicions literàries.
- Unitat 6: es diu “El temps literari i jo” i se centra en la literatura del jo i el diari personal. Hi ha un fragment representatiu de *Raquel* d'Isabel-Clara Simó i d'altres textos com *Materia de Lisboa* de Elías Serra, *El quadern gris* de Pla i *Matèria de Bretanya* de Carmelina Sánchez-Cutillas. A partir dels textos es treballen les convencions del gènere, la comprensió lectora i aspectes formals com el temps verbal que permet diferenciar gèneres com el diari, les memòries i l'autobiografia.
- Unitat 9: Els textos giren al voltant del tòpic del “paradís” i es recullen mostres de la *Bíblia*, Teodor Llorente (*Vora el barranc dels algadins*), Francesc Eiximenis, Joan Francesc Mira (*Els cucs de seda*), Enric Valor (*Temps de batuda*). S'analitzen els textos des del punt de vista conceptuals i del formal.
- Unitat 12: Es dedica al joc literari, al taller de textos literaris basat en la transformació. El

tema s'il·lustra amb les parelles de poemes *Assaig de càntic en el temple* (Espriu)/*Inici de plagi en la taverna* (Pere Quart) i *La vaca cega* (Joan Maragall) i *La vaca suïssa* (Pere Quart). S'hi expliquen les diferents tècniques hipertextuals i es demana als alumnes que facen alguna transformació literària.

Pel que fa a l'apèndix “Banc de dades”, en el cas de la literatura, és un recull d'informació complementària: un diccionari biobibliogràfic dels autors vistos al llibre, conceptes de mètrica, versificació, recursos estilístics i de formes i gèneres narratius. Quant al quadern, completa i eixampla el treball amb els textos que s'ha fet abans a la unitat corresponent, així la unitat 9 s'amplia amb textos de Pere Serafi i Teodor Llorente que s'han de comparar i comentar de manera guiada; a la unitat 12 s'amplia el nombre d'exercicis de transformació. També inclou un projecte en cada unitat.

El manual per al currículum del 2002 segueix la mateixa pauta que els anteriors pel que fa la reducció de les unitats i a la configuració dels apartats. Ara els continguts literaris es vehiculen des dels models textuals, en aquest curs es dediquen unitats a: la descripció de personatges (unitat 2); el conte (unitat 4); el poema (unitat 5); la novel·la (unitat 7) i teatre (unitat 9). S'observa, doncs, que desapareix el tractament dels continguts literaris a partir dels tòpics i se centra en els gèneres.

D'altra banda, la inclusió de la història de la literatura en 3r i 4t d'ESO, tal i com prescriu el nou currículum fa que l'apartat “Literatura” esdevinga un bloc dedicat a la història de la literatura, des de Lull fins a la literatura popular del segle XVIII. Aquest apartat combina la informació sobre vides i obres, amb el tractament temàtic dels textos “Els animals en la literatura” (unitat 1-Lull); “Les memòries personals” (unitat 2-cròniques); “El tema de la mort” (unitat 3-literatura religiosa i moral); “Els perills de l'amor” (unitat 4-lírica trobadoresca); “La misogínia medieval” (unitat 5-Jaume Roig); “Els herois literaris” (unitat 6-les novel·les cavalleresques); “L'esperit humanista” (unitat 7); dels textos es fan comentaris dirigits. Aquest intent de combinar l'enfocament historicista amb el temàtic és aprofitat pels autors per a incloure textos de la literatura universal al costat dels clàssics: *El nom de la rosa*, Umberto Eco; *La divina comèdia*, Dant Alighieri; *Gènesi*; *El cavaller de la carreta*, Chrétien de Troyes; *Gargantua i Pantagruel*, Rabelais; poesia popular alemanya en versió de Feliu Formosa.

La versió del manual de 3r d'ESO del Projecte Ona per al currículum del 2007 presenta alguns canvis, el més cridaner és el de la reducció de l'apartat “Literatura” del qual s'ha eliminat la part dedicada a la temàtica associada al període estudiat i els textos de la literatura universal. La resta es manté igual amb un notori augment de la proporció d'espai de dedicat a l'exposició de les dades històriques i biobibliogràfiques. Ara hi ha a canvi un “Taller de literatura” molt esquemàtic que ocupa una plana i que combina el comentari guiat d'un fragment de text seguit d'una proposta de redacció extraordinàriament concisa: “Escriu un poema que expresse algun sentiment. Utilitza-hi el recurs de la comparació.”; “Completa la versió actualitzada del poema anterior [*La balada de la garsa i l'esmerla*] amb les paraules del requadre”.

Quart d'ESO

Finalment, el llibre de 4t d'ESO, que es va publicar l'any 1999 i segueix també el mateix esquema que els manuals anteriors. Els continguts de literatura es distribueixen de la següent forma:

- Unitat 2: Les cròniques de diferents tipus, històriques, periodístiques. Es treballen conceptes de narratologia i d'anàlisi del discurs: coherència, cohesió, descripció de llocs i de persones, l'organització temporal, les veus de la narració (narrador intern i extern).
- Unitat 3: es titula “Dir els poemes” i se centra en el treball de poemes que tenen versió musicada com pot ser la “Cançó de bressol” de Vicent Andrés Estellés. Relaciona la recitació dels rapsodes amb els cantautors actuals i il·lustra la pàgina amb caràtules amb la fotografia de Raimon i de Lluís Llach. A partir dels exemples es fa que els alumnes preparen un recitació de poemes seguint les instruccions dels autors. A continuació s'introdueixen conceptes avançats de mètrica que recullen els dels cursos anteriors i els completen i els compliquen: eix temàtic, còmput sil·làbic, cesura, recursos fònics i entonació. La unitat es clou amb un exercici d'aplicació de tot el que s'ha tractat, es demana als alumnes que: analitzen el poema, preparen la recitació i facen una recitació pública; els textos triats són “Poema” (tret de l'antologia *Bengales en la fosca*), d'Enric Soler i Godes; “Tendror”, de *Poemes de Penyamarr*, de Maria Ibars i “Poema d'adolescent” (d'*El bes als llavis*), de Carles Salvador.
- Unitat 6: es recull una altra vegada la literatura del jo, aquesta vegada es tracta de les memòries. S'introdueix el tema i es demana als alumnes que relaten algun fet autobiogràfic. L'anàlisi d'aquest tipus de gènere es fa a partir de textos de Ferran Torrent (*Gràcies per la propina*), Marguerite Yourcenar (*Les memòries d'Adrià*), Avel·lí Artís Gener (*Paraules d'Opton el Vell*) i Isa Tròlec (*Mari Catífols*).
- Unitat 9: resulta interessant el plantejament d'aquesta unitat que ajuda l'alumnat a aprendre a analitzar i a valorar críticament un llibre. La unitat guia els estudiants a través de l'anàlisi dels paratextos editorials i les crítiques literàries, també els orienta sobre la manera de ressenyar un llibre. L'exemple és una ressenya treta de la revista de literatura de l'editorial Bromera, *L'illa* sobre el llibre de Joan Pla *L'estranya mort de Berta* i de *No em pots dir adéu*, de Jesús Cortés. En els dos casos es tracta de llibres editats per la mateixa editorial.
- Unitat 10: es treballa el guió cinematogràfic i es compara la narració audiovisual amb la literària, els elements propis del relat cinematogràfic i la manera com s'adapta el relat literari al cinema. Es compara un fragment de *Gràcies per la propina* amb el guió cinematogràfic de la mateixa escena en la versió per al cinema.
- Unitat 12: ara s'enfoca l'estudi de la literatura des del punt de vista temàtic i es tracta el tema de la guerra en la literatura. Es treballa un fragment de l'obra teatral de Rodolf Sirera *La pau (retorna a Atenes)*. S'analitza l'estructura del text dramàtic, tant la interna com l'externa; s'hi parla dels gèneres teatrals i dels parlaments dels personatges i s'il·lustra amb fragments de *Ací no paga ni Déu!*, de Dario Fo, amb un monòleg inèdit de Josep Antoni Martínez i *Les granotes* d'Aristòfanes.

Com a cloenda dels estudis de Secundària, proposa que els alumnes, en la unitat final, analitzen el manual que han usat a partir d'un formulari i els invita a donar la seua valoració. Finalment, el “Banc de dades” de literatura, igual que en el manual de 3r, recull un diccionari biobibliogràfic dels autors recollits al llibre, unes notes de conceptes retòrics i ara també un quadre cronològic

de la història de la “nostra literatura”. Pel que fa al quadern d'activitats, tal i com s'esdevenia en el cas de tercer, amplia el ventall de textos analitzats i presenta activitats de transformació de textos i d'expressió i comprensió escrita. El quadern reprén la idea dels projectes, com per exemple el que proposa per a la unitat 9: l'edició d'una revista d'informació bibliogràfica pas a pas; o per a la 10: l'adaptació d'un fragment de *La plaça del Diamant* al format de guió cinematogràfic.

Els manuals per a quart d'ESO del currículum del 2002 es van editar el 2003. Presenten els mateixos canvis que els de la resta de la sèrie. La història de la literatura que correspon a aquest curs s'encabeix en l'apartat “Literatura” i abraça des de la Renaixença fins al teatre de postguerra. D'altra banda, en l'apartat “Model textual” s'inclouen gèneres o seqüències textuais relacionats amb la literatura en diferents unitats : diari personal (unitat 1); diàleg (unitat 2); poema (unitat 3); assaig (unitat 4). També es mantenen tres projectes de treball que es disposen al final del llibre, dels tres n'hi ha un que suggereix els alumnes que redacten un relat.

En la unitat 1 resulta interessant la tria de textos per a treballar el diari, una tria que inclou diaris de ficció destinats a lectors adolescents (*Nou diari d'una jove maniàtica*, d'A. McPherson i A. Macfarlane), amb d'altres de literaris: *El quadern gris* o *Matèria de Bretanya*; també s'hi treballa un fragment del *Diari* d'Anna Frank.

Pel que fa a l'apartat de literatura, s'intenta combinar, com en el manual de tercer, l'enfocament temàtic amb l'històric i els textos clàssics de la literatura catalana amb d'altres de la literatura universal. Les relacions són aquestes:

- Unitat 1: “El triomf dels sentiments”-Poesia de la Renaixença. S'hi comenta un fragment de *Frankenstein o el Prometeu modern* de Mary W. Shelley.
- Unitat 2: “El desvetllament de l'esperit nacional”-El teatre romàntic i de la Renaixença. S'inclou un fragment de *Ivanhoe*, de Walter Scott.
- Unitat 3: “Les reivindicacions obreres”-Del costumisme al modernisme. *Germinal*, d'Émile Zola.
- Unitat 4: “L'enfrontament entre l'individu i la societat”-Poesia i teatre en el Modernisme. *Casa de nines*, de Henrik Ibsen.
- Unitat 5: “L'esperit de revolta”-El Noucentisme. *Manifest dadà*, Tristan Tzara.
- Unitat 6: “Literatura i societat durant la Postguerra”-La narrativa de Postguerra.
- Unitat 7: “L'exili i el desarrelament”-La poesia de Postguerra. Josep Lorman, *L'aventura de Saïd*.
- Unitat 8: “Breu història de l'assaig”-L'assaig al segle XX. *Assaigs*, Montaigne.
- Unitat 9: “L'angoixa existencial”-Teatre de Postguerra. Samuel Beckett, *Tot esperant Godot*.

El manual per al currículum de 2007 va aparèixer aquest mateix any. El canvis dignes de ressenyar-se són la inclusió de les memòries en l'apartat de “Model textual” i la desaparició de l'apartat de tractament temàtic dels continguts literaris al costat de l'historicista. D'altra banda, desapareixen els projectes de treball com a tasca independent.

Com hem vist, en la sèrie Bromera.txt, la literatura comença treballant-se associada a tipologies i gèneres discursius en primer cicle i amb la metodologia dels projectes de treball; en segon cicle s'introdueixen conceptes de mètrica, retòrica i estilística més complexos i es dona informació de

tipus historicista. També es treballa la literatura per tòpics i les activitats de comprensió lectora i de comentari formal dirigit són més exigents. Aquests enfocaments variats del fet literari es veurien alterats arran de la reforma curricular de 2002 amb la recuperació de l'organització historicista en 3r i 4t d'ESO. L'equip redactor de Bromera, de la mateixa manera que hem vist que havia fet el de Marfil, insereix en les unitats un apartat d'història de la literatura que ara queda aïllat de la resta de la unitat. D'altra banda, es presenta un cànon molt obert en què apareixen un gran nombre d'autors valencians al costat de les obres i els autors de la resta del domini lingüístic de la llengua catalana consagrats per la tradició; així, per exemple en l'apartat de la narrativa de Postguerra s'inclouen Mercè Rodoreda, Llorenç Villalonga, Enric Valor i Pere Calders; o bé la poesia que abraça Espriu, Estellés, Joan Brossa i Martí i Pol; o l'assaig, que inclou Pla, Fuster i J.F. Mira. Quant al cànon s'observa també una atenció als autors de la literatura universal i una presència notable, especialment en els materials per a primer cicle, de fragments d'obres de literatura juvenil

2.2.4.3 TABARCA

Els materials que va editar Tabarca per als cursos de Secundària del currículum del 2002 segueixen la pauta de la sèrie *Anem a parlar* que ja hem comentat més amunt. El llibre de text s'acompanya d'un quadern d'activitats centrat en la comprensió i l'expressió escrita i el treball gramatical a partir de textos. Pel que fa al tractament de la literatura, s'usa per a treballar la comprensió lectora i com a punt de partida per a treballar l'expressió escrita en la línia dels tallers literaris.

1r ESO

El curs consta de 9 unitats i cadascuna d'elles està dividida en 5 gran blocs, que al seu torn presenten subapartats:

- Comunicació
 - Comprensió i expressió oral i escrita
- Estudi de la llengua
 - Ortografia
 - Morfosintaxi
 - Lèxic
- Llengua i societat
- Literatura
- Tècniques de treball (al quadern d'exercicis)

Quant al tractament dels textos literaris a l'apartat "Literatura", les primeres unitats s'enfoquen com una presa de contacte amb la lectura de textos literaris: a partir de qüestionaris de comprensió lectora es dirigeix els alumnes cap a la reflexió a l'entorn del fet literari. Quant als textos, es comenten en aquestes unitats (1 i 2) *Com una novel·la* de Daniel Pennac i *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury. També es treballa el concepte de "literarietat" tot comparant un text expositiu de temàtica científica i un cançó de Raimon ("Cançó de les mans") o el de progressió temàtica a partir d'un fragment de *Les aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain. De vegades

s'analitzen textos no literaris per tal d'explicar conceptes d'anàlisi del discurs. La narratologia, com sol ser habitual a Secundària, hi té un espai destacat (Unitat 7: Ramon Llull, *Llibre de les bèsties*; Unitat 8: Lafcadio Hearn, *Glanes des champs de Bouha*); també la descripció (Unitat 8: Joan Pla, *El misteriós punyal del pirata*).

A l'apartat de comunicació s'usen textos per a comprendre i escriure, així un fragment de *Harry Potter i la pedra filosofal* (unitat 5); *Cartes d'hivern* d'Agustí Fernández Paz; *Diari d'un jove maniàtic*, de Aidan MacFarlane i Ann MacPherson); o per a treballar el lèxic d'un determinat àmbit i la descripció (*Matèria de Bretanya*, Carmelina Sánchez-Cutillas).

Pel que fa al quadern d'activitats, els textos literaris se solen usar per a treballar continguts gramaticals, a excepció d'alguns pocs exercicis de comprensió lectora i anàlisi dirigida de comentari de determinats tècniques i recursos literaris, en aquesta línia es presenten textos com: *Missatges del passat*, de Carles Lalueza (pàg. 50).

2n ESO

L'estructura del manual de segon és semblant al de primer, si bé s'amplien el apartats. El nombre d'unitats continua sent el mateix, 9:

- Comunicació
 - Comprensió i expressió oral
- Tècniques de treball
- Estudi de la llengua
 - Ortografia
 - Morfosintaxi
 - Lèxic
 - Llengua i societat
- Comunicació
 - Comprensió i expressió escrita
 - Comprensió i expressió escrita
- Literatura

El plantejament de l'apartat de Literatura és el mateix. Es comença en les primeres unitats a reflexionar sobre la lectura (la influència de la televisió en la lectura i el concepte d'«autor» i el papers dels títols a partir dels paratextos de les portades (unitat 1)); els gèneres literaris (unitat 2); l'estructura narrativa (*Molts contes per jugar*, Gianni Rodari) (unitat 3); la novel·la i el conte (unitat 4): la poesia (*M'aclame a tu*, Vicent Andrés Estellés) (unitat 5); el teatre (*The agafat, Caputxeta!*, Carles Cano) (unitat 6); el teatre: tragèdia i comèdia (*La pau*, de Rodolf Sirera; *Les granotes*, Aristòfanes) (unitat 7); també s'inclou algun enfocament temològic: els herois (*L'odissea*, Homer: unitat 8); i fins i tot intertextual: relacions entre cinema i literatura a partir del text de Roald Dahl *L'autoestopista*. En aquest manual, com en l'anterior, la varietat de les qüestions treballades en cada unitat i el poc espai que es pot dedicar a cada aspecte fan que, almenys en el cas de la literatura, i, malgrat les propostes interessants dels autors i la tria de textos que fan, es tracte tot d'una manera massa superficial.

Com sol ser habitual, s'usen textos literaris per al treball de llengua: completar buits amb grafies, puntuar, extraure els pronoms o determinades formes verbals, detectar elements del registre

col·loquial en un text de Ferran Torrent (*Un negre amb un saxo*).

Quant al quadern d'activitats ens trobem alguna activitat d'expressió escrita com ara escriure una mena de biografia de Ferran Torrent; dramatització de *The agafat, Caputxeta!*; comparació entre la versió literària i la cinematogràfica de *L'autoestopista*, de Roal Dahl.

3n ESO

Pel que fa a tercer d'ESO, hem pogut analitzar, tant la versió del manual per al primer currículum LOGSE, com la del 2002. La versió de 1998 conté 7 unitats amb 7 apartats:

- Sensibilització
- Expressió oral i escrita
- Morfosintaxi
- Ortografia i lèxic
- Context lingüístic
- Comunicació
- Aprofundiment

La literatura s'usa per a treballar elements comunicatius: “Homo loquens” de Josep Maria Espinàs, per a reflexionar sobre la comunicació humana; un poema de Lluís Roda per a treballar els pronoms forts en relació amb el jo poètic i detectar el tema. La literatura en aquest manual es troba pràcticament absent.

També s'usen textos per a treballar a partir de temes *El meu país* de Josep Pla, “l'educació sentimental” i l'ofici d'escriptor. El llenguatge literari s'estudia a partir de textos musicals com una cançó de Sau (“Boig per tu”) i es posa en relació l'ús artístic del llenguatge amb les arts plàstiques i s'enfoca l'estudi de la literatura a partir de l'anàlisi d'epitextos com ara les ressenyes: una de Joan Josep Isern de *Gràcies per la propina* de Ferran Torrent (unitat 4). En l'apartat d'aprofundiment d'aquesta unitat, els autors han preparat una selecció interessant de textos d'autors diversos que parlen d'allò que els motiva a escriure, els textos i els autors que han triat són:

- Ibn Hazm de Còrdova, *El collar de la paloma*.
- Maria Barbal
- Maria Mercè Roca
- Carme Riera
- Àlex Susanna

També inclouen en aquest apartat textos per a reflexionar sobre la tria que fan els autors de la llengua literària en què escriuran i del compromís amb aquesta llengua, a partir de les confessions de Vicent Andrés Estellés i de Joan Vinyoli.

D'altres temes que s'enfoquen com a centres d'interés a partir de textos literaris tenim “El nostre entorn” (unitat 5) que serveix alhora per a reflexionar sobre els gèneres literaris a partir de l'anàlisi guiada i la comparació dels textos. Els textos triats en aquest apartat són:

- “El pi de Formentor” de Miquel Costa i Llobera

- “Xops” de Bernat Artola
- *La Blanca-Rosa sirena de la mar blava* de Barbany Sans (teatre)
- *Els horts*, Martí Domínguez
- *L'odissea*, Homer
- *Regiment de la cosa pública*, Francesc Eiximenis
- *Matèria de Bretanya*, Carmelina Sánchez Cutillas
- “Poema per a ben morir”, Gaspar Jaén i Urban
- *Mecanoscrit del segon origen*, Manuel de Pedrolo
- *Llibre dels fets*, Jaume I
- “Mosquera”, Martí Domínguez
- “Invitació al viatge”, Josep Pla

Quant al quadern d'exercicis, hi trobem activitats d'expressió escrita en la línia del taller de textos: de transformació i manipulació i també d'imitació. Per exemple: canviar els substantius d'un poema per aquells que apareguen set llocs més enllà en el diccionari; redactar uns consells amorosos a partir dels models d'una alumna de Secundària i d'un fragment d'*El cingle verd* de Josep Piera; redactar un text narratiu, teatral, o un poema a partir d'unes consignes o d'una mostra; transformar un poema en un text en prosa.

Pel que fa a la metodologia, destaca l'ús dels projectes de treball sobre temes transversals en cadascun dels apartats de cada unitat. A la unitat 4, per exemple es proposa un projecte centrat en la literatura: a partir de les indicacions de l'índex de *Diari d'un jove maniàtic*, el llibre d'Aidan MacFarlane i Ann McPherson editat per Bromera, es demana als alumnes que per grups busquen informació relacionada amb la temàtica que tracta el llibre. També s'indica que facen ressenyes de llibres llegits a classe seguint el model que han estudiat; que busquen i classifiquen crítiques de llibres escrits en valencià; que s'informen dels actes culturals que s'han realitzat al seu entorn i que tenien com a centre d'interès la literatura o els llibres.

En aquest manual resulta molt interessant el tractament inductiu que es fa dels conceptes literaris, sempre a partir dels textos, combinat amb el tema d'arrancada, que permet alhora enfocar la literatura com a base per a la reflexió i el debat i unificar els continguts de cada unitat. També destaca per l'enfocament de la literatura com a fet social, vinculant els seu estudi amb reflexions no únicament formals, sinó també contextuals: l'autoria, els epitextos, la lectura com a fet social, la tria de la llengua... Ara bé, tal i com indicàvem més amunt, l'espai i el temps de què es disposa davant l'extensió i la varietat dels continguts que es volen ensenyar fa que la literatura (i la resta de continguts) es tracten d'una manera ràpida i superficial i a partir de fragments textuais molt curts.

Quant al llibre de text de Tabarca per al currículum de l'any 2002, l'estructura és molt pareguda als de primer cicle que acabem d'analitzar. La programació consta de 7 unitats dividides en 5 grans blocs:

- Sensibilització
 - Tècniques de treball (I)
- Estudi de la llengua
 - Textos
 - Lèxic
 - Ortografia

- Morfosintaxi
- Comunicació
 - Tècniques de treball (II)
- Llengua i societat
- El viatge literari

Cada unitat s'obri amb un tema transversal diferent que s'il·lustra amb textos de diferents tipus que serveixen de punt de partida per a realitzar activitats de comprensió lectora i de debat a classe. Per tal d'ajustar-se al nou currículum, s'introdueix un apartat que es diu "El viatge literari", que presenta la història de la literatura catalana des dels trobadors, fins al segle XVIII. La periodització segueix les pautes ja consolidades que combinen la distribució per segles, els rètols tradicionals (Segle d'Or) amb les que es guien pels moviments històrics i artístics: Edat Moderna, Renaixement, Barroc, Il·lustració. Els epígrafs interiors obrin apartats dedicats a obres, autors i gèneres: lírica trobadoresca, Ausiàs March, *Tirant lo Blanc*, literatura popular, la narrativa del Segle d'Or. Així, doncs, en aquest curs i en els següents s'imposa l'estudi de la literatura a partir de la història de la literatura de la manera convencional: cada unitat compta amb una contextualització històrica, artística i literària, informació bibliogràfica i biogràfica sobre els autors estudiats i algun fragment d'exemple. La novetat és que inclouen un apartat titulat "Sens fronteres" que aplega informació factual sobre algun autor o obra de literatures diferents de la catalana i que té relació amb l'època estudiada. Aquests autors són:

- Els poetes arabigovalencians (unitat 1)
- Dante, Petrarca i Boccaccio (unitat 3)
- Chrétien de Troyes, *El cavaller de la carreta* (unitat 5)
- L'humanisme a Europa des del segle XVI al XVIII (unitat 7)

D'altra banda, s'aprofiten exercicis sobre literatura del manual anterior: la narració en l'apartat d'«Estudi de la llengua», el tema de l'«Educató sentimental» obri ara una de les unitats; o la descripció.

També observem que s'empren textos literaris per a treballar continguts de llengua no necessàriament gramaticals: per exemple, s'ofereixen quatre poemes perquè els alumnes identifiquen les llengües espanyoles en què estan escrits: "Madrigal á cibdá de Santiago" de García Lorca en versió original gallegoportuguesa, catalana de Ricard Salvà, en euskera de Gabriel Aresti i en castellà d'Anxel Fole. De vegades algun text relacionat amb la literatura il·lustra un gènere discursiu, com és el cas de l'entrevista en l'apartat de "Comunicació" de la unitat 4, en aquest cas es tracta d'una entrevista a l'escriptor Josep Piera a propòsit de la publicació de la seua biografia sobre el poeta Ausiàs March, una entrevista que, els autors col·loquen justament en la pàgina anterior a l'apartat de literatura en què s'estudia March; es tracta d'un exemple més de com un currículum tancat força que els manuals recullen els continguts en apartats estancs, ja que la interrelació entre un material i el següent no és explícita, cal que el professor la provoqe a l'aula. En un altre lloc ("Estudi de la llengua", unitat 6 i 7) un fragment de *el-joc.com* de Gemma Lluch, un de *Telefonari paninaro* de Letizia Mottica i un altre de *Les relacions perilloses* de Choderlos de Laclos, serveixen per a treballar les característiques de la conversa i dels registres.

De nou l'extensió dels continguts i la desvinculació total de la història de la literatura fan que el tractament siga per força molt breu i el contacte amb els textos literaris escàs. Això, agreujat per

la dificultat i la distància temporal amb el textos, fa que siga fàcil caure en el tractament memorístic dels continguts literaris que aporta el manual.

Pel que fa a la metodologia, destaca també el fet que cada unitat s'obri amb una llista de possibles projectes de treball l'elaboració dels quals es deixa en mans del professorat. En aquest sentit la guia didàctica indica que:

En les pàgines inicials de cada unitat del llibre apareix una secció dedicada a oferir un ventall de diversos projectes de treball que caldrà tenir present per a ofertar-los i distribuir-los per grups abans de començar el treball de la unitat. És convenient tenir-ho en compte per tal de disposar de temps i recursos per planificar-los i dur-los a terme adequadament. D'altra banda, una vegada realitzats en serà revisat algun dels aspectes en la mateixa secció del Quadern d'activitats. (pàg. 31)

La realització del projecte depén, doncs, de la voluntat i la capacitat del professor per a dur-lo a terme. Els projectes de literatura que es proposen són els següents:

- Confeccionar una antologia poètica amb poemes trobadorescos classificats per temes i acompanyada d'il·lustracions relatives al tema.
- Recollir relats o contes tradicionals i analitzar els elements de la història que hi intervenen.
- Elaborar un treball escrit sobre la figura de Vicent Ferrer i la seua obra literària.
- Recollir relats o històries relacionades amb el Tercer Món o experiències de solidaritat per millorar les condicions de vida en aquests països.
- Seleccionar cançons d'autor en les diferents llengües de l'estat i preparar una audició musical comentada a classe.
- Exposar oralment les característiques de l'humanisme i la seua repercussió en les lletres valencianes del segle XV.
- Elaborar una antologia de textos literaris breus que tracten diferents aspectes de l'amor, que puga ser distribuïda a la resta de companys en forma de llibre, amb inclusió d'un índex.
- A partir de la biografia d'Ausiàs March, elaborar un auca per llegir-la i exposar-la sobre els murs de l'aula.
- Recollir informació sobre les llegendes artúriques i els llibres de cavalleries i elaborar un quadern. Es pot il·lustrar amb dibuixos o fotografies de l'època.
- Recollir textos dialogats diversos i posteriorment fer una representació dramatitzada amb l'ajut dels elements escenogràfics que es consideren pertinents.
- Preparar una exposició oral sobre la Festa d'Elx o qualsevol altra manifestació festiva que mostre pervivències medievals i s'expresse en valencià.
- Preparar i interpretar el fragment d'una obra de teatre en el context de la classe.
- Fer una exposició oral sobre la il·lustració i la seua incidència en la societat valenciana des del segle XVIII als nostres dies.

Tot i que dedicarem un apartat monogràfic a la qüestió, podem avançar que aquestes propostes de projectes de treball, tal i com estan formulades i sense cap més guia, no passen de constituir suggeriments d'activitats excessivament obertes que correspondria portar a terme al professorat. D'altra banda, hi ha propostes que no passen de ser una "tasca" comunicativa o una activitat pràctica d'abast reduït.

D'altra banda, resulten molt interessants les indicacions que fan els autors a propòsit de les lectures que caldria fer en cada trimestre, la seua proposta, recollida a la guia didàctica, és la següent:

- Primer trimestre: Adaptacions de la literatura medieval de textos poètics i narratius.
- Segon trimestre: Textos narratius, novel·la històrica ambientada en els períodes estudiats.
- Tercer trimestre: Textos literaris sobre periodisme o mitjans de comunicació, textos teatrals.

4t ESO

El manual de 4t d'ESO corresponent al currículum del 2002 s'organitza també en 7 unitats, però amplia els apartats, entre ells els de literatura:

- Sensibilització
 - Tècniques de treball (II). Buscar informació
- Estudi de la llengua
 - Textos
 - Lèxic
 - Ortografia i morfosintaxi
- Comunicació
 - Tècniques de treball (II). Presentar la informació
- Llengua i societat
- El viatge literari
- El taller literari

De vegades les lectures inicials que introdueixen el tema de treball de la unitat són literàries, com ara en el tema “Ni resignades ni submises” que parla de les dones i que s'il·lustra amb el poema “Els poemes de les dones”, de Dacia Maraini; també “Salvem la terra” amb textos de Jaume Serrasolses (*Arribada al planeta blau. Recull de contes ecològics*) i Robert Swindels (*Germà de la terra*); “El primer amor” (unitat 6), que s'enceta amb un llarg fragment d'*El primer amor* de Carme Riera.

L'apartat “Viatge literari” recull els continguts d'història de la literatura que prescriu el currículum oficial: en aquest curs es comença amb la Renaixença i s'acaba amb el teatre des de la postguerra a l'actualitat. La periodització, igual que s'esdevenia en tercer, recull tant les particions particularistes de la tradició literària catalana (Romanticisme, Renaixença, Noucentisme), com els marcs classificatoris “europeus”: Modernisme, Avantguarda. També es combinen les perioditzacions històriques amb la classificació de les obres per gèneres: “La poesia: [o bé la narrativa, l'assaig, el teatre] de la postguerra fins a l'actualitat”. D'altra banda, s'inclou el concepte de “generació”: “La generació de 1930”. Tal i com havíem vist en el manual de tercer, en aquest apartat es recull informació sobre, autors, moviments i obres d'altres literatures, són aquests:

- El realisme francès: Gustave Flaubert. (unitat 2)
- Literatura basca: de la postguerra fins a l'actualitat. (unitat 4)

- Narrativa del segle XX: Kafka, Proust i Joyce. (unitat 5)
- Literatura gallega: de la postguerra fins a l'actualitat. (unitat 6)
- Literatura europea de postguerra. (unitat 7)

Per un altre costat, l'apartat “El taller literari”, enfoca l'estudi de la literatura des del punt de vista genèric, retòric i estilístic amb activitats d'anàlisi i reflexió a partir dels textos. De vegades es fan coincidir els continguts del bloc d'història amb aquest, però no sempre és així. Els continguts per unitats són aquests:

1. La poesia (I). Poesia i prosa. Elements poètics: mètrica, ritme i rima. Recursos fònics i morfosintàctics. [coincideix amb el bloc d'història]
2. La poesia (II). Les composicions poètiques. Poesia visual i escriptura automàtica. Figures retòriques. Recursos semàntics.
3. La narració (I). La màgia de contar històries. Relats de ficció: el conte o rondalla, el conte literari, la faula, la llegenda i la novel·la. El tema del text.
4. La narració (II). La història i el discurs. La progressió temàtica i l'estructura del text.
5. La narració (III). El discurs: manipulacions temporals, el punt de vista narratiu, els modes del discurs i l'estructura. Text i context. [coincideix amb el bloc d'història]
6. L'assaig i les formes de l'escriptura del jo. L'assaig. Les formes de l'escriptura del jo. La intertextualitat. [coincideix amb el bloc d'història]
7. El teatre. Elements del text teatral. Del text a la representació. La ironia. [coincideix amb el bloc d'història]

Els projectes de treball relacionats amb la literatura, són en aquest curs els següents:

- Elaborar un treball monogràfic sobre la relació de la poesia amb la lira i amb el déu Orfeu o sobre la relació del continent Europa amb el mite del rapte de la filla del rei Agènor, la princesa Europa, pel déu Zeus.
- Escenificar uns Jocs Florals.
- Elaborar i avaluar un recital poètic.
- Exposar oralment la biografia i l'obra d'algun autor o autora llegits recentment.
- Escenificar una escena d'un sànet d'Eduard Escalante.
- Recopilar i analitzar texts populars (cançons, rondalles...) amb presència de característiques dialectals valencianes.
- Elaborar una antologia poètica de poemes diversos de Vicent Andrés Estellés
- Fer una antologia dels relats de la classe que han agradat més i elaborar-ne una antologia.
- Fer una tria de textos narratius de les diferents etapes de postguerra i fer-ne una lectura a classe.
- Redactar un dietari d'un viatge en totes les seues fases.
- Redactar una ressenya d'un llibre pertanyent a la “literatura del jo”.
- Realitzar un treball monogràfic sobre el panorama teatral de postguerra.
- Comparar un guió cinematogràfic amb la corresponent versió narrativa.
- Fer una lectura de fragments teatrals amb ambientació musical i sonora.
- Escenificar escenes o esquetxs teatrals a classe.

Finalment, en un annex, es recullen orientacions i guions de treball per a dur a terme els projectes de treball sobre literatura dividits en quatre gèneres: poesia, narració, dietari i teatre:

- Instruccions per a l'elaboració d'una antologia poètica.
- Instruccions per a l'escriptura d'un poemari.
- Instruccions per a l'elaboració d'una antologia de poemes de la classe.
- Instruccions per a l'escriptura d'un relat.
- Preguntes que hem de fer durant l'escriptura de la narració.
- Instruccions per a la presentació d'un text narratiu.
- Instruccions per a l'escriptura d'un dietari personal.
- Instruccions per a assajar i representar una obra de teatre.

D'altra banda al quadern d'activitats s'inclouen graelles d'avaluació per tal que els alumnes i el professor avaluen i s'autoavaluen els projectes de treball.

Quant al cànon dels textos, l'apartat "El taller literari" recull textos d'autors externs al cànon consolidat de la literatura catalana, com ara: Michel Ende (*La història interminable*), George Orwell (*La revolta dels animals*), Vicent Borràs (*Notes finals; Sala d'espera*), Ray Bradbury (*Cròniques marcianes*), Joan Francesc Mira (*Borja papa*), Josep Pujol (*Els tatuatges*), Mercè Rodoreda (*Tarda al cinema*), Sebastian Japrisot (*Parany per a una noia*), Josep Lozano (*Laodamia i altres relats*), Quim Monzó (*Zzzzzzzz*), Vicent Dasí (*Rebeka*), Isabel Olesti (*Desfici*), Vicenç Pagès Jordà (*En companyia d'altre*), Carmelina Sánchez-Cutillas (*Matèria de Bretanya*), Dario Fo (*Ací no paga ni Déu!*). També destaca l'atenció als autors valencians (canònics?): Joan Francesc Mira, Joan Fuster, Vicent Andrés Estellés, Carles Salvador, Eduard Escalante, Maria Beneyto.

El quadern de treball amplia les activitats al voltant dels textos literaris que en el manual no són massa abundants. Les activitats són de comprensió lectora: resumir, recuperar informació i reflexionar-hi; de creació: escriptura a partir de consignes (imatges, música, textos no literaris, determinades paraules, fonemes...); i també d'anàlisi (comentari retòric i estilístic guiat).

Quant a les lectures recomanades, els autors presenten en la guia didàctica unes orientacions sobre la tria de llibres que pot fer el professor:

- Primer trimestre: Textos poètics (textos d'un sol autor, poesia escrita per dones, antologies, etc.). Novel·les relacionades amb els temes transversals.
- Segon trimestre: Textos narratius. Novel·la contemporània. Novel·les relacionades amb els temes transversals.
- Tercer trimestre: Textos assagístics i de literatura del jo. Textos teatrals.

La darrera proposta de Tabarca per al currículum LOE (2007): *Literatura i comunicació*

La darrera proposta de l'editorial per a Secundària ve de la mà de Francesc Ruiz i es diu *Literatura i comunicació*. Resulta interessant en aquests materials comprovar com porta a la pràctica l'autor les idees que uns quants anys abans havia plasmat en un article sobre els manuals de Secundària (Ruiz/Sanz, 1999). De fet el material proposat per Francesc Ruiz es presenta sota un esperit crític i quasi antimanualístic, com diu en la guia didàctica:

Una altra qüestió és si un llibre de text és el material curricular més adequat per respondre a les múltiples necessitats educatives. I en aquest sentit hem d'afirmar que no. El format llibre de text està molt limitat, precisament perquè és un llibre. I això implica impossibilitat en l'actualització del coneixement, dificultats per a treballar a diferents ritmes i, en ordres diferents, dificultats per adaptar-se a les diferents demandes dels diferents alumnes i professors, dificultats per oferir tasques diverses i diferents a l'ús de paper i llapis. En definitiva, és un format pensat per a un determinat tipus d'escola, on no hi ha diversitat, on els alumnes se sotmeten acríticament, on els continguts no es discuteixen, on les activitats estan ajustades a les limitacions de temps i també d'espai, on l'aprenentatge és programable, on s'aprèn quasi exclusivament a través de la memòria gens significativa, on la formació del professorat importa poc, etc. Per això és un material que té tant d'èxit: és el format adequat al tipus d'organització escolar dominant. I per això costa tant treballar a l'aula amb materials diversos: diaris, revistes, documentals, materials informàtics, llibres diversos, pel·lícules, etc. La distribució de l'espai i el temps i les concepcions de l'ensenyament i l'aprenentatge dominants als instituts ho dificulta. Per tant, treballar sense llibre de text suposa dificultats afegides per al professorat i per a l'alumnat, ja que implica forçar les possibilitats –i les creences– que genera l'actual organització escolar.

Després d'aquesta declaració antimanalística atípica en la guia docent d'un manual, l'autor concreta els límits entre els quals se situa la seua proposta.

Aquest tipus de llibres de text intenten no ser una molèstia a classe, sinó que busquen respectar la figura del professor com a director i administrador de les accions d'ensenyament a l'aula. Presenten el coneixement com un conjunt d'aportacions racionals perfectibles i deixen llibertat al professorat perquè acabe d'organitzar l'administració dels continguts d'acord amb els seus interessos. Aquest llibre pretén situar-se en aquesta categoria de llibres de text.

Un tret destacable de la sèrie *Literatura i comunicació* és que parteix dels textos literaris per tal d'articular al seu voltant uns temes de discussió. D'altra banda, el material es presenta en dos volumets, un que se centra en el treball dels textos (*Literatura i comunicació*) i un altre que concentra tots els continguts gramaticals i que justament s'anomena *Gramàtica*. El text literari, doncs, entès com a “forma suprema d'expressió lingüística”, conforma l'eix de les activitats proposades pels manuals dels tres cursos de Secundària, d'altra banda, tant els textos com les activitats s'organitzen al voltant d'un tema o centre d'interès.

Quant als autors i les obres seleccionades, en primer cicle s'ha optat per la literatura juvenil i en segon cicle per la literatura clàssica, tant de la tradició literària en llengua catalana, com de la literatura universal. El treball a partir dels textos es basa en gran part en l'expressió escrita en general i en els tallers d'escriptura creativa en particular.

1r ESO

La programació per a aquest curs consta de 9 unitats, més un apèndix amb instruccions sobre tècniques d'estudi. Les nou unitats s'agrupen en 3 grans apartats:

A) Comunicar-se amb paraules

1. Explicar com som. La notícia
2. Explicar els canvis físics
3. Explicar la família
4. Explicar els més grans
5. Explicar la colla
6. Explicar l'escola i l'institut

B) Llengua i societat

7. Explicar algunes coses que passen quan parlem o escrivim

C) Coneixements literaris

8. La literatura que hi ha en aquest llibre

9. Alguns recursos literaris: comparacions i metàfores

Ahora, cada unitat consta de cinc blocs:

- Temes dels textos
- Continguts lingüístics
- Escoltar/parlar
- Llegir/escriure/estudiar
- Pràctica literària

Els autors plantegen la programació del curs partint dels textos literaris. Les primeres 76 pàgines es dediquen a fomentar la creació literària a partir de textos-model. Els textos creats pels alumnes s'usen com a material de lectura per als companys i com una incitació a l'escriptura (els autors arriben a esmentar el nom de Freinet a la guia del professor).

Donada la intenció de contactar amb els alumnes, hi predominen els textos trets d'obres de la literatura juvenil (Joan Pla, Gemma Lienas, David Duran), tot i que s'inclouen de tant en tant, textos del cànon de la literatura catalana (Josep Maria de Segarra, Amat-Pinella), de la literatura juvenil clàssica (Stevenson, Twain, Roald Dahl, Mary Rodgers, Christine Nöstlinger, Peter Härtling, Benjamin Lebert), dels clàssics universals (Jane Austen, Albert Camus) i de la literatura catalana actual escrita, en molt casos, per autors valencians: Marc Granell, Carme Miquel, Manel Rodríguez-Castelló, Josep-Lluís Rico, Sánchez Piñol, Ferran Torrent, Gemma Lienas, Lluís Anton Baulenas, Joan Francesc Mira, Vicent Pallarés i també algun autor forani: Frank MacKourt. Cal destacar que es recullen també textos d'alumnes de Secundària. També és destacable la introducció puntual del cànon multicultural al qual ens referirem amb detall en el capítol següent: es recull, per exemple una llegenda de Guinea Equatorial al costat de la llegenda de Sant Jordi (pàg. 98-99). Aquests textos serveixen com a punt de partida per a la comprensió lectora i la creació literària.

Els textos porten destacades en color les paraules i les expressions que es consideren difícils i de les quals es dona al peu del text la definició. Per gèneres destaca la narrativa per damunt de la resta.

2n ESO

L'estructura del manual de segon presenta un format semblant a la de primer, si bé ara canvien el temes i el nombre d'unitats que és ara de 8. Els blocs de continguts de cada unitat continuen sent els mateixos.

A) Comunicar-se amb paraules

1. Per començar, un examen
2. Comença un curs
3. Comença una novel·la

4. Comença el món
5. S'inicia la vida adulta: adolescència
6. Una nova vida després de la mort: vampirisme

B) Llengua i societat

7. Coses que ocorren quan parlem i escrivim

C) Coneixements literaris

8. La literatura que hi ha en aquest llibre

D'altra banda, es dediquen també les primeres pàgines a dirigir la creació de textos amb intenció literària. Quant als textos i els autors, la tria segueix les pautes del llibre de primer, també les activitats proposades oscil·len entre la comprensió lectora, l'expressió escrita a partir dels textos i l'anàlisi puntual. Trobem novel·la juvenil d'èxit: *Harry Potter i la pedra filosofal*, al costat de textos d'autors valencians, sobretot: Vicent Sanchis, Jesús Cortés, Joan Pla, J. Millo. No falten com en l'anterior els clàssics de la literatura catalana contemporània (Pedrolo i el seu *Mecanoscrit*, Espriu, Brossa, Carner, Vinyoli, Estellés, Martí i Pol) i clàssica (Martorell, March) i els de la juvenil universal (Shelley, Bram Stoker) i autors canònics internacionals clàssics i contemporanis: *Bíblia*, Homer, Cervantes, Lorenzo di Medici, Gautier, Kavafis, Tolstoi, Lawrence, Capote, Oz.

Quant als continguts literaris, es presta atenció en aquest curs a la caracterització dels gèneres, tant literaris com paraliteraris i els seus subgèneres (tema 8: "La literatura que hi ha en aquest llibre") i a l'anàlisi mètrica.

3r ESO

L'organització dels continguts canvia en el segon cicle d'ESO. Ara trobem una programació de 6 unitats més un apèndix de recursos que inclou materials per a dur a terme les activitats del curs: tècniques d'estudi, repertori de mètrica i de recursos retòrics i estructures discursives i models de textos. Les unitats no s'enquadren en blocs conceptuals i els apartats de cada unitat continuen sent els mateixos:

1. Com hem de comportar-nos?
2. L'amor i l'erotisme
3. Homes i dones: misogínia
4. La mort
5. Història de la llengua i la literatura
6. Varietats i registres de la llengua
7. Recursos

En el cas del segon cicle, els autors es veuen obligats a seguir el que marca el currículum i incorporen al manual autors i obres d'història de la literatura fins al segle XVIII. Tot i això afegen també mostres de la literatura universal amb la intenció, segons ens aclareixen a la guia, "de fer dialogar la literatura feta en valencià amb la d'uns quants autors i autores europeus representatius". A pesar que el currículum indica que s'ha d'ensenyar història de la literatura, els autors han organitzat les quatre primeres unitats entorn de determinats tòpics que fan de fil conductor dels textos i permeten la inclusió d'autors foranis. La història de la literatura es contextualitza tota en una unitat que pot ser la primera del curs (els autors preveuen a la guia diferents itineraris a través de les unitats i, fins i tot, insinuen un possible itinerari invers des de

la 6 a la 1). D'altra banda, la unitat 7 recull tots els recursos que necessiten per a l'anàlisi dels textos.

L'enfocament més historicista fa que els textos recollits singuen tant de clàssics catalans de l'època estudiada, com de clàssics de la literatura universal d'aquest mateix període: Boccaccio, Villon, Shakespeare, Voltaire, Molière, Dante, *Bíblia*, Rabelais, Cervantes,

Cal destacar les ajudes que els autors introdueixen enmig de la lectura dels fragments que han de llegir i comprendre els alumnes, així en un fragment del *Tirant*, entre paràgraf i paràgraf es pot llegir: “Quin és el paper de Plaerdemavida? Què pretén? Per què es banyen juntes la Princesa i la Viuda Reposada?” o bé “Per què té tanta por Tirant? A què l'anima Plaerdemavida?”.

4t ESO

La programació de quart consta de 6 unitats més un apèndix de recursos. Els blocs de continguts són els mateixos en cada unitat. Les unitats són:

1. Treballar-estudiar
2. Amor, erotisme, parelles, solitaris...
3. Viure la nostra època
4. Debats actuals
5. La llengua i la literatura en els segles XIX i XX
6. El contacte lingüístic
7. Recursos

En el cas de quart d'ESO el plantejament és semblant al del curs anterior, si bé ara no s'inclouen autors foranis (els autors han de buscar informació sobre determinats autors a partir de les indicacions de la unitat 5). La contextualització històrica dels textos del període que marca el currículum que s'han d'estudiar en aquest curs es concentra també en la unitat 5. Des de la guia didàctica s'indica la possibilitat de seguir ordres diferents: començant des de la unitat 5 o seguint-les al contrari, des de la 6 fins a la 1.

Pel que fa a la tria de textos, els criteris són els mateixos que en el cas de tercer. Ara es recullen també autors de la literatura universal del període estudiat. Destaca com en tercer, l'organització dels textos literaris al voltant de centres d'interés, per exemple el treball infantil i l'assetjament escolar a partir d'un fragment de *Croquis del natural* d'Oller, seguit d'un informe actual d'Amnistia Internacional i de textos d'Escalante, dels mateixos autors (*Em fa mal l'institut*), Pous i Pagès (*La vida i la mort d'en Jordi Fragonal*), Folch i Torres (*Joan Endal*), una notícia amb dades sobre l'assetjament escolar, un fragment del *Glossari* d'Ors, un altre de Ferran Torrent (*Societat limitada*), poemes de Casp, Pere Quart i Miquel Martí i Pol i un fragment del llibre de les professores Empar Fernández i Judi Pujadó *Planeta ESO*. Finalment, l'organització temàtica dels textos permet incloure'n d'autors contemporanis que en les programacions de tipus historicista o cronològic solen quedar al final o directament fora: Ferran Torrent, Quim Monzó, Marc Granell, Rafael Ventura, Anna Montero, Jaume Pomar, Joan Garí, Josep Franco, Joan Francesc Mira, (entre els quals s'inclouen els cantautors: Ovidi Montllor, Raimon). També la tria de textos paraliteraris mereix un comentari: s'inclouen fragments de pàgines web (notícies, informes, instruccions), de xats i de fòrums que es reproduïxen com si foren captures de pantalla. Fins i tot es recull un conte moralitzant d'un llibre de lectura escolar de principis de

segle: *Prosa i vers* de M. Marinello.

2.2.4.4 SANTILLANA: SÈRIE PORTAL (Catalunya)

A continuació analitzarem els manuals de la sèrie Portal que l'editorial Santillana proposa per al currículum del 2002 de Catalunya. Es tracta, segons els nostres informants i la informació que hem recollit dels webs dels instituts, d'uns dels manuals més usats a Catalunya en els anys previs a l'entrada en vigor del currículum del 2007, entre el 2002 i el 2007.

Cada curs consta d'un manual per a l'alumne i un quadern enquadernat en fil d'aram per al professor. El quadern del professor arreplega la programació, el solucionari i materials complementaris que es poden fotocopiar: textos de teoria ortogràfica i gramatical i textos literaris de diversos gèneres i d'autors; també conté un apartat de recursos d'internet i unes lectures recomanades per a la lectura extensiva, totes de les lectures són de col·leccions de l'editorial Santillana. Cada lectura recomanada apareix amb una fitxa bibliogràfica i una informació que inclou: l'argument, el perfil biogràfic de l'autor i unes indicacions sobre l'interès formatiu i temàtic que pot tenir la lectura en qüestió. La guia inclou, a més a més, un CD amb el contingut de la guia de paper en format de document .doc de Word (1r i 3r) i PDF (2n i 4t).

L'estructura de les unitats és la típica dels manuals clàssics, una estructura que ja trobàvem en els llibres de BUP: cada unitat s'obri amb una lectura i els continguts s'organitzen a continuació en compartiments temàtics aïllats.

1r ESO

El curs està dividit en 10 unitats i consta de 117 lectures i textos i 847 activitats (així informa puntualment la guia).

Cada unitat s'obri amb una lectura centrada cada vegada en un tema. A continuació es fan exercicis de comprensió escrita i se'n deriven també d'expressió oral i escrita. Tot seguit, la resta d'apartats es mantenen separats, els apartats són:

- Lectura i comprensió
- Comunicació
 - Llengua i comunicació
 - Expressió oral i expressió escrita
 - Tipologia textual
- Gramàtica
- Ortografia
- Lèxic
- Literatura

Cada unitat s'obri amb una citació que emmarca un tema que serveix de punt de partida per a una activitat d'expressió oral a partir d'unes qüestions sobre el text. A continuació trobem una lectura acompanyada d'unes activitats que segueixen sempre el mateix esquema:

- Comprensió
- Anàlisi dels personatges
- Anàlisi de l'estructura narrativa o anàlisi de l'organització textual
- Vocabulari
- Expressió (activitats d'expressió escrita del tipus del taller literari)

Els continguts literaris en aquest curs són el llenguatge literari, els recursos retòrics de base fonètica, lexicosemàntica i els gèneres literaris en general i el teatre en particular. Cada tres unitats, l'apartat 5 se substitueix per un altre que es diu "Tècnica" i que se centra en alguna tècnica d'estudi, recerca d'informació o expressió: buscar informació sobre un tema, elaborar un guió expositiu; fer una exposició oral.

Els continguts de literatura presenten una organització deductiva, s'enuncia el concepte i a continuació es posen exemples i s'invita l'alumne a fer alguna activitat. Es comença per la distinció entre prosa i vers i literatura popular i culta; la diferència entre textos literaris i no literaris; les figures retòriques; els gèneres literaris (teatre, narrativa i poesia); el llibre es tanca amb dos apartats complets centrats en el teatre: característiques generals i gèneres teatrals.

Les lectures per a la comprensió lectora, quan es tracta de textos literaris, són, en alguns casos, fragments de les lectures extensives recomanades a la guia. Comprenen autors de literatura juvenil catalans i foranis, juntament amb algunes obres per a adults. Són aquestes:

- "La dona d'aigua", llegenda popular
- "Febre", Quim Monzó
- "Roger, el lletraferit", Joaquim Carbó
- "La marta d'Egipte", Svetlana Makarovič
- "Els buscadors d'or", Enric Larreula
- "El somni de Toshiro", Ramon Girona
- "El forat negre", Rosa Pintó
- "Contes breus", Pere Calders

Els textos que trobem a la part de literatura solen ser d'autors catalans clàssics del segle XX: Maragall, Segarra, Espriu, Pla, Rodoreda, Guimerà; i també clàssics universals: La Fontaine, Shakespeare.

Les cites que obrin la unitat poden ser literàries: Mercè Rodoreda, Lluís Llach, Eiximenis, Henry Rider Haggard, Gianni Rodari, la *Biblia*.

Els textos que es recullen en la guia són quasi tots de clàssics catalans del segle XX: Bertrana, Carner, Segarra, Espriu, Martí i Pol, Pla, Pere Quart, Joan Salvat-Papasseit, Foix, Costa i Llobera, Puig i Ferrer, Jordi Teixidor, Verdaguer, Maragall.

Les lectures que recomana la guia combinen autors catalans de literatura juvenil amb

traduccions:

- Enric Larreula, *Amic de les estrelles*.
- Montse Ganges, *Cabell d'àngel*.
- Miquel Argimbau, *L'estàtua sense sostre*.
- Peter Härtling, *La Jette i els llibreters*.
- Svetlana Makarovič, *La tia Magda*

A més, el manual inclou en la part final una mena d'apèndix titulat “Llegir un llibre” que orienta l'alumne en la lectura dels llibres *El doctor Guineu* de Josep Gòrriz i *El nen que vivia als estels*, de Jordi Sierra i Fabra: el fa fixar-se en els paratextos per tal de traure conclusions sobre el contingut del llibre (“Abans de llegir”); el fa reflexionar sobre el contingut, els personatges, els temes i l'estil (“Després de llegir”); i l'invita a escriure a partir de la lectura (“Ara escriu tu”). Aquest apartat s'il·lustra amb fotografies de llibres de la col·lecció de lectures de la mateixa editorial (Alfaguara/Grup Promotor).

2n ESO

El manual de segon consta de 10 unitats didàctiques, 104 lectures i textos i 889 activitats. La distribució dels blocs de continguts de cada unitat és el mateix que en primer, només canvia l'apartat de “Comunicació” que ara és “Llengua i societat”. L'apartat de “Literatura” s'alterna, cada dues unitats, amb el de “Tècnica”.

Els continguts literaris en aquest curs se centren en la narració en general (i en els gèneres narratius en particular), i la poesia. Els continguts literaris es presenten després d'un text a partir del qual es planteja una bateria d'activitats. Els textos són la majoria d'autors clàssics de la literatura catalana del segle XX:

- “La llegenda de sant Jordi”, popular: els gèneres literaris
- “Començament”, Mercè Rodoreda (*Vint-i-dos contes*): la narrativa
- “Per què l'aigua del mar és salada”, Joan Amades: narrativa tradicional i culta
- “El pi de Formentor”, Miquel Costa i Llobera: la poesia, el llenguatge poètic
- “Moment”, Marià Manent; “Tallaferro” (*Canigó*), Jacint Verdaguer: poesia lírica, èpica i experimental.
- “Cançó de la lluna guarnida”, Jordi Bilbeny; “Cançó amorosa”, Tomàs Garcés: la mètrica, el ritme, la rima, el metre.
- “M'agrada ser al cafè les nits d'hivern”, Josep Espunyes; “He heretat l'esperança”, Miquel Martí i Pol: versos, estrofes i composicions.

En l'apartat de “Lectura” es proposen els següents textos:

- “Aeroport”, Miquel Argimbau
- “Neus i violes”, Pep Albanell
- “París-Dakar”, Enric Larreula
- “La Jette i els llibreters”, Peter Härtling
- “Renoï, aquests elefants!” , Joaquim Carbó
- “Els dos arbres”, llegenda grega
- “L'aigua”, Fidel del Castillo

S'observa el predomini, com a la resta de la sèrie, de la literatura juvenil d'autors principatins (excepte Isabel Clara-Simó) i alguna traducció.

Les lectures extensives recomanades a la guia són les mateixes que en primer. En l'apèndix final del llibre trobem dues fitxes de lectura que segueixen el mateix guió que en el cas del llibre del llibre de primer, es tracta d'*Els ulls de l'aiguamoll*, d'Agustí Alcoverro i *Momo* de Michel Ende, tots dos d'Alfaguara/Grup Promotor, el segell de Santillana.

3r ESO

Les programacions per al segon cicle de l'ESO segueixen una pauta semblant a les de primer i segon d'ESO. El llibre de 3r consta de 10 unitats, 95 lectures i textos i 907 activitats. Cada unitat s'enceta amb una primera pàgina a la dreta, que serveix per al debat a classe; a continuació, a doble pàgina, trobem una lectura a partir de la qual es contesta un qüestionari de comprensió lectora i unes activitats de vocabulari i d'expressió escrita en la línia dels tallers literaris en la modalitat d'escriptura a partir d'una consigna. Tot seguit hi ha un apartat titulat "Llengua i societat" dedicat a qüestions de sociolingüística, aquest apartat, alterna d'unitat en unitat amb l'apartat "Comunicació", centrat en l'estudi dels gèneres periodístics i el llenguatge del cinema; "Gramàtica"; "Ortografia"; "Lèxic" i "Literatura". Cada apartat apareix desconnectat dels altres. L'apartat dedicat a la literatura, fa un repàs de la història de la literatura, des de l'Edat mitjana fins a la narrativa del segle XIX, seguint la pauta que marcava el currículum del 2002.

L'apartat d'història de la literatura arranca amb un text significatiu del període estudiat i a continuació s'exposen els continguts: gèneres, autors, característiques de la literatura del moment, notes bibliogràfiques sobre els autors més destacats i activitats. Les activitats són qüestionaris per a l'anàlisi guiada dels textos que es proposen. L'apartat ocupa 4 pàgines i se sol centrar en un autor paradigmàtic: Guillem de Cabestany (la literatura medieval); Ramon Llull (Ramon Llull); Bernat Metge (Humanisme); Ausiàs March-Joanot Martorell (Segle d'Or); Joan Ramis (literatura dels segles XVI, XVII i XVIII); Víctor Balaguer-Martí Genís (literatura del segle XIX); Verdguer-Guimerà-Bonaventura Carles Aribau (Renaixença); Narcís Oller (narrativa del segle XIX). La guia del professor inclou més textos d'aquest període per a ampliar els que es mostren al manual.

Quant a la periodització, notem com combina les classificacions tradicionals (Renaixença, Segle d'Or), amb els moviments filosòfics i estètics (Humanisme), els gèneres (Les cròniques), el criteri genèric i cronològic (Narrativa del segle XIX) i el de l'autoria (Ramon Llull).

Pel que fa als textos de l'apartat "Lectura", els literaris segueixen les mateixes pautes: literatura juvenil i en algun cas per a adults, però accessible per als adolescents pel tema (l'amistat) o el gènere (fantasia, ciència ficció, literatura popular...). Pel que fa als autors, combinen autors catalans (principatins) amb algun de forani; quant als gèneres, la narrativa hi predomina, només hi ha un text teatral:

- "Mai no plou a gust de tothom", Joaquim Carbó.
- "Dues dones", *Contes estranys del Pavelló dels Lleures*, Pu Songling.
- "Totalment confidencial", A.M. Magalhães i I. Alçada.
- "Nit de Reis", Emili Bayo

- “El robí del temple indi”, Josep Maria Benet i Jornet
- “La morta”, Pep Coll
- “Ni un àngel que baixés expressament”, Pel Albanell
- “Històries”, Joan Crexell

En un apartat final del manual trobem també dues propostes de treball de dues lectures: *El beuratge*, de Jordi Manuel i *Si pugés al Sagarmatha*, de Josep Francesc Delgado. L'esquema és el mateix que havíem vist en els manuals anteriors de la sèrie: un apartat per a reflexionar abans d'enfrontar-se a la lectura tot observant els paratextos editorials; una guia per a recuperar informació després de la lectura: “contingut i organització”, “personatges”, “temes” i “estil”; i un apartat dedicat a activitats d'expressió escrita a partir de la lectura, en la línia dels tallers: escriure un text instructiu, continuar el diari, escriure una carta.

Notem que en les propostes de lectura, tant de la guia, com del manual, no hi ha cap lectura extensiva relacionada amb els continguts d'història de la literatura que es veuen durant el curs. Per la qual cosa es dona per sobreentès que d'una banda s'estudia la història de la literatura i d'altra es treballa l'animació a la lectura i la millora de la comprensió a partir de lectures extensives llegides a casa i dels textos literaris que apareixen a l'inici de cada unitat.

Les lectures extensives que recomanen les guies són la meitat traduccions i l'altra meitat obres originals en català de literatura juvenil:

- M. Carme Roca, *Amb ulls de guácharo*.
- Suso de Toro, *Comptes saldat*.
- Patxi Zubizarreta, *Dos casos únics*.
- Rosa Font i Massot, *Envia'ns un àngel*.
- Jordi Sierra i Fabra, *Les fúries*.
- Pere Danès i Montserrat, *Niké vol dir victòria*.
- Pere Pons i Clar, *Nocturn a quatre mans*.
- Oriol Vergés, *Rentat de cervell*.
- Núria Pradas, *Simfonia per a un segrest*.
- Lluís Falp, *Uroc, el guerrer*.

4t d'ESO

El plantejament de la programació de literatura per a aquest curs és el mateix que en tercer. Ara l'apartat de “Literatura” se centra en el segle XX. Els textos i autors destacats en cada unitats són:

- “El Modernisme”: Víctor Català-Joan Maragall-Santiago Rusiñol
- “El Noucentisme”: Eugeni d'Ors-Josep Carner
- “Les Avantguardes”: Joan Salvat-Papasseit-J.V. Foix-Salvador Dalí
- “La Guerra civil, l'exili i la Postguerra”: Josep M. de Sagarra-Carles Riba
- “Els anys seixanta”: Salvador Espriu-Joan Brossa-Pere Quart
- “La narrativa”: Mercè Rodoreda-Manuel de Pedrolo-Pere Calders
- “L'assaig”: Josep Pla-Joan Fuster
- “Els anys setanta”: Montserrat Roig-Miquel Martí i Pol

Pel que fa a la tria de les lectures, observem la mateix criteri de combinar literatura juvenil d'autors principatins amb alguns textos per a adults que encaixen en un lector-model adolescent. Cal destacar la presència d'un conte escrit per una alumna: Meritxell Ureña; i d'un text de l'escriptora valenciana (establida a Catalunya), Isabel Clara-Simó:

- “Kaima l'electrònic”, Josep Vallverdú.
- “Estimada Olga”, Josep Maria Espinàs
- “Adam i les bruixes”, Xavier Sans
- “Com és que ho saben?”, Jordi de Manuel/Sílvia Vega
- “Un vell record”, Meritxell Ureña
- “Els Homes del Silenci”, Lluís Falp
- “El filtre”, Joseph Bédier (*El romanç de Tristany i Isolda*)
- “D'oca a oca”, Isabel-Clara Simó
- “El final de segle”: Jesús Moncada (*Històries de la mà esquerra*)-Rodolf Sirera (*Maror*)

D'altra banda, es treballen textos literaris en l'apartat “Comunicació” a partir de les tipologies textuais: la descripció i la narració (a partir d'un fragment de *Vent fred*, de Raymond Chandler): personatges, punt de vista narratiu, espai, temps, estructura...

Finalment, trobem dues guies de lectura al final del manual: una per a *El llibre de l'hivern*, de Francesc Miralles i una altra *Totalment confidencial*, de A.M. Magalhães i I. Alçada.

2.2.4.5 VICENS VIVES: ALBADA (Illes Balears)

A continuació analitzarem la sèrie Albada, la proposta de Vicens Vives per a la Secundària de les Illes Balears corresponent al currículum de l'any 2002. D'aquesta sèrie de manuals no hem pogut consultar les guies. Segurament es tracta d'una adaptació feta per autors balears d'un material pensat per a Catalunya, de fet, si ens fixem en els crèdits, comprovem que els drets d'autor que es fan constar són “Sobre la part literària”. De fet, s'hi inclouen textos i imatges que remetent a les Illes Balears. També crida l'atenció l'«Advertiment» que apareix al principi que indica que les activitats s'han de fer no en el mateix llibre, sinó en un quadern a part i que els blancs dels exercicis “són només indicatius i tenen una finalitat didàctica”, detall que indica que el llibre preveu la reutilització als centres.

També resulta interessant la distinció que es fa entre el nivell de les activitats i que s'indica en un requadre d'advertiment: n'hi ha de “Bàsiques” (“que pel contingut i pel nivell de dificultat són a l'abast de tothom”); “Per aprofundir” (“que impliquen un grau de dificultat més alt”); “D'ampliació” (“adreçades als alumnes i a les alumnes més capaços”); ens trobem, sembla, davant un exemple de tractament de la diversitat de l'alumnat al manual. La destinació de la sèrie s'indica també a la portada amb un símbol (la silueta de les Illes Balears) que porta damunt la llegenda “Illes Balears”.

Totes programacions consten de 12 unitats i un seguit d'apartats independents que recullen en

diferents blocs aïllats els continguts que determina el currículum per a cada curs (recordem que a partir de la reforma del 2001 torna el curs com a unitat temporal de programació en detriment del cicle).

1r ESO

La programació consta de 12 unitats dividides en 7 apartats:

- Treballem la lectura
- Tipus de text
- Llengua i societat
- Lèxic
- Morfosintaxi
- Ortografia
- Jugam amb el llenguatge

Cada unitat s'introdueix amb una pàgina a la dreta que conté una síntesi dels continguts, una imatge al·lusiva i unes preguntes per a activar els coneixements previs dels alumnes a partir d'un debat en veu alta.

L'apartat “Treballem la lectura” inclou diversos textos de tipologies diverses a partir dels quals es proposen un seguit d'exercicis de comprensió lectora. Els textos literaris que hem trobat són:

- “Estallencs”, Miquel Ferrà (*Poesies completes*)
- “Jo i els polls”, S. Morgenstern (*No hi ha dret!*)

També hi ha textos que semblen obra dels autors de la versió illenca, amb peculiaritats lingüístiques, toponímiques, etc. de Mallorca, així les narracions:

- “La colla dels eixerits i els berenars del dijous” i “Històries inèdites de la Serra de Tramuntana” (Unitat 4)

També trobem textos literaris en activitats exclusivament de tipus gramatical o de llengua en un sentit ampli que inclouen observacions sobre variació lingüística o tipologies textuals. En un cas la literatura és el rerefons d'un text del qual s'estudia la forma: una entrevista a Baltasar Porcel il·lustra el gènere discursiu de l'entrevista (Unitat 7).

Cada unitat duu el títol dels continguts que s'estudien en l'apartat “Tipus de text”. De tots els temes, els textos literaris o paraliteraris s'estudien entre les unitats 8 i 12:

8. El còmic
9. El llenguatge del còmic
10. La transmissió de la literatura
11. Els gèneres literaris
12. Recursos del llenguatge literari

Aquestes unitats concentren tota l'atenció cap al fet literari del curs. La literatura ocupa els dos

primers apartats d'aquestes unitats. El textos llargs que s'han triat per a aquestes unitats han estat:

- *Història de les Balears* (còmic de l'Equip Butifarra!)
- Cita a Sevenoaks (còmic de Floch & Riviere)
- “Cant de la Sibil·la” (popular)
- “La Balanguera” (Joan Alcover)
- *El clan de l'ós de les cavernes* (Jean M. Auel)
- “Me n'aniré de casa “ (cançó de Maria del Mar Bonet)
- *No és tan fàcil* (fragment teatral de Paco Mir)
- *Senyor de les mosques* (William Golding)
- *L'Hostal de la Glòria* (Josep M. de Sagarra)
- “Belleza alada” (Elvira Pomar)
- “L'olivera mallorquina” (Josep-Lluís Pons i Gallarza)
- *El silenci* (Gabriel Janer Manila)
- “Posta de desembre” (Guillem Colom)

A partir de la lectura dels textos els alumnes han de contestar un qüestionari de comprensió. A continuació hi ha teoria i preguntes sobre la teoria que s'ha llegit, amb alguna referència als textos inicials.

D'altra banda trobem continguts literaris en l'apartat “Jugam amb el llenguatge”, en la línia dels tallers literaris.

2n ESO

El llibre per a segon presenta la mateixa estructura, els apartats són:

- Lectura
- Tipus de text
- Lèxic
- Morfosintaxi
- Ortografia
- Jugam amb el llenguatge

Els continguts literaris es concentren en aquest cas en els primers sis temes:

1. Els temes de la narració
2. La poesia
3. La poesia: la mètrica
4. La poesia: recursos retòrics
5. El teatre
6. La tragèdia i la comèdia

Tal i com veien, l'orientació del curs és l'estudi dels diferents gèneres literaris i dels recursos retòrics de la poesia. Es comença també per una lectura seguida d'un qüestionari de comprensió, a continuació s'introdueix la teoria i al final preguntes sobre aquesta teoria amb referències al text o textos inicials i a d'altres més breus que il·lustren cada aspecte tractat en una organització inductiva de l'ensenyament. Entre aquestes activitats n'hi ha també de taller literari: “Imita el poema anterior...”, “Escriu un poema que...”, “Converteix les idees següents en un poema...”. El

textos que s'han triat són en la seua major part d'autors balears, tot i que a l'interior de la unitat n'hi ha també d'autors clàssics de la literatura catalana del segle XX i de la literatura universal: Salvat-Papasseit, Pere Quart, Espriu, Foix, Manent, López Picó, Joan Perucho, Maria Mercè Marçal, Rilke, Verdaguer, Keats:

- “El campament”, *La caravana invisible* (Josep Vallverdú)
- “Sensació d'Eivissa”, Marià Villangómez
- “Ara que el vent ja ha amainat”, Miquel Desclot
- “Dies”, Margalida Pons
- “Camí florit”, Josep M. Llompart
- “El beat supervivent”, Josep Carner
- “Festa”, Joan Brossa
- “Octubre”, Maria Antònia Salvà
- “Donaria una dent per mossegar més vida”, Miquel Àngel Riera
- “Paisatge de malsons”, Damià Pons
- “Cançó a Mahalta”, Màrius Torres
- “No els he trobats mai més”, Kavafis
- “Absència”, Rosa Leveroni
- “Damunt mon vaixell”, Joan Salvat-Papasseit
- *Dins un gruix de vellut*, Alexandre Ballester
- *Romeu i Julieta*, William Shakespeare
- *Noè al port d'Hamburg*, Joan Oliver

Pel que fa a les imatges, contribueixen de vegades a donar una visió pancatalana (sense autors valencians, però), per exemple, la pàgina dreta d'obertura de la unitat 4 mostra els retrats de tres poetes illencs (de diferents illes, a més): Blai Bonet, Marià Villangómez, Sebastià Alzamora, Ponç Pons; i un de principatí: Narcís Comadira.

3r ESO

L'estructura del llibre de tercer presenta novetats respecte dels anteriors, si per una banda la literatura s'estudia associada a les tipologies textuais (narració i descripció); de l'altra, la obligació curricular d'introduir la història de la literatura, ha donat peu a la inclusió d'un apartat dedicat a aquest bloc de continguts. No trobem, per tant, com en els llibres de primer cicle, cap unitat que s'obriga amb un contingut de literatura, aquesta vegada els temes d'obertura són les tipologies textuais, els àmbits d'ús, gèneres discursius i temes de variació lingüística. L'estructura de cadascuna de les 12 unitats és ara:

- Ús de la llengua
- Llengua i societat
- Lèxic
- Morfosintaxi
- Ortografia
- Literatura
- Aprèn a treballar

La història de la literatura comença amb l'època medieval i acaba amb la literatura popular. Té un enfocament eminentment expositiu: l'apartat comença amb teoria (dades sobre autors, obres,

context social, històric i cultural), més activitats de comprensió sobre la teoria exposada i alguna pregunta de comprensió al voltant d'algun fragment literari molt curt. L'organització dels períodes combina informació sobre autors, gèneres i característiques socials, històriques i estètiques del període o del moviment artístic estudiat. Quant als autors, hi ha presència d'autors de diferents procedències, fins i tot el tema “La poesia del segle XV” conté “L'Escola Satírica Valenciana”, que de vegades queda fora dels manuals. Combina les denominacions locals (“La Decadència: significat i causes”) amb les de la historiografia occidental (“El Renaixement (segle XVI)” i “La literatura catalana del Renaixement”, “El Barroc”). Destaca l'espai que dedica a la literatura popular (dues unitats), una unitat als gèneres cantats i una altra al teatre i la rondallística.

Els textos literaris que obrin les unitats són:

- “Quina germana”, Josep Subirats
- “La dreuera incerta”, Joaquim Carbó
- *Amb la mort al darrera*, Pau Faner
- *Eivissa: la terra, la història, la gent*, Marià Villangómez
- *Contes*, Prudenci Bertrana
- *El camí de Vincennes*, Antoni Mari
- “Trobi Livingstone”, *El sueño de África* (Javier Reverte) (traducció)
- *No empreneu el comissari!*, Ferran Torrent
- “El problema de l'Índia”, Pere Calders (*Cròniques de la veritat oculta*)

4t ESO

La programació del llibre de quart s'assembla força a la de tercer: trobem 12 unitats, amb 5 apartats i cadascuna s'obri amb un tema diferent. Ara hi predominen els gèneres discursius derivats de l'argumentació, les instruccions, la carta formal i el currículum, la sol·licitud i el correu electrònic i també alguns vinculats amb la literatura: “El punt de vista narratiu” (Unitat 5) i “La novel·la i el conte per a adults” (Unitat 6). D'altra banda, la literatura es reserva per al darrer apartat de cada unitat, que es titula “Un tast de literatura actual”. Els apartats són els següents:

- Ús de la llengua
- Lèxic. Llengua i societat
- Morfosintaxi
- Repàs d'ortografia
- Un tast de literatura actual

Els continguts corresponents a la literatura del període comprés entre el Romanticisme i l'actualitat ja no apareixen en un apartat de cada unitat com en el manual de 3r, sinó concentrats al final del llibre, dins una mena d'apèndix titulat “Literatura”, dividit en 10 unitats més (13-22). Aquestes unitats tenen el seu propi índex a part i una altra maquetació i fa la impressió que siguin un afegit al manual anterior ajustat al primer currículum LOGSE. La Unitat 13 és una introducció a la retòrica i mètrica i suposa, en part, una revisió de temes vistos en els cursos anteriors. Quant als autors, es tracten els autors i les obres canòniques amb una atenció especial als autors illencs d'aquest període, molts dels quals pertanyen també al cànon. Pel que fa al

plantejament, és igual que el curs anterior: teoria + qüestionari sobre la teoria + un text breu acompanyat d'unes preguntes de mètrica i retòrica. Recollim a continuació les unitats i els autors illencs que mereixen un epígraf al llibre:

13. Recursos del llenguatge literari
14. El segle XIX. La Renaixença: Tomàs Aguiló, Marià Aguiló, Josep Lluís Pons i Gallarza
15. El teatre i la narrativa del segle XIX: Pere d'Alcàntara, Bartomeu Ferrà, Gabriel Maura, Àngel Ruiz.
16. El Modernisme. La poesia: Gabriel Alomar, Miquel Costa i Llobera, Joan Alcover.
17. El teatre i la novel·la modernistes: Salvador Galmés.
18. El segle XX. El Noucentisme.
19. La poesia després del Noucentisme: Bartomeu Rosselló-Pòrcel, Marià Villangómez., Cèlia Viñas, Llorenç Moyà, Jaume Vidal i Alcover, Josep M. Llompart, Blai Bonet.
20. La novel·la del segle XX: Llorenç Villalonga, Miquel Àngel Riera, Gabriel Janer Manila.
21. El teatre del segle XX: Llorenç Villalonga, Llorenç Moyà, Alexandre Ballester, Baltasar Porcel.
22. El periodisme i l'assaig: Baltasar Porcel, Josep Melià.

La novetat de la programació de la literatura en aquest curs és que en l'apartat “Un tast de literatura actual” s'apleguen textos d'autors contemporanis acompanyats d'un retrat fotogràfic i d'una ressenya breu. A partir d'aquests textos hi ha unes preguntes bastant obertes que semblen destinades a la reflexió en gran grup després d'una lectura en veu alta. Es tracta, doncs, d'una acostament a la literatura actual a partir dels textos, més en la línia de l'animació a la lectura que de l'estudi dels textos des d'una perspectiva històrica. D'altra banda, xoca que la tria d'autors no s'ha limitat als autors de la literatura catalana contemporània (ni tan sols a autors illencs), sinó que s'inclouen també autors d'altres llengües a partir de traduccions, cosa que lliga definitivament aquest apartat als pressupòsits de l'animació lectora. Els autors i les lectures triades són:

- “Amb el cor a la mà”, *El perquè de tot plegat* (Quim Monzó)
- *City* (Alessandro Baricco)
- *Dins el darrer blau*, Carme Riera
- *La insostenible lleugeresa de l'ésser*, Milan Kundera
- Poesies de Ponç Pons
- *Cignes salvatges*, Jung Chang
- *El vas de plata*, Antoni Marí
- *Una visita*, Mohamed Xukri
- Poesies de Miquel Martí i Pol
- *El quadern daurat*, Doris Lessing
- *Les primaveres i les tardors*, Baltasar Porcel

Pel que fa a les unitats dedicades a la narrativa, trobem el següents textos (quasi tots de narradors foranis i clàssics de la literatura juvenil i per a adults):

- *La fira de les vanitats*, William Thackeray
- *L'ingenu seductor*, J.D. Salinger
- *Persuasió*, Jane Austen
- *L'illa del tresor*, Robert Louis Stevenson

- *Efectes secundaris*, Sergi Pàmies
- *Vetlles d'estiu a Jacobé i altres contes*, Joaquim Ruyra
- *Fet d'armes*, Pere Calders
- *Orient, Occident*, Maria de la Pau Janer
- *La ciutat de vidre*, Paul Auster

D'altra banda trobem textos literaris en l'apartat “Ús de la llengua” que obri cada unitat i que, com en els manuals dels cursos anteriors, consisteix en uns textos a partir dels quals es presenten unes qüestions per a treballar la comprensió lectora. Els textos literaris són:

- “En un temps llunyà”, *Uf, va dir ell* (Quim Monzó)

2.2.4.6 MARJAL-EDEBÉ

A continuació analitzarem dues parelles de manuals en la seua versió per a Catalunya i el País Valencià, començarem amb el manual de l'editorial Marjal, filial valenciana d'Edebé, per a 3r d'ESO (currículum LOGSE) i acabarem amb els llibres de l'editorial Teide per al mateix curs de tercer, però ara referits al currículum del 2007.

- EQUIP MARJAL (1996): *Marjal. Llengua i Literatura 3r ESO*, 2000 (reimpresió), Marjal-Grup Edebé, Paiporta. Data d'homologació: 26-6-1996. 271 pàg. 27x21'7 cms.

Nombre d'unitats: 12

Apartats de cada unitat: “La informació”, “Estudi de la llengua”, “Tractament de la informació”, “La llengua literària”.

Programació didàctica: No s'observa un criteri que estructure les unitats. Segueix l'esquema dels manuals típics de primària i de primer cicle de l'ESO, tal i com els descriuen Colomer i Margalló: cada unitat s'obri amb una lectura seguida d'unes preguntes de comprensió lectora. Cada unitat té quatre apartats inconnexos. L'apartat “Llengua literària” combina continguts d'història de la llengua i d'història de la literatura seguint un ordre cronològic que comença des de l'Edat Mitjana i acaba en el segle XVIII. Aquest apartat conté al seu torn un seguit d'epígrafs interiors: “Situació històrica, social i cultural” i/o “Situació literària”, que serveixen de marc introductor al context històric i cultural de període estudiat; “Gèneres”, en què s'expliquen les característiques dels gèneres predominants en el període estudiat; “Autors”, en què es fa un perfil biogràfic de l'autor o autors més importants del moment; “Història de la llengua”, en què es dona informació sobre l'estudi de la llengua en un període donat; “Comentari de text”, en què es proposa el comentari d'un fragment d'una obra assenyalada del període estudiat.

Per exemple, a la Unitat 7 s'estudien les característiques de l'humanisme (“Situació literària”); es tracta la prosa humanista i la novel·la en vers en el segle XV (“Gèneres”); es donen els perfils biogràfics de Bernat Metge i Jaume Roig (“Autors”); es proposa el comentari d'un fragment de

Lo somni de Bernat Metge (“Comentari de text”); i, finalment, es parla del “paper unificador de la cancelleria reial” (“Història de la llengua”). Com observem, els autors del manual han repartit tots els continguts del currículum de literatura per a l'etapa (segon cicle de Secundària) en els dos cursos, 3r (des de l'Edat Mitjana al segle XVIII més la literatura popular) i 4t d'ESO (segles XIX i XX).

Els continguts del curs s'estudien sense relació els uns amb els altres, en compartiments estancs dins de cada unitat i amb un predomini de l'enfocament de base conceptual. Es tracta d'un manual prototípic de BUP, més que de Reforma. En el cas de la literatura, se segueix una ordenació dels continguts de tipus cronològic combinant continguts d'història de la llengua i d'història de la literatura.

El llibre inclou un apèndix amb informació de suport en forma de quadres sinòptics dels gèneres literaris; la mètrica (estrofes i metres); recursos literaris (figures retòriques classificades per nivells de llenguatge).

Periodització de la història de la literatura:

- ✓ La lírica trobadoresca.
- ✓ La lírica en el segle XIV i començament del XV.
- ✓ La lírica en el segle XV.
- ✓ La poesia satírica del segle XV.
- ✓ La lírica culta del segle XV
- ✓ La primera prosa: Ramon Llull.
- ✓ La literatura religiosa i moralitzant.
- ✓ Les grans cròniques als segles XIII i XIV.
- ✓ L'humanisme.
- ✓ Jaume Roig.
- ✓ La novel·la cavalleresca.
- ✓ El Renaixement.
- ✓ El Barroc
- ✓ La Il·lustració. El Neoclassicisme.
- ✓ La literatura popular des de l'Edat Mitjana fins al segle XVIII.

Notem que desapareixen els períodes literaris tradicionals en la historiografia literària catalana: Segle d'Or, Decadència... i se substitueixen pels moviments culturals de la cultura europea, fet que permet estudiar alhora la història de la llengua i de la literatura i també aprofitar coneixements interdisciplinars de tipus històric i artístic. Aquesta organització facilita el tractament integrat de la literatura catalana i la castellana.

Corpus d'autors i de textos literaris: En aquest punt cal distingir els textos d'obertura per a treballar la comprensió lectora (“La informació”), els textos propis dels períodes estudiats en l'apartat de literatura (“La llengua literària”) i els textos literaris o les referències literàries que apareixen en els altres apartats de la unitat.

“La informació” (comprensió lectora):

- Josep Maria Ortola, *El tio de Canadà* (teatre)

- Mark Twain, *L'home que va corrompre Hadleyburg* (narrativa)
- Josep Palomero, *Els secrets de Meissen*. (narrativa)
- Manuel Vicent, *Contra paradís*. (narrativa)
- Joan Fuster, *Sagitari*. (assaig)
- Edgar Allan Poe, *Assassinats del carrer Morgue*. (narrativa)
- Letizia Mottica, *Telefonari paninaro* (narrativa)

“La llengua literària” (història de la literatura):

- Gaspar Jaén, “I Jamaica era el rom” (poesia)
- Biografia de Carles Salvador
- Mercè Viana, *Galerna d'aiguamar* (narrativa)
- Miquel Peris, poesia treta d'*Obres completes*.
- Roger Justafre, *Escena davant la mar* (teatre)
- Guillem de Cabestany (poesia)
- Bernat de Ventadorn (poesia)
- Guillem de Berguedà (poesia)
- Guillem de Cervera (poesia)
- Jordi de Sant Jordi (poesia)
- Ausiàs March (poesia)
- Anònim, *Col·loqui de les dames* (poesia)
- Joan Moreno, *Obra feta per a vells* (poesia)
- Anònim, *Disputa de viudes i donzelles* (poesia)
- Joan Roís de Corella (poesia)
- Ramon Llull (narrativa)
- Vicent Ferrer (seqüència narrativa d'un sermó)
- Bernat Desclot (narrativa)
- Ramon Muntaner (narrativa)
- Jaume Roig, *L'Espill*.
- Bernat Metge, *Lo somni*.
- Anònim, *Curial e Güelfa*.
- Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*
- Pere Serafi (poesia)
- Joan Timoneda, *Flor d'enamorats* (poesia)
- Joan Ferrandis d'Herèdia, *La vesita* (teatre)
- Bernat Guillem Català de Valeriola (dietari)
- Francesc Vicenç Garcia (poesia)
- Francesc Mulet, *Los amors de Gaiferós i Melisendra* (teatre)
- Pere Joan Porcar, *Dietari*
- Joan Ramis, *Lucrecia* (teatre)
- Luis Galiana, *Rondalla de rondalles* (narrativa)
- Anònim, *Goigs del gloriós Sant Bernat Màrtir*
- Cançons de tradició oral (Unitat 12): goigs, nadales, corrandes, romanços.
- Narracions de tradició oral (Unitat 12): rondalles, llegendes, tradicions.
- Teatre popular (Unitat 12): teatre religiós, entremés.

Textos i referències literàries en altres apartats: entrevista al poeta i narrador valencià Ramon Guillem, formes literàries de la literatura oral: embarbussaments, endevinalles i enganyifes

(Unitat 11), acudit (Unitat 12).

Totes les unitats incorporen al marge un aforisme que té alguna relació amb l'apartat en què apareix, especialment en la secció d'història de la literatura. Els autors són: Ruper Brooke (poeta anglès), Joubert, Montesquieu, André Maurois, Samuel Johnson, Louise May Alcott, Tolstoi, Thomas Carlyle, Renan.

Procedència geogràfica dels autors dels textos (incloem també amb asterisc els autors referits al manual però sense textos literaris recollits) :

Valencians: Mercè Viana, Gaspar Jaén, Miquel Peris, Carles Salvador*, Ramon Guillem*, Josep Palomero, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March, Joan Moreno, Jaume Gassull*, Bernat Fenollar*, Manuel Vicent (traduït del castellà), Francesc Eiximenis*, Vicent Ferrer, Jaume Roig, Joanot Martorell, Joan Timoneda, Joan Ferrandis d'Herèdia, Bernat Guillem Català de Valeriola, Francesc Mulet, Pere Joan Porcar, Lluís Galiana, literatura popular valenciana (Unitat 12)

Principatins: Josep Maria Ortola (?), Roger Justafre, Ramon Muntaner, Jaume I* (?), Bernat Metge, Pere Serafi, Cristòfol Despuig*, Francesc Vicent Garcia, Rafael Amat*, literatura popular principatina.

Illencs: Ramon Llull, Anselm Turmeda*, Joan Ramis.

Occitanocatalans: Bernat de Ventadorn, Guillem de Cabestany, Guillem de Berguedà, Guillem de Cervera, Gilabert de Pròixida*.

Literatura universal: Mark Twain, Ruper Brooke, Joubert, Montesquieu, André Maurois, Louise May Alcott, Samuel Johnson, Tolstoi, Thomas Carlyle, Renan, Edgar Allan Poe,

Els textos reproduïts són fragments, de vegades minúsculs i quan apareixen textos complets són poesies. Pel que fa als gèneres, en el cas dels textos del primer apartat s'inclouen, com és habitual, la tipologia de llibres de primer cicle, els clàssics juvenils de la literatura universal, com ara Twain o Poe, literatura juvenil (Mottica) i autors valencians contemporanis (Fuster, Vicent) i també assaig (Fuster).

S'observa un predomini d'autors valencians per tractar-se d'un període en què té més pes la literatura feta al Regne de València, sobretot a partir del segle XV. Tanmateix, en l'apartat de comentari de text extens, només hi ha un valencià (Roís de Corella), un illenc (Joan Ramis), front a tres principatins (Bernat Metge, Pere Serafi, Francesc Vicenç Garcia) i un text popular de tradició principatina: *Serrallonga*. Aquesta presència es contrapesa en l'apartat de comprensió lectora inicial, amb textos dels autors valencians contemporanis Manuel Vicent (traduït del castellà), Joan Fuster i Josep Palomero. També cal destacar les referències a altres autors valencians com Ramon Guillem i Carles Salvador (apareix en qualitat d'escriptor) i els textos d'introducció a l'estudi de la literatura de Gaspar Jaén i Miquel Peris.

Comprensió lectora: La comprensió lectora es tracta al principi de cada unitat en l'apartat anomenat "La informació". A partir de la lectura d'un fragment es presenta un qüestionari. Per exemple en la Unitat 2 el text triat és un fragment de la novel·la de Mark Twain *L'home que va corrompre Hadleyburg* i demana a l'alumne que conteste aquesta qüestió:

Dedueix a partir del text el perquè de les actuacions següents dels personatges:

El foraster...

- deixa un encàrrec als Richards perquè _____
- vol tornar un favor a una persona desconeguda perquè _____
- deixa un sobre tancat dins un sac d'or perquè _____

O en la Unitat 10, en què després de llegir un fragment d'*Assassinats al carrer Morgue* de E.A. Poe, es fa una pregunta sobre lèxic i a continuació es demana:

Segons el lèxic emprat, dedueix: a què es dediquen els personatges del text? Com ho saps? Quin és el tema de la lectura? Copia paraules del text que ho justifiquen.

Cal destacar, com a tret innovador, que apareixen comentaris de textos iconogràfics, per tant, s'inclou el codi visual, juntament amb el verbal, així la Unitat 4 ("La comunicació") proposa un exercici de comprensió a partir de les icones, indicis i símbols que apareixen en una vinyeta; en la Unitat 8 el comentari és a partir d'una vinyeta del dibuixant Quino; en la Unitat 12 es proposa un qüestionari de comprensió a partir de quatre fotografies d'un mim per tal de treballar el llenguatge no verbal.

Activitats: Predominen els exercicis de comprensió lectora dirigits. No abunden les activitats de creació literària o tallers de textos. Quan hi ha exercicis de creació es plantegen sense cap treball del procés de composició escrita, així a la pàgina 47, després de llegir uns fragments de cançons trobadoresques, es demana el següent:

Inventa't una narració de contingut amorós. Per a fer-ho, hauràs de decidir primer aquestes qüestions:

- Personatges: Qui són. Com són des del punt de vista físic i del caràcter. Quina relació hi ha entre ells.
- Lloc: On passa.
- Temps: Quan passa
- Esdeveniments: Quin conflicte es produeix. Com es desenvolupa la història. Com es resol el conflicte.
- Inventa't un títol adequat.

No hi ha propostes de treball per projectes, excepte una activitat que s'introdueix en l'apartat "Tractament de la informació", a la Unitat 5 i que es continua en la 6 i en la 7. L'activitat consisteix en l'elaboració d'un treball monogràfic. Els passos que cal seguir s'expliquen amb l'exemple d'un treball sobre la lírica medieval. Al llarg de les tres unitats es van explicar els passos: elaboració d'un guió, fonts d'informació, tractament de la informació, elaboració d'una fitxa bibliogràfica, organització del material recollit, l'argumentació, redacció i presentació. Encara que l'activitat és interessant i seria un bon punt de partida per a elaborar un projecte de treball que permetria relacionar objectius de llengua i de literatura i que seria ric i complex des del punt de vista cognitiu, no es fa cap proposta de treball en ferm en què s'aplique el que s'ha après i queda aïllada i fragmentada.

Comentaris de textos literaris:

A part dels exercicis de comprensió lectora guiada de fragments molt reduïts, a partir de la unitat

5, en determinades unitats hi ha un exercici de comentari de text d'un fragment extens, concretament en les unitats 5, 7, 9, 10, 11, 12. Els textos proposats són:

Vicent Ferrer, fragment d'un sermó.

Joan Roís de Corella, “La balada de la garsa i l'esmerla”.

Bernat Metge, “Lo somni”.

Pere Serafi, “Dama galant, d'alta i molt gran noblesa”.

Francesc Vicent Garcia, “A una hermosa dama de cabell negre, que es pentinava en un terrat amb una pinta de marfil”.

Joan Ramis, “Ègloga de Tirsis i Filis”.

Anònim, *Serrallonga* (fragment).

Els textos apareixen requadrats, a doble columna, a l'esquerra entre cometes grans de color el text en versió original i a la dreta el text adaptat. L'esquema de comentari que se segueix és el tradicional de Lázaro Carreter o Díaz Borque i es mostra en el primer comentari, Unitat 5 (pàg. 108-109): Lectura i comprensió del text, Emissor-autor (dades biogràfiques), Context, Missatge-tema (tema, resum i parts), Canal (gènere literari, tipus d'estrofisme, etc.), Codi (anàlisi formal), Receptor-lector (opinió personal).

Com a exemple tenim el text de la pàgina 147 dedicat a *Lo somni* de Bernat Metge. El fragment es mostra a dues columnes, requadrat i amb un fons carabassa. La versió actualitzada apareix a la dreta i en cursiva, i l'original a l'esquerra, en redona. Els apartats del comentari són els següents:

- Lectura i comprensió del text:
 - Busca en el diccionari el significat de les paraules del text que desconegues.
- Emissor-autor:
 - Consulta en alguna enciclopèdia la vida de Bernat Metge i resumeix-la en el quadern.
- Missatge-tema:
 - Resumeix el text. Per a fer-ho, identifica'n les parts i extrau la idea principal de cadascuna
 - Anota les frases de Joan I que elogien Bernat Metge i les frases de Bernat Metge que elogien Joan I.
 - ¿Quin sentit creus que tenen aquests elogis mutus?
 - x Bernat Metge agraeix el fet que Joan I haja aconseguit fer-li creure en la immortalitat de l'ànima.
 - x Bernat Metge vol deixar clar que mantenia bones relacions amb el monarca.
 - x Joan I manifesta el bon concepte i la confiança que tenia amb l'escriptor.
 - x Identifica el significat d'aquestes paraules de Joan I, tenint en compte la finalitat d'aquesta obra
- Canal
 - Identifica de quin tipus de text es tracta. Justifica la teua resposta.
 - x Descriptiu
 - x Narratiu
 - x Dialogat
 - Explica per què usa aquest determinat tipus de text.
 - x Perquè és una manera de fer més àgil la lectura.
 - x Perquè li serveix perquè els personatges expressen unes determinades idees.
- Codi

- En la primera part, Joan I elogia Bernat Metge i, en la segona, és aquest qui elogia el monarca. Identifica les afirmacions que ho demostren.
- Receptor
 - Explica quines tècniques creus que utilitza Bernat Metge per aconseguir donar una bona imatge d'ell mateix.
 - Digueu quins elements t'han cridat l'atenció.

Avaluació: Totes les unitats apareixen encapçalades per un quadre sinòptic en el qual s'avancen els continguts que s'estudiaran en la unitat i els objectius finals. No hi ha activitats de contacte inicial per tal d'activar coneixements previs ni una recapitulació final per tal d'avaluar el que s'ha après.

Elements paratextuals de suport: Hi predominen els dibuixos un punt ingenus, com els dels còmics infantils dels autors estudiats o dels motius que es tracten en els textos que es proposen per a llegir.

Per tal de contextualitzar els moviments estètics que s'estudien poden usar-se reproduccions d'obres d'art ("La Primavera" de Botticelli en el Renaixement, per exemple).

D'altra banda, cada període de la història literària s'obri amb una il·lustració amb forma de collage a doble pàgina amb requadres amb dibuixos de l'estil dels còmics infantils i amb fotografies al·lusives al contingut del tema. A les pàgines 41-42 s'introdueix l'època medieval, i a les pàgines 186-187 el Renaixement, el Barroc i la Il·lustració. Les imatges van seguides d'uns quadres sinòptics a doble pàgina que recullen una cronologia, una síntesi de la situació històrica, social i cultural del període, i de les característiques dels moviments estètics que s'hi inclouen (per exemple: Renaixement-Pere Serafi, Barroc-Francesc Vicent Garcia, Neoclassicisme-Joan Ramis), com també dels autors que corresponen a cada moviment i dels gèneres i la situació de la llengua en cada moment. Al final del període estudiat, torna a aparèixer un altre quadre-resum del que s'ha vist: anys, autors, gèneres, obres.

Les imatges reproduïdes corresponen a referents valencians: la catedral de València (foto), Ausiàs March, un oli de la Batalla d'Almansa, el Palau de la Generalitat (foto), una taula del port de Vinaròs, un foto de la Capitania General (Palau del Virrei).

Control polític: S'evita d'anomenar el marc cultural comú amb qualsevol terme que resulte clarament inequívoc, així, a la Unitat 10 es parla de "El Barroc a *casa nostra*" i "La literatura *nostra*" quan es tracta la figura de Francesc Vicent Garcia. L'ús del possessiu de primera persona del plural és el recurs eufemístic per excel·lència: "la nostra prosa", "el nostre lèxic actual". Pel que fa a la llengua, se l'anomena "la nostra llengua" o amb perífrasis com ara "la llengua que es parla a la major part de la Comunitat Valenciana". Quan pareix que no queda més remei que referir-se a una realitat lingüística que ultrapassa els actuals límits autonòmics es recorre a operacions complicades, així quan es parla dels topònims d'origen ibèric els autors es veuen obligats a introduir un incís confusionari: "També topònims, *tot i que no corresponen a la Comunitat Valenciana*, com Andorra o Aran." Si "no corresponen" per què s'estudien? I si s'estudien, com és pertanyen precisament a Andorra i a Catalunya?

Pel que fa al model de llengua, els textos s'adapten en alguns trets a la modalitat valenciana. En el cas de Bernat Metge, en la versió actualitzada s'usa el demostratiu reforçat i la forma reforçada

del pronom de primera persona del plural davant del verb (“us pagaré”), però s'adapta al subjuntiu en -r- (“haguera”), els incoatius s'escriuen segons el model valencià (“aconseguisquen”) i la primera persona del present d'indicatiu amb morfema -e (“confesse”).

Recursos complementaris (guia didàctica, quadern d'exercis, material de suport en línia...): D'aquest manual no disposem ni de guia didàctica i ni de materials complementaris.

- SIMÓ, Meritxell/CARBONELL, Gemma/Equip Edebé (1995): *Edebé. Llengua Catalana 3r ESO*, Edebé, Barcelona, 1997 (reimpressió). Data d'homologació: 20-10-1995. 232 pàg. 26'9x21'5.

Aquest manual és la versió per a Catalunya de l'editorial Edebé, per les dates, pressuposem que la versió de Marjal (filial valenciana del Grup Edebé) es va fer a partir de la catalana. L'estructura de les unitats és la mateixa: 12 unitats i quatre apartats, però ara el bloc “Estudi de la llengua” s'anomena “La norma” i va després del “Tractament de la informació” i no abans.

Pel que fa a la programació didàctica, és idèntica en els dos manuals, si bé s'han efectuat alguns canvis, tant en la denominació de la llengua i de la tradició literària, com en la tria de textos, autors i imatges.

Denominació de la llengua i de la tradició literària:

Versió valenciana: “Es considera que les llengües que es parlaven en el segle VIII a les diferents regions de la Romània no eren ja llatí.”; “El text escrit més antic en la nostra llengua és una traducció d'uns fragments del *Forum Iudicum*”; “fragmentació dialectal de l'idioma”.

Versió catalana: “Es considera que la llengua parlada en el segle VIII pels habitats de Catalunya ja era el català”; “El primer text que s'ha trobat escrit en català és una traducció d'uns fragments del *Forum Iudicum*”; “fragmentació dialectal del català”.

La tradició literària:

Versió valenciana: “Durant el segle XIII es consolida la nostra prosa, gràcies a l'obra Ramon Llull”. Versió catalana: “No és fins al segle XIII que podem dir que neix la prosa catalana, gràcies a l'obra de Ramon Llull”. Sistemàticament es canvia “literatura catalana” per “la nostra literatura”

Textos i autors: En general s'han substituït els autors principatins per autors valencians

Unitat 1: Pere Quart per Gaspar Jaén; Santiago Rusiñol per Carles Salvador; Mercè Rodoreda per Mercè Viana; Josep Carner per Miquel Peris; Àngel Guimerà per Roger Justafre.

Unitat 2: S'introdueix una entrevista a l'escriptor Ramon Guillem (en la versió catalana hi ha una entrevista a Maria de la Pau Janer a la unitat 4).

Literatura medieval: *Lo crestià* (sense nom d'autor) per *Sermons* de Sant Vicent Ferrer; Jordi de Sant Jordi apareix a les dues versions, però en la valenciana s'afeg Joan Roís de Corella; Jaume

Roig no es tracta en la versió catalana.

La versió catalana salta el segle XVIII (Il·lustració i Neoclassicisme) i acaba en la literatura popular del segle XVIII comentant el romanç “La presó de Lleida”, mentre la versió valenciana proposa un comentari d’uns goigs d'Alzira.

En general els continguts d'història de la literatura apareixen tractats amb molta més profunditat i extensió en la versió valenciana.

També s'observen canvis en els textos que encapçalen cada unitat, les correspondències són (a l'esquerra la versió valenciana):

- Josep Maria Ortola, *El tio de Canadà* (teatre)/Salinger, *El vigilant en el camp de sègol*
- Mark Twain, *L'home que va corrompre Hadleyburg* (narrativa)/Joan Oliver, *Pigmalió*
- Josep Palomero, *Els secrets de Meissen*.(narrativa)/Balzac, *Les il·lusions perdudes*
- Manuel Vicent, *Contra paradís*. (narrativa)/Montserrat Argerich/Flor Rey, *No em bacil·lis*
- Gabriel Garcia/Frederic Llopis, *El joc de pilota valenciana*/Amadeu Montoto/David Duran, *QRZ Rat-penat!*
- Joan Fuster, *Sagitari*. (assaig)/Stephen W. Hawking, *Històries del temps*
- Edgar Allan Poe, *Assassinats del carrer Morgue*. (narrativa)/Fundació Caixa de Pensions, *Temps de rellotges*
- Letizia Mottica, *Telefonari paninaro* (narrativa)/Frederic Mayor, *El Correu de la UNESCO*.

Imatges: A la pàgina 12 de la versió valenciana, en l'apartat de l'estudi dels diccionaris, han desaparegut les fotografies dels diccionaris de Pompeu Fabra, l'etimològic de Coromines, el de sinònims i antònims de Franquesa i l'ideològic de Ernest Sabater i s'han substituït per imatges fetes amb ordinador de volums abstractes que porten a la portada el nom del tipus de diccionari: “Diccionari general de la llengua”, “Diccionari de sinònims”, etc. A la pàgina 14 en canvi s'inclou una imatge que no apareix en la versió catalana: una fotografia del *Manual de l'estàndard oral* de Josep Lacreu que tapa una gramàtica de Pompeu Fabra just on posa “catalana”.

Les dobles pàgines il·lustrades són diferents: a la versió catalana apareix la Seu de Mallorca i a la valenciana la catedral de València; en cadascuna d'elles apareix el respectiu palau de la Generalitat.

2.2.4.7 TEIDE

De l'editorial Teide hem pogut confrontar el manual per 3r d'ESO corresponent al currículum del 2007 vigent en l'actualitat, tant l'usat a Catalunya (Cot/Lloret/Martí/Servat, 2007), com el que s'usa al País Valencià (Clari/Franco/Rincón/Sales/Signes, 2007). A primera vista comprovem que l'editorial proposa una mateixa programació (basada en les tipologies textuals i alguns gèneres discursius) i una mateixa maqueta: colors de la portada, estructuració interior, si bé, ha deixat als

respectius autors llibertat a l'hora d'ordenar els continguts. Tots dos presenten 9 unitats i en cada unitat els apartats són els mateixos però apareixen en un ordre diferent i de vegades amb el nom lleugerament canviat, passa el mateix amb els continguts que obrin les unitats. A la versió valenciana hi ha un apartat de tècniques d'estudi que no trobem a la catalana, mentre que en aquesta hi ha un apartat d'avaluació final que no trobem a la valenciana. D'altra banda, són iguals, tant els apartats de cada exercici com la seua tipologia. Difereixen, però, en els gèneres discursius que obrin cada unitat, si en manual valencià n'hi ha tres dedicats a gèneres literaris, en el català n'apareixen 6, amb una atenció especials als gèneres narratius.

Canvien també els continguts d'història de la literatura, que en el currículum de Catalunya arriben fins a Narcís Oller i en el cas valencià no passen del segle XVIII (conforme als respectius currículums de referència), d'altra banda l'atenció i l'espai que ocupen determinats autors i obres, com també la tria de textos, presenten diferències i semblances interessants. Finalment, l'estructura de cada unitat és pràcticament igual en els dos manuals i s'acosta a la tipologia dels llibres de Vicens Vives i Santillana: lectura inicial que s'associa a un tema d'arrancada relacionat amb alguna tipologia textual o amb algun gènere discursiu, a continuació es presenten unes preguntes de comprensió lectora sobre el text i, al final, trobem una reflexió teòrica sobre el tipus de text o el gènere que s'ha llegit.

De la versió per a Catalunya hem pogut consultar també dos Cds, un per al professorat que conté un exercici de comprensió oral, i un dictat per a cada unitat.

L'estructura de les unitats és la següent:

Valencià: llengua i literatura	Llengua catalana i literatura
<ul style="list-style-type: none"> •Text i comunicació <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comprensió i expressió ◦ Parlem del text •Gramàtica de la llengua <ul style="list-style-type: none"> ◦ Ortografia ◦ Morfosintaxi ◦ Lèxic •Llengua i societat •Tècniques d'estudi •Literatura 	<ul style="list-style-type: none"> •Text i comunicació <ul style="list-style-type: none"> ◦ Parlem del text •Gramàtica de la llengua <ul style="list-style-type: none"> ◦ Morfosintaxi ◦ Lèxic ◦ Repàs d'ortografia •Noms propis <ul style="list-style-type: none"> ◦ Lectura literària •Univers lingüístic <ul style="list-style-type: none"> ◦ Llengua i societat •Avalua't

En l'apartat de “Text i comunicació” es treballen de vegades els textos literaris:

Valencià: llengua i literatura	Llengua catalana i literatura
Unitat 3: La narració Unitat 5: La poesia Unitat 9: El teatre	Unitat 4: La narrativa Unitat 5: La poesia Unitat 6: El text teatral Unitat 7: La narració Unitat 8: La narració: personatge, temps i espai Unitat 9: El conte. El punt de vista. El diàleg

Quant als textos triats en aquest apartat:

Valencià: llengua i literatura	Llengua catalana i literatura
<p>Unitat 3: La narració “El vampir”, Joan Perucho (<i>Les històries naturals</i>)</p> <p>Unitat 5: La poesia “Dins un jardí senyorial”, Miquel Costa i Llobera; “Desolació”, Joan Alcover</p> <p>Unitat 9: El teatre <i>Mandíbula afilada</i>, Carles Alberola</p>	<p>Unitat 4: La narrativa “L'aula”, Thomas Mann (<i>Els Buddenbrook</i>)</p> <p>Unitat 5: La poesia “Dóna'm la mà” (Joan Salvat-Papasseit) “Com un puny” (Raimon)</p> <p>Unitat 6: El text teatral <i>El misantrop</i>, Molière</p> <p>Unitat 7: La narració “Ravi o la força del més dèbil”, Martí Gironell (<i>La ciutat dels somriures. Històries de supervivència a Bombai</i>) (paraliteratura)</p> <p>Unitat 8: La narració: personatge, temps i espai “Kiss”, “My red joystick”, Rafael Vallbona (<i>Sabates italianes</i>)</p> <p>Unitat 9: El conte. El punt de vista. El diàleg “La mort del funcionari”, Anton P. Txèkhov (<i>Contes</i>); “El barret fort”, Pere Calders; <i>Kosambi, el narrador</i> (Josep-Ramon Bach)</p>

També trobem continguts literaris en l'entrevista a Pasqual Alapont que reproduïx el llibre valencià (Unitat 8), en la qual es parla de l'èxit de literatura juvenil escrit per l'autor, *L'infern de Marta* (Bromera), una entrevista realitzada per dues alumnes de 4t d'ESO d'un institut valencià.

Quant als continguts d'història de la literatura, els autors i els textos trobem:

Valencià: llengua i literatura	Llengua catalana i literatura
<p>Unitat 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ramon Llull i el naixement de la prosa literària <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vida ◦ Obra <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •<i>Arbre de la ciència</i> •<i>Llibre de les bèsties</i> 	<p>Unitat 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El món trobadoresc •Ramon Llull <ul style="list-style-type: none"> ◦ L'aparició de la prosa literària ◦ Vida ◦ Obra <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Poemes de Tibors i de Guillem de Cabestany •<i>Llibre de les bèsties</i>

	<p>•<i>Llibre dels mil proverbis</i></p>
<p>Unitat 2:</p> <p>•Les quatre grans cròniques</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Llibre dels feits</i>, Jaume I ◦ <i>La Crònica</i> de Ramon Muntaner <p>Textos:</p> <p>•Els mateixos</p>	<p>Unitat 2:</p> <p>•Les quatre grans cròniques</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Crònica de Jaume I o <i>Llibre dels feits</i> ◦ Crònica de Bernat Desclot o <i>Llibre del rei En Pere</i> ◦ Crònica de Ramon Muntaner ◦ Crònica de Pere III el Cerimoniós <p>•Francesc Eiximenis</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vida de Francesc Eiximenis ◦ Obra ◦ <p>Textos:</p> <p>•Fragments de les quatre cròniques</p>
<p>Unitat 3:</p> <p>•La poesia trobadoresca. Ausiàs March</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ La poesia trobadoresca ◦ Ausiàs March <p>Textos:</p> <p>•“Així com cell qui en lo somni es delita”, “Així com cell qui es veu prop de la mort” (Ausiàs March en versió de Joan Fuster)</p>	<p>Unitat 3:</p> <p>•L'Humanisme</p> <p>•Bernat Metge</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vida ◦ Obra <p>Textos:</p> <p>• <i>Lo somni</i></p>
<p>Unitat 4:</p> <p>•La literatura religiosa i moralitzant</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Sant Vicent Ferrer ◦ Francesc Eiximenis <p>Textos:</p> <p>•“Sant Jordi i el drac” (Sant Vicent Ferrer); “El corb i la guineu”, “Dones a passeig” (Francesc Eiximenis)</p>	<p>Unitat 4:</p> <p>•La poesia al segle XV (una nova manera de cantar l'amor i la mort)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Jordi de Sant Jordi <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vida ▪ Obra ◦ Ausiàs March <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vida ▪ Obra <p>Textos:</p> <p>•“Presoner” (Jordi de Sant Jordi); “Vesles e vents...” (Ausiàs March)</p>
<p>Unitat 5:</p> <p>•La literatura satírica i misògina: l'Escola</p>	<p>Unitat 5:</p> <p>•La novel·la cavalleresca</p>

<p>satírica valenciana</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Jaume Roig i l'<i>Espill</i> ◦ Isabel de Villena i la <i>Vita Christi</i> <p>Textos:</p> <p>•<i>L'Espill</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •<i>Curial e Güelfa</i> •Joanot Martorell ◦ Vida ◦ Obra <p>Textos:</p> <p>•<i>Tirant lo Blanc</i></p>
<p>Unitat 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Les novel·les cavalleresques ◦ <i>Tirant lo Blanc</i>, de Joanot Martorell <p>Textos:</p> <p>•<i>Tirant lo Blanc</i></p>	<p>Unitat 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Francesc Vicenç Garcia i la literatura popular ◦ Introducció •Francesc Vicenç Garcia •Literatura popular en els segles XVI, XVII i XVIII <p>Textos:</p> <p>•“Bac de roda” (romanç popular); “Don Joan de Serrallonga” (romanç popular); “En forma de laberint” (Francesc Vicenç Garcia)</p>
<p>Unitat 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> •L'humanisme. Bernat Metge i la Cancelleria Reial ◦ Bernat Metge <p>Textos:</p> <p>•<i>Lo somni</i></p>	<p>Unitat 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El romanticisme i la Renaixença •Jacint Verdaguer ◦ Vida ◦ Obra <p>Textos:</p> <p>•<i>Virolai, Canigó</i></p>
<p>Unitat 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> •La literatura durant els segles XVI, XVII i XVIII <p>Textos:</p> <p>•<i>Dietari</i> de Josep Porcar</p>	<p>Unitat 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Àngel Guimerà ◦ Vida ◦ L'obra poètica ◦ L'obra teatral <p>Textos:</p> <p>•“Les fulles seques”</p>
<p>Unitat 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> •La literatura popular. El <i>Misteri d'Elx</i> ◦ La literatura popular ◦ El <i>Misteri d'Elx</i> <p>Textos:</p>	<p>Unitat 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Narcís Oller ◦ Vida ◦ Obra <p>Textos:</p> <p>•<i>La bogeria</i>, “Cançons de pandero”; <i>Misteri</i></p>

•“Corrandes”, “Cançons de pandero”; <i>Misteri d'Elx</i>	<i>d'Elx</i>
--	--------------

Primer hi ha un text expositiu que conté les dades sobre les autors, les obres, l'època, les característiques dels corrents estètics o ideològics i dels gèneres. A continuació vénen els textos i unes preguntes de comprensió lectora sobre els textos. Les activitats amb els textos literaris que es proposen en aquest apartat són bàsicament de comprensió lectora, encara que hi ha també alguna pregunta al voltant de qüestions formals i algun suggeriment d'expressió escrita en la línia dels tallers literaris: “Tria un dels personatges [d'un passatge del *Tirant*] escollits per tu a la segona pregunta i fes-ne una descripció breu (unes deus línies) segons com te l'imaginis, tant físicament com de caràcter.” Destaca també la procedència “digital” d'alguns textos extrets de pàgines web.

Pel que fa als continguts d'història de la literatura, deixant de banda les diferències en l'extensió del currículum oficial en un cas i en l'altre, s'observen algunes curiositats, com ara l'absència dels trobadors en el manual valencià, la situació de Metge després de Joanot Martorell i l'atenció que fan a uns autors en detriment d'altres: Sant Vicent Ferrer i Jaume Roig no apareixen en el text per a Catalunya, de la mateixa manera que sí que ho fan Jordi de Sant Jordi, les cròniques de Desclot i Pere el Cerimoniós i Francesc Vicenç Garcia, mentre que en el valencià, no. En canvi, sembla haver un consens en la presència de Lull, Jaume I, Ramon Muntaner, Bernat Metge, Ausiàs March, Francesc Eiximenis. Tanmateix, la versió valenciana dedica un espai preferent a dues manifestacions “locals” com el dietari de Porcar i el *Misteri*. D'altra banda, resulta xocant que de Guimerà es presente en el manual per a Catalunya una poesia i no un fragment d'una obra de teatre, quan és com a autor teatral i no com a poeta com ha passat al cànon de la literatura catalana.

Sembla que els dos manuals tenen en comú la maqueta i l'estructura general dels apartats i de la tipologia de les activitats. Els textos són diferents en cada manual i també la part expositiva. Hi ha també apartats que en un estan i en l'altre no, com els projectes de treball en la versió valenciana i el bloc d'autoavaluació en la catalana.

Pel que fa als projectes de treball, el manual valencià inclou una activitat d'aquest tipus en el subapartat “Parlem del text”, de l'apartat “Text i comunicació”. Els projectes de treball de temàtica literària són:

- Crea el teu diari personal (Unitat 1: “La narració íntima i personal”)
- Escribeu un conte (Unitat 3: “La narració”)
- Redactem un poema (Unitat 5: “La poesia”)
- Elabora un text teatral i representa'l (Unitat 9: “El teatre i la crítica teatral”)

Cada proposta de projecte va precedida d'un treball amb la tipologia textual o el gènere discursiu de la unitat. L'alumne, per tant, parteix d'uns models previs: en el cas del diari, es mostren textos d'Anna Frank, Josep Pla i una entrada del blog de l'Apòstata Desficiosa. El projecte es presenta en una pàgina i mitja amb unes instruccions molt superficials sobre la manera de regular el procés de composició escrita:

Ara ja pots començar a escriure. Si et trobes insegur, però, fes-ne primer l'esborrany i així podràs revisar el teu escrit quan vulgues fins que decidesques escriure la versió definitiva. Comença escrivint la data i converteix-te en el protagonista de la narració. (pàg. 18)

També es proposa que l'alumne òbriga un blog en algun servei dels que el mateix manual indica. Com passa amb qualsevol projecte, i tornarem sobre la qüestió en el pròxim capítol, cal una gran implicació del professorat per a portar a terme un projecte de treball proposat per un manual: cal que siga ell qui l'adapte a les circumstàncies del seu grup classe i qui complete les indicacions del llibre amb activitats d'avaluació i amb documentació extra.

El cas de la redacció d'un conte, es parteix de la lectura i anàlisi de fragments de *Espiral*, de Manuel Baixauli; *Harry Potter i la pedra filosofal* (J.K. Rowling); *El fill de l'acordionista* (Bernardo Atxaga); *Pandora al Congo* (Albert Sánchez Piñol); i "Plaques de la memòria" (Manuel Vicent). També en aquest cas ens trobem amb la mateixa imprecisió en el guió del projecte:

6. El conte no és obligatori que se cenyisca als límits de la realitat. Per això, pots introduir alguns passatges i elements fantàstics. De fet, tot el conte pot ser fantàstic.
7. També el temps és important: hauràs de decidir si especifiques el pas del temps o si, al contrari, prefereixes que estiga indefinit. També pots intentar, per produir efectes d'acció i dinamisme, alternar passatges ràpids en què el temps passa molt de pressa amb altres més lents que indueixen a la calma.
8. Aclareix on s'han de desenvolupar els fets: descriu-los.
9. Redacta l'esborrany del conte.
10. Revisa tots els aspectes de la narració per tal de comprovar que el conte diu allò que volies i pot despertar l'interès del lector.
11. Fes la revisió gramatical i ortogràfica de l'escrit.
12. Escriu la redacció definitiva del conte. (pàg. 73)

El projecte de poesia parteix de la lectura i l'anàlisi previs de poemes de Joan Brossa, Joan Salvat-Papasseit ("Visca l'amor"), Joan Alcover ("Desolació"), Carles Salvador, Julio G. Zahonero, Marc Granell i Joan de Timoneda. Per tal d'orientar els alumnes els autors mostren un quadre amb les figures retòriques que poden servir per a expressar un determinat to:

Per a comunicar...	Pots utilitzar...
Alegria	<ul style="list-style-type: none"> ● Exclamacions ● Hipèrboles de la felicitat ● Idees com lluminositat, colors vius, festa... ● Personificacions d'animals i objectes que realitzen accions alegres (<i>els ocells ballen; el semàfor verd et somriu...</i>) ● Comparacions amb objectes bonics ● Paraules que indiquen optimisme
Tristesa	<ul style="list-style-type: none"> ● Exclamacions de queixa ● Sensació de solitud ● Sentiment de manca ● Record del passat feliç i comparació amb el present desgraciat.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Paraules que expressen foscor ● Pluja, boira, grisor ● Metàfores
Humor	<ul style="list-style-type: none"> ● Hipèrboles ● Ironia ● Situacions absurdes ● Frases fetes populars ● Expressions amb doble sentit ● Exposició d'idees contradictòries
Idealització	<ul style="list-style-type: none"> ● Transmissió de la idea d'harmonia ● Comparacions amb objectes i animals bonics ● Identificació d'allò idealitzat amb realitats belles ● Situacions on regna la pau

Tal i com podem comprovar, la tasca que es demana és molt més complexa que les ajudes que es donen i reclama una implicació molt gran del professorat per tal de fer possible tot el procés de composició d'un poema. D'altra banda, la mateixa estructura del manual no permet integrar la llengua en el projecte, fet que seria recomanable per tal que l'aprenentatge de l'ortografia i la gramàtica es produïra en contextos d'ús real. En canvi, hi predomina el tractament aïllat dels continguts: la mateixa Unitat 5 continua, després de presentar el projecte es tracten els signes de puntuació i el guionet; el sintagma verbal i els seus morfemes; l'habilitació, l'onomatopeia i el vocabulari de les arts plàstiques; el registre col·loquial; tècniques de recerca d'informació; i acaba amb la literatura satírica i misògina i l'escola satírica valenciana.

Finalment, el projecte centrat en el teatre (Unitat 9) comença amb un exercici de comparació d'un fragment del *Tirant* i de la seua adaptació teatral, s'hi analitza també una adaptació del *Petit príncep* i un fragment del guió de la sèrie *Autodefinits* d'Albena Teatre; també es presenten tres textos de crítica teatral de Marcos Ordóñez, Nel Diago i Francesc Massip. Els autors proposen a l'alumne que adapte dos textos: un acudit i un fragment de *Rondalles de les comarques centrals valencianes* de Josep Bataller. Trobem de nou que el guió es massa vagarós (el format de llibre de text no permet massa extensió):

- Decideix quantes escenes necessites. Recorda que el text ha de tindre plantejament, nus i desenllaç
- Escriu una acotació escènica al principi de cada escena per situar l'acció, descriure l'ambient, els moviments... Fes-ho en present d'indicatiu.
- No t'oblides que escrius un text que s'ha de representar. Escriu unes acotacions d'actuació suficientment clares per a facilitar la tasca dels actors i actrius. Usa el present d'indicatiu i el gerundi.
- Utilitza la versaleta per al nom dels personatges i la cursiva per a les acotacions. (pàg. 238)

3 L'ensenyament de la literatura a través dels llibres de text, des del BUP a la LOE (1983-2008)

3.1 L'educació literària i la competència literària

El currículum de l'àrea de llengua de la LOGSE es fonamenta en alguns corrents de la lingüística del text, l'anàlisi del discurs, la sociolingüística i en els enfocaments comunicatius de l'ensenyament de les llengües. Pel que fa a la literatura, introdueix els conceptes d'«educació literària» i de «competència literària». La competència literària, que s'inclou en la competència comunicativa, consisteix, en un sentit general, en la capacitat per a interpretar i produir textos literaris i d'intenció literària i per a valorar les obres literàries més rellevants de la tradició literària. D'altra banda, el currículum dóna importància als procediments que tenen a veure amb l'ús, de tal manera que el coneixement de l'estructura de la llengua se subordina al treball de les habilitats comunicatives.

Els objectius de l'ensenyament obligatori, pel que fa a la literatura, haurien de ser, segons Teresa Colomer (1996b: 140):

La educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, que hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, que conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, que supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y que poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, que poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

En el cas del Batxillerat s'hauria de produir una ampliació progressiva d'aquests objectius: un augment de la informació cultural i un replantejament de l'ensenyament de la història de la literatura.

Rosa Escrivà, Montserrat Ferrer i Gemma Lluch especificaven en la guia de *Per a argumentar* (1994: 27) les capacitats que l'alumne de Secundària hauria de desenvolupar en relació amb els continguts literaris. D'una banda cal que alumne adquireisca aquelles destreses directament implicades en la interpretació de textos: el coneixement de les formes específiques que presenta el discurs literari. Per una altra part cal que conega el context cultural, ideològic i lingüístic en què s'han produït les obres literàries. Finalment, l'alumne necessita adquirir un seguit de destreses que s'inclourien en l'apartat de procediments:

- Comprendre i interpretar els textos literaris.
- Manipular i reescriure textos amb intencionalitat literària
- Apropiar-se de procediments, d'esquemes convencionals de gènere i de les convencions del llenguatge literari.

Segons alguns autors, aquesta part del currículum dedicada als continguts literaris, continuava tenint poc a veure amb els plantejaments comunicatius de la resta i, en canvi, tindria molta relació amb la concepció tradicional de l'estudi de la literatura com a estudi de la història de la

literatura. Lomas i Osoro critiquen, per exemple, que els plantejaments historicistes deixen de banda el tractament dels valors pragmàtics de les obres literàries, la funció múltiple del discurs literari, els aspectes relacionats amb la recepció estètica, la producció estètica del sentit o els factors socioculturals que condicionen la producció i la recepció dels textos literaris. També troben a faltar aquests autors que no es proposen objectius procedimentals o criteris d'avaluació que predisposen a la realització de projectes de recerca per part de l'alumnat sobre el context de producció i de recepció dels textos literaris; com també es notaria una absència de continguts referits a la construcció social del gust literari al llarg del temps. Finalment, no hi veuen orientacions sobre la formació lectora, en concret, criteris per a la selecció de les lectures de cada curs. Aquests autors, tanmateix confien en la tasca d'adaptació del currículum que duran a terme els professors en el moment de preparar la programació d'aula, ja que és aquí on entren en joc, tant la metodologia, com les opcions teòriques que guiaran la pràctica docent (Lomas/Osoro, 1996b: 47 i seg.). Des de l'any en què es fan aquestes reflexions fins a l'actualitat, el currículum i els materials encara accentuarien el tractament historicista de la literatura, especialment en el segon cicle de l'ESO, tal i com analitzarem més avant. D'altra banda, com demostra l'estudi d'Aulet i Martí, a pesar dels nous decrets curriculars del 2002, que introduïen la història de la literatura de manera explícita en 3r i 4t d'ESO, la literatura queda bandejada o molt subordinada a la llengua en la pràctica educativa dels centres de Catalunya (i podem fer extensives les seues conclusions al cas valencià).

El concepte “educació literària” suposava un plantejament diferent del que havia estat la didàctica de la literatura. Es passava d'un ensenyament de la història literària amb uns manuals que contenien presentats en un ordre cronològic petits fragments dels autors i de les obres canòniques que representaven l'essència de la nació (*Mío Cid*, *Don Quijote de la Mancha*, Dante, Racine...) al costat d'unes dades biogràfiques; i d'una concepció de la “llengua literària” com la culminació dels usos lingüístics d'una comunitat de llengua, a un enfocament nou. En aquest enfocament, el cànon s'eixampla extraordinàriament, l'animació a la lectura es contempla com un objectiu didàctic més, juntament amb l'anàlisi de textos literaris o l'escriptura literària, els conceptes de “llengua literària” i de “literarietat” es posen en quarantena. Tot açò en un context curricular en què la integració de la literatura en la classe de llengua pot fer que la literatura quede subordinada a l'estudi dels usos lingüístics.

D'altra banda, Teresa Colomer observava en un influent article publicat el 1991 (Colomer, 1991), una evolució de la didàctica de la literatura, des de l'atenció al text i a l'expressió de l'alumne, a un interès major pel lector, pels processos de comprensió lectora i pels aspectes culturals relacionats amb els textos literaris. La substitució del concepte d'«ensenyament de la literatura» pel d'«educació literària» exemplificava aquest canvi de perspectiva.

Més tard, l'any 1996, Teresa Colomer (1996b) feia un repàs de l'evolució de la didàctica de la literatura fins al moment de la implantació de la LOGSE: a partir dels anys 60 i 70 el model tradicional entra en crisi per diverses causes:

- 1) Un model elitista, destinat a una minoria d'alumnes xocava amb una explosió demogràfica i una millora del nivell de vida general portats per la societat industrial que va provocar l'accés massiu al sistema educatiu i una ampliació del període d'escolarització obligatòria.
- 2) L'explosió del mercat editorial i l'accés massiu als béns culturals i la irrupció dels mitjans

audiovisuals de comunicació i d'entreteniment van canviar els hàbits de lectura i la visió social del fet literari.

- 3) La ciència i la tecnologia i els usos instrumentals de la llengua van predominar com a objectius escolars davant la formació humanista. Les humanitats van quedar relegades al paper de formadores de ciutadans capaços de fruit d'un oci de major qualitat.
- 4) El canvi de paradigma en els estudis literaris a partir dels anys seixanta. L'aparició de l'Estructuralisme, les Teories de la Recepció o la Semiòtica literària i de la Sociologia de la literatura va produir un canvi en la concepció de la història de la literatura; es va passar de concepcions idealistes sobre el cànion a plantejaments més empírics. El cànion ja no es veia com un panteó d'obres i d'autors immutables i inaccessible, sinó com el resultat de la revisió constant, en diferents contextos socioculturals i històrics. Els conceptes de "literatura" i "literari" deixaven de ser apriorismes i passaven a ser convencionals, lligats a la recepció dels textos considerats literaris en un context social i històric determinat.

Tot plegat va portar a la reformulació del cànion, a l'acceptació de gèneres situats en els marges: novel·la de gènere, cançó popular, literatura infantil i juvenil... D'altra banda, paral·lelament al concepte de "competència lingüística" encunyat per Chomsky, s'obria pas el concepte de "competència literària", que va substituir la idea d'una formació literària basada en la memorització d'obres, autors, dates, moviments, generacions, noms de figures retòriques, conceptes de mètrica i versificació i judicis de valor institucionalitzats sobre obres i autors. El que importava ara era el desenvolupament de capacitats i de destreses que permeteren al discent la comprensió i el gaudi dels textos literaris: és el moment de l'aparició del comentari de textos literaris a les aules, que portarà a l'aparició de manuals de comentari de textos, tal i com veurem en el capítol següent.

D'altra banda, en el moment de produir-se la Reforma, la situació de l'ensenyament de la literatura contemplava el manteniment de la concepció de l'educació literària com a reforç de la competència literària al costat de la perduració de l'organització historicista del currículum i l'estudi dels textos. Si bé el comentari de textos estava entrant en crisi: el comentari com a desvetllament d'un misteri (el sentit del text) que només el professor sap i sanciona, un model que ja en aquell moment començava a posar-se en dubte des dels pressupòsits de les teories de la recepció literària.

S'hi produïa també una reformulació del concepte "llengua literària" a la llum dels darrers corrents de la Pragmàtica: ja no es considera un "tipus" de text, ni un "registre", ni tan sols uns discursos en què predomina la funció poètica, ni molt menys un *sermo ornatus*, és a dir, un discurs embellit amb figures retòriques. La llengua dels textos literaris comparteix l'estructura i els recursos retòrics amb la llengua d'ús comú, tan sols la recepció del text com a literari en el si d'una societat li atorgaria l'estatus de "literatura". Aquesta concepció pragmàtica de la literarietat entén la literatura com una forma de comunicació social. La literatura faria de mediatra entre els individus i la cultura concebuda com una construcció social. La literatura com a institució social, forma part del sistema humà de relacions socials institucionalitzades a través del sistema educatiu, la indústria editorial, la crítica... La literatura com a construcció simbòlica dóna sentit a la realitat, per això, entre d'altres factors, s'incorpora a l'ensenyament de la llengua: el discurs literari no és diferent de la resta de discursos, més aviat es tractaria d'un discurs capaç d'englobar-ne d'altres.

Aquest enfocament, va suposar la integració de l'estudi de la llengua i de la literatura amb el resultat, passats els anys, de la pràctica desaparició de la literatura a les aules i d'una gran confusió respecte del cànon, tal i com comprovarem més avant.

Pel que fa als manuals dels anys noranta, tant Carlos Lomas (1999a; 2004b) com Teresa Colomer i Ana M. Margallo (1999) observen dos grans models metodològics subjacents:

- a) *L'enfocament formal* de l'ensenyament de la llengua i de la literatura basat en l'ensenyament de conceptes lingüístics i fets literaris, al costat de
- b) *L'enfocament comunicatiu* de l'educació lingüística amb continguts i activitats entorn dels diversos textos i contextos de l'ús lingüístic i comunicatiu.

3.1.1 Un enfocament paidocèntric de l'ensenyament de la literatura

Per a Teresa Colomer (1996b), el repte de la didàctica de la literatura als anys noranta havia de ser la superació dels enfocaments purament formalistes que es dedicaven a vulgaritzar les aportacions de les teories literàries en voga a l'àmbit acadèmic, especialment les formalistes. Calia donar un gir paidocèntric, partir de l'alumne i de les seues necessitats formatives, calia també col·locar en el centre d'atenció una concepció de la literatura com a mecanisme per a comprendre la realitat i per a la construcció sociocultural de l'individu. Des d'aquest punt de vista s'imposa un plantejament metodològic eclèctic: calia seleccionar aquells elements de la teoria literària que millor s'ajustaren al projecte curricular de cada centre.

Aquest enfocament centrat en l'alumne que va anar obrint-se pas durant els anys 60 i 70 en l'educació literària va afavorir que apareguera un interès per aquells textos que es pogueren aproximar a les capacitats lectores i als interessos vitals dels adolescents i va posar en primer terme la literatura juvenil amb la finalitat de fomentar l'hàbit lector. Aquest fet, juntament amb l'aparició de l'adolescent com un grup social i amb unes característiques ben definides, van crear unes condicions socioculturals favorables a l'aparició d'una literatura destinada a aquest públic lector. Aquesta literatura incorporava elements de les lectures per a adults combinats amb unes temàtiques ajustades als gustos i interessos juvenils. D'altra banda, novel·les escrites per a un públic adult esdevenien lectures per a adolescent, això s'esdevé amb títols com *El guardià en el camp de sègol* de Salinger, *El senyor de les mosques* de Golding i obres de Calvino, Buzzati, Moravia, Fournier, London, Steinbeck i, en el nostre àmbit, podríem afegir Delibes, Pere Calders, Joan Perucho o el *best seller* escolar *Mecanoscrit del segon origen* de Pedrolo. D'altra banda, l'aparició de la ficció narrativa per a adolescents és un fenomen que s'ha produït de manera paral·lela a tot l'Occident (Colomer/Manresa, 2008).

Juntament amb l'aparició d'un cànon de lectures juvenils nou, van aparèixer també metodologies noves, com els tallers literaris, aquests als anys 70, sota l'influx de pedagogs com Wallon, Winnicott, Claparède, Freire i, caldria afegir, Freinet en el cas de la tradició pedagògica catalanvalenciana, bàsicament a l'àmbit de Primària. D'altra banda, les activitats de creació i de manipulació de textos literaris com ara els tallers, juntament amb el tractament intertextual entre, per exemple, la literatura i el cinema, van obrir encara més el ventall de les lectures escolars.

En aquest sentit, Teresa Colomer destaca 3 eixos de canvi en les activitats per a l'educació literària en aquesta època:

1. Experimentació de la comunicació literària a través d'activitats variades d'animació lectora.
2. Aprenentatge interpretatiu: debat sobre obres, exercicis de comprensió i d'expressió a partir dels textos.
3. Exercitació i reflexió: sistematització dels elements constructius vistos, treball pràctic amb els recursos retòrics.

Per a Antonio Mendoza (2004: 15) la competència que hauria de desenvolupar un alumne de literatura s'hauria de centrar en l'objectiu d'aprendre a interpretar, a valorar i a apreciar les creacions literàries i això en dues direccions:

1. Una dirigida a desenvolupar les competències que fan possible la comprensió de les convencions pròpies de la literatura, la poètica i la retòrica.
2. Una altra que ha d'ensenyar les circumstàncies de tipus històric que envolten el text.

Cada text exigeix del lector unes destreses diferents: la seua competència literària li ha de permetre una lectura òptima de tots els textos que se li ofereixen. La llibertat del lector davant del text depèn de la seua autonomia lectora i aquesta de la seua competència literària (Mendoza, 2004: 22). La competència literària inclouria els següents coneixements:

- Sabers lingüístics i textuals que ajuden a la descodificació del missatge.
- Sabers de tipus pragmàtic que ajuden a reconstruir la situació enunciativa present en el text.
- Coneixements dels usos literaris i de les convencions que regeixen la literatura.
- Coneixements intertextuals: correlacions que els textos literaris mantenen entre si.
- Coneixements semiòtics que permeten que el lector arribe a interpretar el text, més enllà de la comprensió del text immediat.
- Coneixements sobre estratègies de globalització de les destreses anteriors.
- Coneixements sobre el codi cultural implicat en el text.
- Coneixements discursius sobre nivells del llenguatge, gèneres, estilística, mètrica...
- Domini d'habilitats lectores: realització d'inferències, capacitat de reformular i resumir.
- Coneixements estratègics aplicables a diferents nivells fictivals i models de món presents en el text que permeten reconèixer els diferents pactes narratius que proposen els textos (Mendoza, 2004: 139-140).

En conseqüència, el lector competent, segons Mendoza:

- Comprén les estructures lingüístiques i literàries dels discursos.
- Té una bona competència lingüística i uns coneixements enciclopèdics que inclouen coneixements sobre els codis culturals.
- Comprén la superposició d'estructures poètiques.
- És capaç d'interactuar amb el text.
- Té un bon domini metacognitiu sobre el procés de lectura.
- És capaç d'orientar el procés en les direccions adequades segons la finalitat de la lectura: decodificar, llegir, comprendre, interpretar, valorar.
- L'actitud davant el text s'adapta a la tipologia textual i a la intencionalitat.
- És capaç de formular hipòtesis sobre el tipus de text, identifica els índexs textuals i, en

conseqüència usa estratègies adequades en cada cas.

- És capaç d'activar els coneixements previs adquirits a través de l'intertext.
- És capaç de *comprendre* i *interpretar* el text de manera pertinent.
- És capaç de cercar en el text correlacions lògiques que el doten de coherència i l'ajuden a comprendre'l i a interpretar-lo.
- És capaç de fruit en l'activitat lectora.

Segons Teresa Colomer (1994a: 48) la competència literària es pot desenvolupar a l'aula a partir de les següents premisses que s'haurien de concretar en les programacions didàctiques:

- Fent experimentar la comunicació literària: cal que es creen situacions comunicatives reals que tinguen la literatura com a protagonista.
- Utilitzant textos que oferesquen prou elements de suport per a obtenir el significat i que ajuden alhora a estirar les capacitats interpretatives de l'alumnat: cal seleccionar acuradament el corpus de textos i el tipus d'activitats de lectura.
- Suscitant la implicació i la resposta dels lectors: cal lligar la lectura amb l'emoció i el plaer més que amb l'anàlisi formal.
- Construïnt els significat de manera compartida: cal combinar la lectura i individual amb el comentari públic i compartit a l'estil dels clubs de lectura.
- Ajudant a progressar en la capacitat de fer interpretacions més complexes: cal que es fomenti l'autonomia interpretativa de manera progressiva, més que la interpretació única guiada pel professor.
- Preveient activitats que afavoresquen totes les operacions implicades en la lectura: cal que es tinguen en compte els models cognitius de lectura o models interactius.
- Interrelacionant les activitats de recepció i d'expressió, tant a nivell oral com escrit.

3.1.2 Un enfocament integrat del currículum

Una altra de les novetats dels currículums de llengua i literatura catalanes tant al País Valencià, com a Catalunya, com a les Illes era els seu plantejament integrat respecte de la llengua espanyola. Un fet que els llibres de text, concebuts des d'una disciplina i per al treball d'aquesta disciplina, no recullen i que suposa un obstacle per al treball integrat de les dues llengües cooficials i de les respectives literatures. Tot i això, hi va haver propostes interessants al marge dels manuals i algunes guies didàctiques, com les de la sèrie *Per a...* que oferien indicacions per a elaborar una programació d'aula integrada. Cal tenir en compte, però, que aquesta proposta curricular acompanyada de materials va ser un projecte impulsat des de l'administració educativa valenciana i es va dur a terme a partir del treball coordinat de l'equip de valencià de Reforma (Gemma Lluch, Montserrat Ferrer i Rosa Escrivà) i el de castellà (Felipe Zayas, M. Carmen Rodríguez i Ana Martínez).

3.2 L'ensenyament de la literatura a l'ensenyament secundari i el Batxillerat avui

En els darrers anys, des de Catalunya, s'han alçat veus que reclamen l'atenció cap al tractament que s'està fent de la literatura catalana a les aules. L'any 2002 el professor Pere Martí (Martí, 2002) reflexionava sobre la situació de la literatura catalana a les aules de Batxillerat de Catalunya. Constatava la baixada d'alumnes matriculats a l'assignatura Literatura Catalana, l'optativa de modalitat a primer o a segon de Batxillerat, una baixada que el curs 2000-2001 calculava en un 50%. Martí considera que la literatura al Batxillerat ha de ser una optativa de modalitat i tenir una prova específica a la prova d'accés a la universitat (val a dir que al País Valencià l'assignatura de Literatura Catalana és una optativa de segon de Batxillerat i començarà a avaluar-se a partir del 2010) i no pot de cap manera limitar-se als continguts que es donen a l'assignatura de Llengua i literatura catalana, perquè en el context d'aquestes assignatures la literatura esdevé una mostra tipològica més en una programació organitzada al voltant de les tipologies textuais. També remarca altres aspectes de la reducció del pes de la literatura al Batxillerat, com ara l'extensió dels currículums (reflectida després als manuals), que fa inviable una atenció especialitzada com la que requereix la literatura i que fa que perda presència a les aules a favor dels continguts de llengua; o bé que el fet que a l'ESO es dedique més temps a l'animació lectora i a la lectura de novel·la juvenil que a l'estudi específic de la literatura i la lectura de clàssics catalans.

Fruit d'aquestes preocupacions, l'any 2007, el mateix Pere Martí, juntament amb Jaume Aulet presentava els resultats d'una enquesta que havien passat a una mostra del professorat de Llengua i Literatura Catalanes dels instituts principatins. L'estudi, fet per encàrrec del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, respon a l'interès per comprovar si les protestes sobre el tipus d'ensenyament (o no ensenyament) de la literatura a les aules de Secundària i Batxillerat que s'han expressat a través de publicacions diverses durant els darrers anys¹ tenien una base empírica.

El treball d'Aulet i Martí és molt interessant també a l'hora de captar el punt de vista d'un sector del professorat sobre l'ensenyament de la literatura a Secundària i Batxillerat amb la perspectiva que proporcionaven els 15 anys que havien transcorregut des de la promulgació de la LOGSE amb una contrareforma inclosa. Hi ha dues qüestions en l'estudi d'Aulet i Martí que ja

1 Per exemple, l'article "¿Cap a on va la llengua i la literatura a l'ensenyament secundari?" (*Avui*, 21-12-2004, pàg. 17) signat per professors de secundària i d'universitat, com ara Anton Carbonell, Jordi Castellanos, Marina Gustà, Jaume Macià, Teresa Muñoz i Jaume Aulet; aquest article constituí un manifest que aconseguí l'adhesió d'uns tres-cents professionals i va prosseguir a les pàgines de *La Vanguardia*, amb el títol de "¿Por qué no enseñamos a leer?" (12-1-2006), pàg. 22; també hi ha hagut taules redones sobre el tema com ara la que sota el títol de "¿Quin espai donem a la literatura?", va congrega Joan Badia, Anton Carbonell, Jordi Castellanos i Artur Noguerol (Josep M. Muñoz, "¿Quin espai donem a la literatura?", *L'Avenç*, núm. 313 (maig, 2006)); també va ser motiu de debat a les dues convocatòries de la Jornada sobre Literatura i Ensenyament que va tenir lloc a la Universitat de Lleida durant el mes de març dels anys 2004 i 2005; igualment el debat curricular promogut pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya entre octubre de 2005 i setembre de 2006 dins el Pacte Nacional per a l'Educació s'ocupà d'aquesta qüestió (vg. Noguerol, 2006; <http://www.gencat.net/educacio/debatcurricular/>). A aquesta llista de reaccions s'afigen també alguns articles anteriors dels autors, com ara el de Pere Martí: "La literatura catalana a l'ensenyament postobligatori: aproximació a una degradació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26 (gener-març, 2002), pàg. 93-104 i el de Jaume Aulet, "Sobre l'ensenyament de la literatura catalana", *Serra d'Or*, núm. 508 (abril 2002), pàg. 21-25.

apareixien als escrits dels anys 90: per una banda, el perill que els textos literaris quedaren reduïts a materials per a l'estudi de la llengua dins una programació basada en les tipologies textuals; de l'altra, que el llibre de text esdevinguera el material curricular únic i que condicionara la tasca docent. Fixem-nos què diuen Jaume Aulet i Pere Martí: constaten que la literatura a l'ESO i al Batxillerat ha quedat reduïda a un contingut opcional, que s'ensenya si hi ha temps i que apareix a la part final de les unitats que proposa el llibre de text (2007: 101). Parteixen de la idea, recurrent en els escrits dels noranta, que la lectura és imprescindible per a l'adquisició del codi, que per a escriure i parlar bé, cal haver llegit abans, o tal i com ho expressen els autors: "Es pot ensenyar llengua prescindint de la literatura, però el que no és tan segur és que se'n pugui aprendre." (2007: 101).

A partir de l'anàlisi de la legislació anterior al 2007, és a dir, els decrets de 1992 que desenvolupaven a Catalunya la LOGSE i el de 2002 que hi desenvolupa el nou decret de mínims (es tracta del 179/2002 de 25 de juny que modifica el 75/1992, de 9 de març i el 96/1992 de 28 d'abril), destaquen quatre aspectes: "La base constructivista de les propostes, la importància de la tipologia textual, el caràcter integrat de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i el pes que es dona a la lectura i a la literatura en general." (2007: 103). Per als autors, el pes que la legislació educativa reserva a la literatura des de l'any 1992 és indiscutible i no es correspon a la repercussió que en acabat té a les aules. A la literatura se li dedica un dels sis apartats en què es dividien els continguts de l'àrea el 1992: llengua oral, llengua escrita, lèxic, literatura, gramàtica i llengua i societat. En alguns apartats del decret la literatura apareix com una pedrera de tipus de text susceptibles d'estudiar-se dins una programació organitzada al voltant de les tipologies textuals:

És possible trobar tota mena de textos en la literatura. Per això es proposa de no deixar en cap moment aquest tipus de textos i veure'n els trets més rellevants a mesura que es vagi estudiant i practicant la tipologia textual: narratius, descriptius, "poètics", conversacionals, explicatius, argumentatius. (Departament d'Ensenyament, 1993: 91)

El currículum de 2002, derivat del nou decret de mínims ministerials, determinava l'estudi de la història de la literatura en segon cicle de l'ESO en detriment de l'estudi de la literatura basat en el gènere literari:

L'ensenyament de la literatura té dos enfocaments diferenciats, coincidint amb els dos cicles de l'etapa. En el primer cicle, es pretén habituar l'alumnat a "llegir", analitzar i valorar el text literari per si mateix, abans de poder enfocar una visió històrica, cronològica, de la literatura, la qual s'aborda en el segon cicle, en què l'alumnat pot haver assolit un grau adequat de maduresa intel·lectual. És en aquest moment que s'escau l'estudi cronològic dels diversos moviments literaris, així com dels autors i les obres més destacades tant de la literatura catalana com de la castellana. Cal tenir present que, d'aquesta manera, quan s'encaminin cap a noves opcions, siguin laborals o acadèmiques, tots hauran assolit una base cultural indispensable en aquesta matèria. (Generalitat de Catalunya, Decret 179/2002)

Com apunten els autors, els llibres de text s'han fet ressò de les propostes legislatives i així fan una tria d'autors de literatura juvenil actuals i clàssics en 1r i 2n d'ESO i una altra de clàssics de la tradició literària en 3r i 4t d'ESO. Els llibres de text dediquen un apartat de cada unitat a l'estudi de la literatura, però, com observen els autors de l'informe, cap s'atreveix a concretar el currículum donant prioritat a la literatura en l'organització de les unitats. En el cas del primer cicle Aulet i Martí es mostren en desacord amb el tipus d'activitats que es fan a partir dels textos literaris, segons ells, excessivament centrades en el treball de qüestions lingüístiques

relacionades amb les tipologies textuais (observen, fins i tot, que en alguns llibres ha desaparegut l'apartat dedicat específicament a la literatura), els gèneres literaris i la comprensió lectora centrada també en continguts lingüístics en detriment de l'estudi dels textos a partir del seu valor estètic i artístic.

Pel que fa al corpus de textos recollits pels manuals, molts corresponen a autors catalans de literatura juvenil (Mercè Canela, Josep Francesc Delgado, Josep Vallverdú, Emili Teixidor, Miquel Desclot, Estrella Ramon, Pau Joan Hernández, Alegria Julià, Josep Lorman, Care Santos...), a autors de literatura juvenil traduïts (Roald Dahl, Robert Escarpit, Gerald Durrell, Marilar Alexandre, Asun Balzola, Pat Baker, Anne Frank...), a clàssics de la literatura juvenil universal, normalment adaptats (R.L. Stevenson, Homer, Mark Twain, Oscar Wilde, Tolstoi, Crhétien de Troyes...); a autors i recopiladors de gèneres populars com ara faules, rondalles, llegendes (La Fontaine, Fedre, Isop, Joan Amades, Pep Coll i mostres anònimes); també destaquen els autors la inclusió de textos de mitjans de comunicació catalans com el diari *Avui* o de revistes infantils com *Cavall Fort*; també troben fragments triats d'obres destinades a un públic lector adult d'autors de la tradició literària catalana (val a dir que tots són del segle XX i del Principat, amb l'excepció de Lull) i d'altres literatures (Calvino, Shakespeare).

En el cas del segon cicle, l'enfocament que fan els llibres de text continua sent el mateix en molts casos: trien una lectura per a obrir les unitats didàctiques. Però ara una part de la unitat es dedica a la literatura, concretament a la història de la literatura, des de l'edat mitjana al segle XIX en tercer i el segle XX en quart d'ESO. Les activitats proposades pels llibres de text són de comprensió lectora, d'anàlisi dels personatges, de caracterització del corrent estètic en qüestió, o sobre aspectes teòrics. Només un dels llibres que analitzen obri la unitat per l'apartat de literatura i amb una lectura que correspon al contingut tractat a la unitat, es tracta dels llibres de l'editorial Castellnou.

Pel que fa al corpus de textos, comproven que en els llibres de segon cicle de Secundària la tria de textos literaris és molt semblant al que observen en primer cicle, si de cas hi ha ara una presència major d'autors de literatura per a adults: Jesús Bonals/Raimon Esplugafreda, Joaquim Carbó, Joan Armengué, Elena O'Callaghan, Emili Teixidor, Rosa Font i Massot, Agustín Fernández Paz, Susan E. Hinton, R.L. Stevenson, Isaac Asimov, Ray Bradbury, Valeri Serra i Boldú i més sovint autors com ara Quim Monzó, Albert Vilaró, Maria de la Pau Janer, Maria Barbal, Josep Pla (de nou tots principatins amb l'excepció de Vilaró que és andorrà i de Maria de la Pau Janer, que és mallorquina, no hi ha cap autor valencià, l'únic que esmenten els autors de l'informe és Ferran Torrent, com a lectura obligatòria en segon cicle en alguns dels centres enquestats), d'entre els autors no catalans: Kenízé Mourad, James F. Garner, Gabriel García Márquez, Henrik Ibsen, Gérard de Nerval o Michel Tournier.

Dels textos es treballa la comprensió lectora, el vocabulari i aspectes formals del gènere. En algun cas com ara en els llibres del Grup Promotor/Santillana, els textos literaris serveixen també per a treballar continguts de llengua, com pot ser l'ortografia o la gramàtica.

En la pràctica, la majoria del professorat que ha contestat l'enquesta d'Aulet i Martí reconeix que usa el llibre de text per a impartir l'assignatura. Pel que fa a l'avaluació, el percentatge de la nota final que correspon a la literatura és d'un 27'5% de mitjana. (Aulet/Martí, 2007a: 105; 2007b: 27-31).

Ara bé, l'enquesta que han dut a terme els autors permet constatar la marginació que viu la literatura a les aules a pesar del pes que té dins el currículum oficial. La causa sembla ser els baixos nivells de competència lingüística de l'alumnat, que obliguen a dedicar tots els esforços a aquest objectiu; l'extensió dels continguts de literatura; i el tall abismal que es produeix en el pas de primer a segon cicle, des de l'estudi de textos de literatura juvenil i literatura popular als textos medievals en tercer d'ESO. Les lectures complementàries que es fan al marge dels llibres de text vindrien a completar el total del temps que es dedica a l'estudi de la literatura; malgrat tot, els autors consideren que el tipus de lectures que es fa llegir a l'alumnat "tenen com a finalitat principal engrescar a llegir i sovint es trien amb criteris més extraliteraris (interdisciplinarietat, identificació de l'alumnat amb els protagonistes, valors útils per treballar en tutoria...) que no pas estrictament literaris." (Aulet/Martí, 2007a: 106). Després d'analitzar la situació al Batxillerat, els autors fan un resum dels problemes detectats i fan un seguit de propostes.

Els problemes que troben pel que fa a l'ensenyament de la literatura a Secundària i Batxillerat són (2007b: 68-69):

1. La literatura massa sovint s'arracona o es tracta d'una manera superficial a causa dels programes excessius i repetitius. L'extensió dels llibres de text n'és una bona mostra, i cal tenir present que la majoria del professorat segueix el llibre de text a l'hora d'impartir les assignatures de l'Àrea de Llengua Catalana i Literatura.
2. Els baixos nivells lingüístics de l'alumnat, accentuats amb l'augment de la immigració, fan que els departaments prioritzin l'estudi de la llengua.
3. Hi ha més professors especialistes en llengua que no pas en literatura. D'aquí que alguns enquestats demanen més formació en didàctica de la literatura.
4. Es detecta un desinterès creixent de l'alumnat per la literatura, el qual queda lligat al desinterès social (mitjans de comunicació...) i institucional (Departament d'Educació...)
5. Cada vegada hi ha graus d'exigència menors per a aprovar la majoria d'assignatures, i també, és clar, la de Llengua catalana i literatura. Val a dir que, a més, la literatura té un grau d'exigència molt alt, tant per a l'alumnat com per al professorat.
6. La manca de coordinació entre assignatures de Llengua catalana i literatura i Llengua castellana i literatura, malgrat les demandes del currículum i les recomanacions del Departament d'Educació, és un fet generalitzat, tant pel que fa als continguts de llengua com als de literatura. Aquest fet comporta repeticions innecessàries, diversificació terminològica, etc.
7. La prioritització d'una avaluació objectiva, propiciada per la reforma, no afavoreix gens l'ensenyament de la literatura.
8. No hi ha cap curs específicament dedicat a la literatura.

Pel que fa específicament a l'Educació Secundària Obligatòria, detecten aquests problemes (2007b: 69-70):

1. Es dóna poc valor a la nota de literatura respecte de la nota global de l'assignatura. Segons les dades provinents de l'enquesta, la valoració de la nota oscil·la entre el 50% (en un centre) i el 10% (en dos centres). La mitjana seria dels 27.5% per a la literatura.
2. Als grups flexibles o de nivell sovint no es fa literatura, per molt que hi haja col·leccions de lectura fàcil.
3. Als llibres de text de primer cicle, la literatura hi té un tractament limitat i hi és tractada com una tipologia textual més. Tot es redueix gairebé a una introducció als gèneres literaris i a unes preguntes de comprensió (com es fa amb els textos no literaris). Hi ha professors que ni tan sols no consideren, com es feu palès en alguna enquesta, que a primer cicle s'haja de fer literatura.
4. Massa sovint les lectures solen ser triades no per qüestions literàries, sinó extraliteràries o instrumentals: identificació de l'alumne amb els protagonistes, tutoria, sociabilització, possible visita de l'autor...
5. A les proves de competències bàsiques -que es fan a segon d'ESO- ben poques vegades s'hi ha avaluat la literatura, la qual cosa possiblement respon en bona part a la dificultat d'avaluar-la amb criteris estrictament objectius.
6. La distribució del currículum fa que a tercer d'ESO s'hagen de treballar textos medievals, cosa que es considera problemàtica amb l'alumnat actual, fins i tot encara que siguin textos adaptats.
7. Hi ha dificultats generalitzades de comprensió lectora i, encara més, de pràctica del comentari de text, tant literari com crític.
8. La disminució dels hàbits lectors comporta que cada vegada hi haja més professorat que dedique una hora setmanal a la lectura, la qual cosa va en detriment, és clar, dels altres continguts curriculars.
9. La manca de biblioteques escolars amb professionals que dinamitzen la lectura cada vegada és més evident. Encara ara la biblioteca és, en bona mesura, l'espai on va a parar l'alumnat que ha estat castigat i expulsat provisionalment de l'aula.
10. La massificació de les aules en massa centres del país no afavoreix gens l'ensenyament de la literatura.

Quant al Batxillerat, els autors detecten també un seguit de disfuncions:

1. Es dóna poc valor a la nota de literatura respecte de la global de l'assignatura.
2. No està delimitat l'espai per a la docència de llengua i l'espai per a la docència de literatura.

3. La dinàmica del curs està condicionada per al prova d'accés a la universitat en la qual la literatura no es troba pràcticament present.
4. No hi ha un ajustament entre les lectures obligatòries que determina el Departament d'Educació i les necessitats de l'assignatura i el perfil dels alumnes de Batxillerat.
5. Hi ha una manca flagrant de referents, tant sobre autors com sobre moviments, a causa de la inexistència d'un curs específic de literatura a l'ESO, i dels baixos nivells de l'alumnat.

Les propostes de tipus general que fan els autors per tal de millorar la situació, són:

1. Estudiar la manera d'evitar les permanents repeticions que actualment es produeixen a l'hora de plantejar els ensenyaments tant de llengua com de literatura.
2. Oferir bona formació en didàctica de la literatura, en els cursos de formació permanent.
3. Aconseguir que la literatura no siga vista com un apèndix de la llengua. Les propostes de treball sobre textos literaris sempre han de potenciar els aspectes literaris i anar més enllà de la simple comprensió lectora del text (que no vol dir que no hi haja de ser).
4. Evitar en literatura les proves de correcció objectiva.
5. Donar rellevància a les activitats extraescolars relacionades amb la literatura: presentació de llibres al centre o a la població on es troba l'institut o l'escola, sortides de teatre, clubs de lectura amb les biblioteques públiques...
6. Potenciar les biblioteques escolars amb professionals solvents.
7. Donar a conèixer i valorar aquells mitjans de comunicació (premsa, ràdio i televisió) que donen relleu a la literatura.
8. Treballar conjuntament i coordinada amb el professorat del Departament de Llengua Castellana i Literatura.
9. Organitzar algun tipus de coordinació entre el professorat de literatura (tant de secundària com d'universitat)

Pel que fa a l'Educació Secundària Obligatòria, les propostes són:

1. Diferenciar clarament la literatura de la llengua als currículums, perquè se'n puguin fer ressò els llibres de text.
2. Distribuir la matèria de Llengua catalana i literatura de segon cicle en dos blocs perfectament diferenciats: un de llengua i un de literatura. D'acord amb els currículums, el de literatura es podria elaborar a partir dels gèneres literaris i es podria impartir a quart o tercer.

3. Evitar les llistes de lectures i deixar la tria a criteri dels centres.
4. Potenciar tallers, com a crèdits variables o mitjançant altres fórmules, de poesia, de narrativa, de teatre...
5. Pensar en la literatura també per als grups flexibles, per a l'atenció a la diversitat, per a les aules d'acollida. Si cal, promocionant o subvencionant des del Departament d'Educació col·leccions de lectura fàcil, que també s'haurien de començar a aplicar a alguns autors i obres de la literatura catalana. (Aulet/Martí, 2007a: 115-116)

I al Batxillerat:

1. Distribuir la matèria de Llengua catalana i literatura en dos blocs perfectament diferenciats: un curs de llengua i un altre de literatura. L'enfocament hauria de ser històric a Batxillerat i gèneric a l'ESO. Es podrien fer sis lectures, de les quals, dues o tres les proposaria el centre i a partir d'aquestes, s'hi organitzarien activitats d'animació a la lectura.
2. Refer la prova d'accés per tal que s'ajuste als criteris esmentats al punt anterior.
3. Garantir que la comissió encarregada de decidir les lectures obligatòries estiga formada per persones amb experiència docent.
4. Mantenir la tendència a triar lectures de literatura contemporània a l'assignatura optativa de Literatura catalana.
5. Examen obligatoria a la PAU de les optatives de modalitat.

En el cas valencià la necessitat de centrar tot el treball de l'aula en la millora de la competència lingüística esdevé una prioritat, d'altra banda el nivell, precisament, de competència lingüística de l'alumnat, juntament amb la manca de coneixements previs fan pràcticament inviable l'estudi de la història de la literatura tal i com preveuen els currículums vigents, començant a tercer per l'edat mitjana. Un fet agreujat més si cap en el nostre context educatiu, en què conviu una gran diversitat de situacions educatives: centres que fan ensenyament en valencià de manera generalitzada i d'altres que no, zones castellanoparlants sense ensenyament en valencià. I juntament amb això, en molts dels centres una forta arribada d'alumnes nouvinguts. De fet, l'existència de zones de predomini castellanoparlant i l'afluència d'alumnes nouvinguts fan que, en la pràctica, l'ensenyament de les destreses comunicatives bàsiques, de la llengua d'ús, en suma, esdevinga una urgència inajornable i passe per davant de l'ensenyament dels continguts literaris.

Per un altre costat, és ben il·lustratiu que les propostes que fan Aulet i Martí, a pesar que contenen activitats alternatives a l'ensenyament de la literatura a l'aula, donen per descomptat, després de quinze anys d'aplicació de la LOGSE, que el llibre de text condiona de tal manera el treball a l'aula, tal i com detecten en l'enquesta, que proposen que es redacte la legislació curricular pensant en la concretització que en faran els manuals (punt 1). També es constata el fracàs de l'ensenyament de la literatura integrada amb la llengua i es critica la manera com els llibres de text de primària concreten el currículum, tot col·locant els textos literaris dins l'estudi de les tipologies textuals i els gèneres discursius i es demana un curs monogràfic dedicat als

continguts literaris, tot i que la proposta defuig l'historicisme que ha impregnat els darrers currículums en el segon cicle, en suggerir una organització a partir dels gèneres literaris.

D'altra banda, és simptomàtic que el professorat veja complicat que es pugui estudiar la literatura medieval a tercer d'ESO tal i com preveu el currículum derivat del decret de mínims de 2002 i que manté l'acabat d'estrenar currículum LOE valencià. Les dificultats amb els comentaris de text, relacionades també amb la baixa competència lectora són un obstacle afegit per a l'accés a l'estudi dels textos literaris. D'altra banda, els projectes de treball i els tallers literaris podrien encaixar bé en un currículum basat en competències com el que propugna l'actual LOE, tot i els inconvenients que troben alguns autors en aquests tallers.

En una línia semblant s'expressa l'informe elaborat per la Comissió de Didàctica de la literatura del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola formada per Josep Murgades, com a coordinador, juntament amb Margarita Aritzeta, Josep Borrell, Teresa Colomer, Francesc Ricard, Alfred Sargatal i Llorenç Soldevila (Murgades, 2006). Parteixen de la hipòtesi que la literatura es troba en crisi, una crisi que consideren de "reubicació" perquè ha perdut el lloc privilegiat de què havia gaudit com a element simbòlic d'identitat nacional. Els experts denuncien la pèrdua de la lectura en temps escolar que va significar el pas de 7é i 8é d'EGB a 1r i 2n d'ESO, una rutina plenament consolidada en l'educació primària. També recomanen que els currículums oficials indiquen d'una manera ben clara els objectius referents al coneixement dels continguts literaris a cada etapa i en el moment d'acabar la Secundària Obligatòria. Consideren que és una tasca pròpia de la institució escolar el desenvolupament de (citem):

1. L'hàbit d'aprendre a llegir en el sentit més ampli i genèric del terme.
2. L'hàbit de saber reconèixer alguns dels grans textos que serveixen com a referents identificadors de la col·lectivitat.
3. L'hàbit de gosar abordar textos inicialment complexos per al lector.
4. L'hàbit d'haver-se sabut crear un horitzó de lectures sobre el qual projectar i inscriure aquelles de més acordades amb els propis gustos i amb els interessos personals de cadascú.
5. L'hàbit de comprendre el funcionament de les coses a partir de l'anàlisi i la conceptualització de l'oferta ficcional i literària de la societat dels nostres dies. (Murgades, 2006: 97)

També coincideixen amb el dictamen d'Aulet i Martí quan parlen de la marginació de la literatura respecte de la llengua. Una dissociació que creuen que no s'ha de produir, ja que opinen que la didàctica de la llengua i la didàctica de la literatura "s'han d'involucrar en una dinàmica retroalimentadora, que les converteixi en activitats indissolublement complementàries." No obstant això, demanen que la literatura tinga un espai propi en el currículum al final de l'etapa de secundària i al Batxillerat i la restitució del pes que la literatura havia tingut en les proves d'accés a la universitat.

D'altres enquestes més recents arriben a conclusions semblants, com per exemple la que ha dut a terme el Grup de Recerca de Literatura Infantil i Educació Literària de la Universitat Autònoma

de Barcelona (GRETEL) (Colomer/Grup GRETEL, 2008) a propòsit de les lectures obligatòries i que sembla indicar diversos canvis en algunes idees clarament acceptades pel professorat innovador fa només deu o vint anys, és a dir:

- Que s'havia de fer una gradació en el nivell de dificultat de les lectures.
- Que s'havien de triar lectures escrites en la llengua original per davant de les traduccions.
- Que calia familiaritzar els alumnes amb els clàssics de la tradició.
- Que calia guiar els alumnes en la lectura d'obres d'una certa dificultat.
- Que calia respectar els textos originals i no s'havia de recórrer a les adaptacions.

Els autors conclouen que les causes que han ocasionat la revisió d'aquest consens anterior sobre la lectura a les aules són les mateixes que apunten Aulet i Martí per a la marginació de la literatura respecte a la llengua. El pas d'un ensenyament memorístic de dades sobre autors, obres i moviments i el replantejament dels mètodes a partir de les nocions d'«educació literària» i “competència literària” no ha contribuït a rescatar l'ensenyament de la literatura d'aquesta minva constant, ni hi ha tampoc un acord unànime sobre el seu paper als estudis reglats; d'altra banda, la competència literària és difícil de mesurar i els avanços dels alumnes no es detecten tan directament com en el cas de les competències lingüístiques lligades al coneixement i l'ús de les estructures de la llengua. També remarquen els autors que a les aules es continua insistint en l'estudi de la literatura, no com a competència, sinó com a aprenentatge de conceptes; el nostre estudi permet comprovar, des del punt de vista dels materials, aquesta mateixa hipòtesis: des de la banda dels llibres de text no s'ha abandonat aquest enfocament conceptual, un fet que els darrers currículums oficials no han ajudat tampoc a canviar. En resum, es confirma la paradoxa que durant els darrers anys s'ha defensat d'una manera aferrissada les “humanitats” mentre simultàniament es produïa el bandejament de la literatura a l'ensenyament a favor d'altres continguts considerats més peremptoris.

En qualsevol cas, la qüestió de la situació de la literatura a l'ensenyament reglat i per extensió, el seu paper social no és exclusiva del nostre context educatiu. Deixant de banda la situació sociolingüística en què es troba la llengua catalana que fa que el problema incorpore a les nostres latituds aspectes i replecs característics, si fem una ullada al país del nostre entorn comprovarem que les reflexions dels experts caminen en la mateixa direcció que aquí. La situació de la literatura a l'ensenyament és un reflex de la situació de les anomenades “humanitats”, en el sentit clàssic del mot, als països occidentals. Yves Reuter (1997), reflexionava a propòsit d'aquesta qüestió i posava damunt la taula sis aspectes que al seu parer afecten l'estatus de la literatura en classe de francès a l'ensenyament no universitari de França:

- 1) No es produeixen prou lligams naturals entre l'ensenyament de la literatura i l'ensenyament de la llengua, de la lectura i de l'escriptura.
- 2) La didàctica de la literatura no acaba de funcionar bé a causa de: el canvi del perfil de l'alumnat en els darrers anys; l'augment de l'exigència social respecte dels coneixements de llengua; els debats socials, institucionals i teòrics sobre els continguts que hauria de

tenir la disciplina. A banda dels continguts, no hi ha un consens clar sobre la metodologia, ni sobre la progressió, ni sobre el nivell d'exigència que ha de tenir l'ensenyament de la literatura.

- 3) S'ha donat cada vegada més importància, tant en els currículums oficials, com en la pràctica docent, a les habilitats lingüístiques en detriment de l'educació literària. Aquest fet ha provocat una atenció privilegiada cap a la competència comunicativa de l'alumnat i ha centrat el treball a l'aula, d'una banda, en l'ortografia, la sintaxi i el lèxic i, d'altra, en les tipologies textuais i els gèneres discursius associats a àmbits d'ús i en les pràctiques de lectura i d'escriptura que s'hi relacionen. Açò ha portat a una situació en la qual els textos literaris s'han subordinat a les planificacions per tipus i gèneres, de tal manera que quan es treballa el text descriptiu, el text literari és un més entre tots els que es treballen en la unitat. La literatura ha perdut així la visibilitat i l'estatus privilegiat que havia tingut a l'ensenyament tradicional
- 4) Des dels anys seixanta, des de les files de l'estructuralisme i del marxisme s'han presentat esmenes a la totalitat respecte de l'ensenyament de la literatura: Per què ensenyar-la? Què ensenyar? Amb quina finalitat pràctica? Com avaluar les adquisicions dels aprenents? Quins tipus de literatura ensenyar?
- 5) Hi ha qüestions pràctiques no resoltes: en quin moment i de quina manera convé treballar la literatura a classe? Quin aspecte convé treballar? La lectura? L'escriptura? La narració? Els personatges?; Quins objectius s'han d'aconseguir? Els continguts literaris serien massa heterogenis per a poder integrar-se de manera plausible en un curs de llengua. Finalment, l'associació escolar tradicional entre lectura, escriptura i literatura hauria influït negativament en l'acceptació de la literatura com a institució social al si de la població.

Proposa també que hi haja un debat social que permeta situar la literatura com a objecte de coneixement a la institució escolar francesa i a la societat en general. S'hauria d'aclarir com funciona socialment la institució literària, la seua importància, el seu lloc i la seua funció. Finalment, considera que la literatura a l'escola ha de servir per a la formació humana: la construcció de la personalitat a partir de la lectura, i ha de posar en joc tota la càrrega afectiva de l'alumnat adolescent.

Tal i com podem observar, en les reflexions de Reuter hi ha nombrosos punts de contacte amb les conclusions a què arriben els experts autòctons. Els manuals no fan més que reproduir aquesta situació de “desclassament” de la literatura en un curs de llengua (i literatura) catalana.

3.3 Els llibres de text de llengua i literatura de la Reforma: estudis i balanços

En l'àmbit dels manuals de llengua i literatura Montserrat Ferrer i Francesc J. López (Ferrer/López, 1999) (Ferrer, 2000a i 2001) comproven un seguit de deficiències en el tractament i organització dels continguts de llengua en els manuals que havien aparegut al llarg dels anys noranta. Comproven que l'ordenació dels continguts per unitats didàctiques que hi predomina es basa en: temes o centres d'interés; àmbits d'ús; gèneres discursius concrets; tipus de text o seqüències textuais; un únic tipus de discurs per curs (no és predominant); sense criteri

observable. Quant a les deficiències en l'organització de les unitats, comproven que:

- Hi ha una excessiva compartimentació de les unitats amb tot de continguts inconnexos.
- Es dedica més espai als continguts ortogràfics i gramaticals que a les activitats de comprensió i de producció de textos. Quant a l'element formador, hi predominen els continguts ben coneguts pels professors en detriment dels aspectes discursius més complexos i novedosos que els docents no sempre dominen. El treball gramatical es limita a l'ortografia, la morfosintaxi i el lèxic i no se sol connectar amb aspectes textuals o pragmàtics, de tal manera que la reflexió gramatical i la producció textual es troben desconnectades.
- L'excessiva compartimentació no ajuda a trobar la informació que en un determinat moment es necessita recuperar.
- La maquetació no es troba sempre al servei dels continguts didàctics, de tal manera que més que ajudar, entrebanca el desenvolupament coherent d'una seqüència de treball.

Per altra part, Teresa Colomer i Ana M. Margallo (1999: 27) comproven que hi ha dos grans tipus de manuals d'ESO de llengua i literatura catalana per a Secundària, aquells que segueixen la tipologia dels manuals de Primària i els de Secundària pròpiament dits. Els primers es troben sobretot en primer cicle de l'ESO i es caracteritzen pel pes que tenen la comprensió lectora i els exercicis pràctics de creativitat basats en la manipulació i la imitació de textos. Les unitats parteixen de la lectura d'un text al voltant de la qual s'articula la resta. En el corpus dels textos triats s'inclouen la novel·la policíaca o la juvenil, l'eix organitzador de l'aprenentatge sol ser la tipologia textual, les sèries classificatòries de figures retòriques, de gèneres i de subgèneres. Els fragments de text apareixen descontextualitzats. Al costat es trobarien els manuals que s'inseririen en la tradició de Secundària; es tracta en aquest cas de manuals informatius amb exercicis de comentaris de text d'una certa complexitat. En aquest cas el corpus de textos es presenta ordenat de forma cronològica.

Pel que fa al model de llibre de text de segon cicle de secundària, Colomer i Margallo observen un predomini de la història de la literatura, que en alguns casos es combina amb l'estudi dels gèneres. Aquestes autores detecten també que la literatura amplia la seua presència en segon cicle sota la forma d'activitats d'escriptura i com a base per a l'estudi de la llengua a partir dels textos literaris.

L'enfocament historicista de l'ensenyament de la literatura es va aguditzar més a partir de la contrareforma de les ministres dels governs de José María Aznar. A finals dels anys noranta, Esperanza Aguirre primer, amb el seu Decret d'Humanitats (que no va poder eixir avant). Tot seguit, i amb un govern en majoria absoluta, la ministra Pilar del Castillo amb els decrets de mínims de 2001, uns decrets que va suposar un canvi curricular ràpid, aplicat pel govern valencià quan encara no s'havia enllestit la implantació total de la LOGSE (2002) i la Ley de Calidad de Pilar Castillo (LOCE, 2002-2004) (que va arribar a tenir un esborrany d'aplicació al País Valencià i dos decrets publicats al *BOIB*, el butlletí oficial del govern balear). La LOE, per la seua banda, va beneir el currículum tancat i la visió historicista en l'ensenyament de la literatura i els manuals obraren en conseqüència. Per un altre costat, la connexió entre competències i continguts quedava en l'aire, i els manuals que anaven arribant als departaments en format de

mostra accentuaven en la seua gran majoria un ensenyament gramatical i un tractament de la literatura de base historicista cada vegada més lluny del que pretenia la LOGSE.

Uns anys més tard, el 2002 Jordi Burguera i, més tard, Rafael Valls (2007) encara constataren en els manuals d'història l'extraordinària descompensació entre els continguts de tipus conceptual i els procedimentals. Valls atribueix aquesta desproporció al fet que el professorat d'història té més formació historiogràfica que didàctica i, per tant, les editorials destinen els seus productes a aquest perfil docent majoritari.

De fet, la manera com es concreten les seqüències didàctiques dependrà, en el cas de la literatura, de la concepció que tinga d'aquesta el docent que fa la seua programació d'aula. Segons González Nieto (1997: 137), en tota programació d'aula caldria tenir en compte els següents aspectes:

- Com s'adquireixen els conceptes en situacions d'aprenentatge.
- Quins continguts són més importants i globalitzadors i quines relacions estableixen amb d'altres de menor importància.
- Quins continguts pressuposen l'adquisició prèvia d'uns altres.
- Quins continguts cal que s'introdueixen de manera cíclica, combinant la reiteració amb l'aprofundiment progressiu.
- Quines diferències hi ha entre utilitzar una terminologia i una altra i la seua conceptualització rigorosa.
- Quines relacions es poden establir entre el desenvolupament de les destreses i els conceptes que s'hi relacionen.

D'altra banda, en els primers anys d'implantació de la LOGSE (la primera meitat de la dècada dels 90), ja es parlava de la poca delimitació que existia entre els criteris formals, els comunicatius i els històrics i culturals en el cas de la literatura (González Nieto, 1997: 141) i del perill, per tant, de reduir-ho tot als conceptes, a la teoria i a la història de la literatura en detriment dels procediments i de l'ús efectiu de la llengua i la literatura. En el sentit contrari ja hi havia qui alertava que les novetats que introduïa la LOGSE, com ara la introducció de lectures diferents de les canòniques o una focalització en l'ús de la llengua, podria fer desaparèixer de la vista dels estudiants el cànon de lectures de la tradició literària (els anomenats "clàssics") i la història de la literatura "nacional" que calia ensenyar com uns trets identitaris imprescindibles en la formació bàsica dels ciutadans. Les reaccions no es van fer esperar i el frustrat Decret d'Humanitats, el decret de mínims que modificaven la LOGSE i la interrompuda Ley de Calidad van venir per a posar-hi remei.

Els procediments, doncs, eren la prioritat al currículum LOGSE. Es partia d'una didàctica de la llengua i de la literatura enfocada cap a la comprensió primer i la producció després. Van ser els anys de l'entronització dels conceptes de "competència lingüística" i de "competència literària", aquesta com una modalitat d'aquella (González Nieto, 1997: 144, esquema 2). Es va imposar la seqüenciació a partir de les tipologies textuals, els gèneres discursius, o els àmbits d'ús que podien agrupar dins altres gèneres discursius i tipologies textuals. González Nieto proposava llavors que es dedicara un bloc de continguts, que anomena "La comunicació literària" per a tota l'etapa. En la classificació dels discursos emprava una categoria que anomena "discursos artístics" i que englobaria textos literaris i d'altres paraliteraris que requereixen per a comprendre'ls determinades competències parcials i el coneixement de determinades convencions culturals

(González Nieto, 1997: 148). Llavors, com ara, es considerava el primer cicle com una continuació de primària i la literatura s'ensenyava en aquell nivell com una introducció (temes, mites, mètrica elemental, figures retòriques...) a la literatura. En tercer i quart d'ESO se solia estudiar la literatura de manera més aprofundida, com a fenomen comunicatiu, especialment en quart (González Nieto, 1997: 155).

La reforma educativa de primers dels noranta va incorporar, doncs, el més innovador del que es feia a les aules en l'ensenyament de la llengua i la literatura i algú arribava a afirmar poc més o menys que la reforma havia suposat la benedicció de l'heterodòxia. La reforma volia superar en l'ensenyament de la literatura els enfocaments historicistes i excessivament formalistes que havien predominat en les dècades anteriors. Es van substituir aquests enfocaments per altres que al llarg de la dècada dels vuitanta havien posat en pràctica alguns sectors més experimentals del professorat, com per exemple la iniciació a la "lectura literària", l'"animació lectora", la "creació literària" i una "iniciació als gèneres literaris", com a base per a la millora de la comprensió lectora i de la expressió escrita creativa. Es van experimentar també formes noves d'ensenyar la literatura: una història de la literatura adaptada a l'edat, una història de la literatura que es pot ensenyar en sentit invers, des del present al passat, una història de la literatura que el propi alumne es pot construir a partir de treballs de documentació (Rincón, 1997).

Però què va ser dels llibres de text, tal vegada van desaparèixer, o van canviar? I com reflectien els llibres de text aquests canvis? Els estudis i balanços que es van anar fent al llarg de la dècada dels noranta i més enllà coincidien a apuntar, com hem anat veient, d'una banda, la permanència i la omnipresència del llibre de text com a material curricular central a les aules espanyoles; d'altra banda va augmentar la producció de manera exponencial i els models inicialment variats van anar confluint en unes tipologies molt semblants. La fragmentació autonòmica va partir el mercat estatal i va obligar a fer versions locals dels llibres, aquest fet va contribuir a reforçar algunes editorials valencianes, especialment en el mercat captiu del llibre de text de llengua i literatura catalanes, tot i que amb el pas de la dècada, les grans editorials "transnacionals" van anar fent-se amb bocins dels mercats autonòmics mercès a la compra de segells locals, a la coedició i a l'establiment d'equips autonòmics amb un cert marge de maniobra.²

L'any 1997 la Reforma arribava al País Valencià al segon de l'ESO i a la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència li plovién les sol·licituds d'homologació de llibres per a aquest nivell; de totes demandes d'homologació, un 66% eren per a llibres de Secundària (Veiga, 1997). Llavors ja hi havia qui predeia que tota aquesta allau de manuals s'encaminava cap a una futura uniformitat conforme avançara la Reforma. Josep Pi (1997) indicava algunes d'aquestes tendències observades:

1. Un predomini de les activitats sobre les explicacions, és dir de la instrucció sobre l'exposició. Les explicacions, a més, són curtes.
2. Els continguts gramaticals se subordinen a l'anàlisi dels textos. Es potencien la comprensió i l'expressió orals i escrites de textos de diferents tipologies per davant de l'estudi de l'estructura de la llengua. L'aprenentatge del lèxic hi té una presència

2 A pesar de tot, hi ha estudis fets a partir dels llibres de història que demostren que els continguts autonòmics giren entorn d'un escàs 10%, la qual cosa demostra que els gran segells editorials, elaboren un llibre-model estatal que completen amb alguns afegits locals. L'elaboració d'edicions autonòmiques completes requereix inversions extra i un retall en els guanys (Valls, 2007).

destacada. Algunes editorials reforcen el treball d'ortografia amb materials a part. D'altra banda, minva la presència dels continguts relatius als elements culturals i socials relacionats amb la llengua: dialectologia, sociolingüística, història de la llengua, història de la literatura. Les lectures són de literatura de ficció o relacionades amb l'estudi de les tipologies textuais.

Pel que fa a les característiques dels manuals per a LOGSE, Josep Pi hi observa més quantitat d'exercicis i d'activitats, menys teoria, un llenguatge més modern i una millora del disseny.

Els balanços de la dècada dels anys noranta coincideixen a posar de manifest l'augment de la presència de llibres de text als centres escolars a partir de la Reforma. Així Carme Alcoverro obria el dossier que la revista *El Temps* dedicava als llibres escolars el juny de 1998 amb la constatació que una llarga vida esperava encara al manual escolar:

Mentre no es descobreixi un artefacte millor, el llibre de text continua essent, tot i les objeccions dites més amunt, l'únic material que concreta el discurs pedagògic d'una manera coherent i sistematitzada. Facilita, alhora, la tasca del professor i n'economitza temps i esforços. Aquestes qualitats fan pensar que la desaparició del llibre de text no és viable a curt termini. (1998b: 36)

L'alternativa hauria de venir del costat de la formació del professorat en les tasques de avaluació, adaptació i complementació dels manuals segons el projecte curricular del seu centre i les característiques de les aules en què imparteix classe. La formació, a més, hauria de capacitar el professorat per a preparar els seus propis materials; de la mateixa opinió era també Marta Mata (1997: 69-70). D'una altra banda, l'administració hauria de dotar els centres de recursos alternatius al manual: biblioteques de centre i d'aula, compra de materials col·lectivitzats, etc.

L'any 2000 Montserrat Ferrer (2000) obria l'especial que la revista *El Temps* dedicava al món del llibre de text amb un balanç reflexiu sobre el que havia estat la dècada i constata que la recerca de la rendibilitat econòmica i la urgència havien provocat que les editorials, tot i haver fet un gran esforç per tal d'aportar materials ajustats a la LOGSE, hagueren confluït en una oferta poc diversificada, poc arriscada i ajustada a les demandes de la majoria del professorat.

La implantació de la Reforma va portar aparellat un debat sobre els materials curriculars que havien de servir per a aconseguir els objectius que marcaven els nous currículums oficials. Es pensava que calia que el professorat elaborara els seus materials ajustats al context educatiu en qual es movia. Alguns autors alertaven del perill que els llibres de text renasqueren a una nova vida sota l'empara de la reforma educativa, ara millor presentats i avalats per tecnicismes de nou encuny (Gimeno, 1991: 11).

En el cas valencià, l'administració havia fet un esforç de publicació de materials experimentals que haurien de servir de guia per al professorat. El fet constatat, deu anys més tard, va ser que la producció editorial de llibres de text es va disparar amb la implantació de la Reforma. Des de la talaia dels deu anys transcorreguts, Felipe Zayas i Carmen Rodríguez (Zayas/Rodríguez, 2003) feien també un balanç dels llibres de text des de la Reforma l'any 2003. Tot apuntava a principis dels noranta cap a una crisi del llibre de text: el caràcter obert i flexible del currículum, l'autonomia pedagògica dels centres i dels docents eren circumstàncies que obligaven, aparentment, a diversificar els materials, a fer-los variats i adaptats a cada situació i, a considerar

el llibre de text com d'un material curricular més, sense cap patent d'exclusivitat.³

D'altra banda, en l'àmbit lingüístic, com apunten Zayas i Rodríguez, un enfocament metodològic enfocat de cara a l'ús de la llengua, hauria d'haver influït en la selecció i presentació dels continguts i en el sentit de les activitats d'aprenentatge. Així, s'hauria d'haver superat la mera transmissió de continguts gramaticals i d'història de la literatura.

El que observen els autors és que ha predominat quasi en exclusiva el llibre de text com a material curricular, de la qual cosa es conclou també que “han estat les empreses editores de llibres de text les que s'han ocupat quasi exclusivament de la concreció curricular” (Zayas/Rodríguez, 2003: 25), sense que el professorat haja intervingut en l'elaboració dels seus propis materials.

Malgrat tot, han observat una tendència a reformar els llibres de text. Aquests han canviat, des del reciclatge superficial dels materials de BUP, fins a l'elaboració d'altres més adequats al pes que els procediments tenen en el currículum LOGSE. Ara bé, un canvi en el nom dels epígrafs dels apartats de les unitats i una incorporació de terminologia importada de la lingüística del text, la pragmàtica, la sociolingüística o l'anàlisi del discurs no és encara una garantia de validesa. Per això Zayas i Rodríguez analitzen els manuals LOGSE a partir de tres premisses:

1. Els continguts i les activitats es refereixen de manera predominant a l'aprenentatge de procediments?
2. Els aprenentatges es conceben de forma integrada o fragmentària?
3. Quin tipus d'orientació didàctica es dona a l'aprenentatge d'habilitats lingüístiques?

La primera cosa que observen els autors és que, sota epígrafs aparentment enfocats a l'ús, com ara “Expressió oral i escrita”, s'amaguen unes activitats massa centrades en els conceptes, els quals, segurament, s'avaluaran en un examen. Tal i com sentencien:

En definitiva, parece como si la concepción tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento pesara tanto que fuera imposible desembarazarse de ella, aun cuando la intención explícita sea ocuparse de las habilidades orales y escritas. (Zayas/Rodríguez, 2003: 27)

Una altra de les crítiques recurrents que trobem també en l'anàlisi d'aquests autors és el fet que

3 En aquells primers noranta la perplexitat de l'autor d'aquest treball va ser gran quan, després d'un curs passat a les Illes Balears, on el MEC, que llavors hi ostentava les competències en educació, havia donat un fort impuls a la Reforma i els docents semblaven engrescats, es va incorporar al sistema educatiu valencià. Es tractava d'un institut de Batxillerat que impartia cursos de Reforma Experimental al qual havia triat de treballar per tal millorar la seua formació i que, per a la seua sorpresa, funcionava a base de llibres de text fabricats per editorials, fins al punt, que en 3r d'ESO, en l'assignatura de Geografia i Història, l'apartat “El teu entorn” (indefugible en un plantejament LOGSE), s'estudiava el planeta Terra i en la unitat que treballava l'estil gòtic, l'exemple del llibre era la catedral de Chartres. Resultava evident que les editorials, en molt casos, havien “reciclat” els llibres de l'encara vigent BUP, tan sols canviant els enunciats de les unitats. Tot això, és clar, amb la connivència dels departaments didàctics que els havien triats i de l'administració que els havia homologats. Pel que fa a l'assignatura de Valencià: llengua i literatura, s'usaven els materials en format de proves de la sèrie de Montserrat Ferrer, Rosa Escrivà i Gemma Lluch Per a... (*Per a narrar, Per a informar-se, Per a convèncer, Per a crear mons*) que després coeditarien Tàndem i Tabarca.

els continguts apareixen organitzats de manera fragmentària en les unitats. Les diferents habilitats lingüístiques solen aparèixer en apartats independents i no al llarg de tota la unitat de manera integrada tal i com s'esdevé en la vida real. (Zayas/Rodríguez, 2003: 27)

Segons els autors, aquesta distribució de les unitats respon a un plantejament de màrqueting editorial:

Al professor le resulta fácil ver dónde trabaja cada aspecto, sin necesidad de acudir a reflexiones teóricas ni, en ocasiones, a ninguna guía para el profesor. De esta manera, el producto resulta fácil de vender a un profesorado que considera el libro de texto com el verdadero gestor del aprendizaje en el aula. (Zayas/Rodríguez, 2003: 27)

Pel que fa al màrqueting, un editor reconeixia en una conversa mantinguda amb l'autor d'aquest treball, que la seua clientela la compon el professorat, que és qui decideix el llibre de text que compraran els seus alumnes, l'editor, per tant, s'ha d'adaptar a les demandes i necessitats dels docents a l'hora de dissenyar els seus llibres de text. No són desdenyables tampoc, com a causa de la fragmentació de les unitats, d'una banda, el repartiment del treball per part del professorat que elabora els manuals i que contribueix també a produir aquest efecte, ja que en alguns casos l'equip redactor es reparteix els apartats o blocs de cada unitat, de tal manera que, quan es posen junts, es produeix aquest efecte de desconexió; així la coherència la podem trobar en sentit vertical, entre el mateix apartat de cada unitat i no en sentit horitzontal, és a dir, entre els apartats de cada unitat. En segon lloc, el mateix repartiment dels continguts curriculars en apartats, tal i com fan els decrets, és una invitació a reproduir-los a l'hora d'elaborar la programació d'aula. Per això Aulet i Martí proposen que hi haja un apartat en el currículum oficial expressament dedicat als continguts relacionats amb la literatura, per tal que els llibres de text el reproduesquen també de manera automàtica.

Com a alternativa als manuals, Zayas i Rodríguez destaquen els projectes de treball com a mecanisme integrador idoni:

En estos casos, cada unidad didáctica se articula como un proyecto de trabajo en el que se incluyen actividades individuales, en parejas, en equipo o en gran grupo que suponen trabajar, en ocasiones, sobre comprensión i expresión oral o, en otras, sobre comprensión lectora o expresión escrita. (Zayas/Rodríguez, 2003)

Els problemes que dificulten la innovació educativa vénen donats, segons els autors, pel fet que aquesta suposa una concepció del treball docent que xoca amb la pràctica rutinària (i fortament assentada) de transmetre coneixements, per tant, hi ha el risc evident que no s'accepte per part del professorat. De fet, l'experiència ens ha demostrat que quan un llibre de text parteix d'aquests plantejaments metodològics, el professorat menys innovador el rebutja, per exemple *A debat 1* (Ed. Marfil), de Vicent Brotons i Tudi Torró i Antoni Roderic, premiat pel Ministeri d'Educació, que "obligava" el professorat a fer fotocòpies de temes de gramàtica per poder "completar-lo". Això, d'altra banda, va fer que l'editorial oferira un quadern extra només per a reforçar continguts gramaticals. Un altre problema és que els projectes de treball, en la seua concepció primigènia, xoquen frontalment amb el concepte pedagògic del manual. Els projectes de treball han de partir de les motivacions, interessos, obsessions del grup de classe, han de sorgir de l'assemblea de classe i van construint-se sobre la marxa, a partir de materials reals que aporten els alumnes amb l'ajuda de les famílies i del professorat. De fet, hem observat al llarg dels anys 90 i 2000 una progressiva desaparició dels projectes de treball en les edicions successives dels manuals que els havien incorporat des dels inicis, com és el cas de Marfil i Bromera. El mateix s'esdevé amb

l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica, un plantejament del tipus inductiu-deductiu com el que hi ha al darrere del treball de la gramàtica de la sèrie *De bat a bat* i *A debat* provocava, segons alguns docents, la desesperació de l'alumnat, que no volia entretenir-se a deduir la regla gramatical; i del professorat, que s'estimava més el sistema deductiu: exposició de la regla seguida d'una bateria d'exercicis per a practicar-la.⁴

Des d'un punt de vista constructivista, la fragmentació de les unitats didàctiques fa que els aprenentatges lingüístics perden significativitat. En la vida real la comprensió oral i escrita i l'expressió oral i escrita articulen l'ús de la llengua. Segons aquest plantejament de l'ensenyament de la llengua basat en l'ús, la literatura corre dos riscos, o bé quedar marginada, o extremadament subordinada a l'ensenyament de la llengua, com denuncia l'informe d'Aulet i Martí, o bé restar com un apartat desconnectat de la resta dels objectius comunicatius de la classe de llengua i literatura. En aquest sentit hi ha propostes innovadores com la de Francesc Ruiz i altres, per a la nova sèrie de llibres de text LOE de l'editorial Tabarca, que aposten per una programació estructurada a partir dels textos literaris, com veurem ja hem vist.

Zayas i Rodríguez insisteixen, tal i com fan altres autors que ja hem comentat, en la relació estreta que hi ha entre la lectura i l'escriptura i entre aquestes dues activitats i els gèneres discursius. Per tant, la lectura i l'escriptura s'haurien d'articular amb els gèneres discursius:

Por tanto, si aprender a escribir es aprender a componer diversos géneros de textos, el aprendizaje de la escritura requerirá la observación y el análisis de textos que puedan servir como modelo para estructurar los contenidos y para apropiarse de la peculiaridades lingüísticas del género en cuestión. Leer y escribir pueden ser, por tanto, vertientes de una misma práctica discursiva: la lectura proporciona las pautas para escribir un determinado género de texto. Este planteamiento suele estar ausente de los libros de texto. (Zayas/Rodríguez, 2003: 28)

D'altra banda, la comprensió lectora, quan es treballa en els manuals, és per a comprovar que s'ha entès el text, i no es relaciona amb la intenció de l'emissor, o amb el que el lector aporta al text, segons siguin els seus objectius de lectura, els seus interessos, coneixements previs. És a dir, el que els models interactius de lectura diuen que és llegir i que no s'ha generalitzat encara als manuals, tot i que els textos que van divulgar aquests corrents en el nostre àmbit lingüístic daten de la dècada dels noranta (Teresa Colomer, Isabel Solé, Daniel Cassany...)⁵

Pel que fa al tema que ens interessa, la integració de la literatura amb l'aprenentatge de la llengua, és a dir, l'educació literària i l'educació lingüística, segons Zayas i Rodríguez:

La educación literaria consistirá en el desarrollo de las competencias específicas para interactuar en un tipo de comunicación muy diferente de la comunicación habitual: adquisición de estrategias de lectura que implican el conocimiento de las convenciones literarias de los distintos géneros, entendidos éstos en su dimensión pragmática (los géneros significan un pacto

4 Alguns estudis com el de Vázquez, Justes i Taberero (1997), a partir d'una mostra de 6 manuals de castellà per a Primària mostren que, a pesar de les recomanacions metodològiques implícites en la LOGSE, les unitats i les activitats de gramàtica se solen plantejar segons un enfocament deductiu més que inductiu i els exemples serveixen per a preparar la definició més que per a conduir els alumnes al "descobriment" de la regla gramatical.

5 Per exemple SOLÉ, Isabel (1992): "Implicacions educatives del model interactiu de la lectura", *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcanova, Barcelona, pàg. 21-36; o *Ensenyar llengua* de Daniel Cassany, Marta Luna i Glòria Sanz (Ed. Graó), que va ser la "bíblia" de la Reforma en el moment de la seua publicació (gener, 1993), ja que recollia sistematitzava i divulgava els punts més innovadors de la didàctica de la llengua que introduïa la LOGSE. Vg. també Colomer (1992a).

con el lector acerca de cómo hay que acercarse al texto) e histórico-cultural (los géneros son formas convencionales sujetas al cambio). (2003: 28)

D'altra banda:

La comunicación literaria es un componente de la educación lingüística y comunicativa general de los alumnos, puesto que en los textos literarios se representa toda la diversidad de situaciones de comunicación, variedades lingüísticas y estilos, y la formación de lectores competentes de textos literarios requiere la reflexión sobre estos usos para conocer las convenciones literarias y su relación con los diversos contextos histórico-culturales. (2003: 28)

Aquest plantejament, implícit en els primers decrets autonòmics, va suscitar les suspicàcies de sectors del professorat d'ensenyament mitjà i superior que veien un perill en aquesta concepció de l'educació literària com una part de la educació lingüística; una concepció que, d'altra banda, deriva del concepte de "competència literària", un terme encunyat als anys 70 i 80 i que se subordinava també al de competència lingüística. Les veus crítiques que han arribat fins a l'actualitat i, segons alguns, han guanyat la batalla, creien que amb aquesta concepció de l'ensenyament de la literatura, el seu estudi esdevindria un simple apartat de l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques. Els docents universitaris es queixaven que les noves promocions provinents de l'ESO arribaven a les facultats de lletres sense conèixer bé la història de la literatura, els referents culturals dels textos literaris i sense tenir una bona capacitat per a enfrontar-se a textos literaris de certa dificultat. La reacció va provocar l'intent de reforma de les Humanitats de la ministra Esperanza Aguirre, la reforma curricular de la LOGSE l'any 2001 i la frustrada *Ley de Calidad de la Educación* (LOCE), de Pilar del Castillo, que va apostar per decret al retorn a l'estudi de la història de la literatura, però sense èxit, ja que possiblement, segons l'informe d'Aulet i Martí, ha accentuat la deriva "lingüística" de la pràctica docent. Aquests autors continuen demanant ara mateix una demarcació pròpia per a la literatura ensenyada dins el seu marc històric i cultural. Aquest és el debat sobre la didàctica de la literatura des de finals de la dècada dels vuitanta i que encara continua plenament vigent.

L'educació literària en els manuals que examinen Zayas i Rodríguez sol aparèixer en Primària sota la forma i, dins una mateixa unitat didàctica, de:

- a) Activitats de taller de textos, generalment poemes.
- b) Lectura d'un relat amb un qüestionari posterior de comprensió lectora.

Els tallers contenen activitats del tipus:

- a) Manipulació i reelaboració de textos.
- b) Activitats d'estímul a la creació.
- c) En menor mesura, també apareixen exemples de propostes d'escriptura a partir de models teòrics (Zayas/Rodríguez, 2003: 29)

El problema dels tallers literaris, per a Zayas i Rodríguez és que, tot i que van sorgir com una alternativa als tradicionals comentaris de textos literaris, a les redaccions escolars sense un objectiu comunicatiu clar i a la transmissió maquinal de continguts literaris, pateixen la manca, igual que els exercicis de redacció tradicionals, de la manca d'objectiu comunicatiu definit i, el que és pitjor, de l'absència d'uns objectius didàctics clars. Falta també en aquests plantejaments, una adequada avaluació formativa i un tipus de seqüenciació que estímul

mecanismes autoregulators que faciliten el control per part dels aprenents del seu propi aprenentatge. Un altre problema és que no hi sol haver connexió amb la reflexió gramatical, de tal manera que: “se descuidan las posibilidades que ofrecen los textos literarios para la actividad metalingüística.” (Zayas/Rodríguez, 2003: 29)

Pel que fa a Secundària, continua, segons els autors, un enfocament historicista que planteja un estudi de la literatura basat en els períodes històrics i estètics i les obres de la tradició literària amb l'anàlisi de fragments de textos literaris (2n cicle de Secundària). Els autors insisteixen, com ja havien fet Lomas i Osoro, en una organització de les unitats didàctiques que interrelacione els diferents aspectes de la comunicació lingüística basant-se en l'ús i en un tipus d'activitats que integren l'ús i la reflexió sobre la llengua:

Esta vinculación entre uso y reflexión es mucho más estrecha en el proceso de aprendizaje de una lengua, y afecta al dominio del código escrito (ortografía i puntuación), al uso preciso i adecuado del vocabulario, a la formación de las oraciones y a la construcción coherente de los textos. (Zayas/Rodríguez, 2003: 29-30)

També és important l'aprenentatge de l'ús dels materials de consulta: diccionaris, gramàtiques normatives, manuals d'estil...

Pel que fa a la reflexió metalingüística, els autors observen que els manuals:

- a) Mantenen les activitats gramaticals i l'estudi del vocabulari separats de l'aprenentatge de la comprensió i de la composició de textos.
- b) La reflexió gramatical insisteix en aspectes que els alumnes ja dominen en detriment dels que encara no saben fer servir.
- c) Quan hi ha reflexió lingüística a partir dels textos s'introdueixen com a aprenentatges conceptuals i no procedimentals com hauria de ser en un plantejament metodològic basat en l'ús.

En resum, els nivells textual i pragmàtic apareixen desvinculats dels gramaticals, quan en l'ús són indestriables.

La conclusió a què arriben els autors és que les activitats que proposen els manuals és el més pròxim al que es fa a la major part de les aules. Per aquest motiu, l'orientació didàctica del treball que es fa a l'aula dependrà del tipus d'activitats que proposen els llibres de text; de la importància que concedeixen als aspectes procedimentals o conceptuals de l'aprenentatge de la llengua; i de la integració o la fragmentació de les unitats didàctiques. En general observen que les activitats de la majoria dels llibres de text, tant de Primària com de Secundària:

No exigen relacionar, ni jerarquizar, ni tomar decisiones. Son actividades cerradas, de comprobación, fáciles de realizar si se ha comprendido la explicación previa... y fáciles de corregir. ¿Permiten enfrentarse a la complejidad de realizar un texto, entendido como tarea comunicativa compleja? Parece difícil. (Zayas/Rodríguez, 2003: 30)

Finalment, xifren l'èxit dels manuals entre els docents en el fet que:

No dan problemas, no exigen llevar el control de lo que está haciendo el grupo. No requieren gran esfuerzo de preparación, ni de organización en el aula. Las actividades se pueden realizar

independientemente unas de otras y no se pierde el “hilo conductor” de una clase a otra, sencillamente porque no hay hilo. La dinámica de aula puede seguir siendo explicación-ejercicio-solución, como toda la vida. No hay problemas para integrar aprendizajes, no hay que dar soluciones propias. Tanto profesor como alumno ejecutan órdenes externas. El libro posee el saber, que es simple, claro y sin vacilaciones. El alumno ha de aprender y callar. No hay problemas, ni dobles soluciones ni variaciones. El que no sabe responder es porque no vale o porque no trabaja. Si no puede quedar excluido materialmente del aula, queda suspendido sin remedio. (Zayas/Rodríguez, 2003: 30)

El balanç que fan, l'any 2003, més de deu anys després de la implantació de la LOGSE, no és massa optimista, creuen que les propostes majoritàries no tan sols no contribueixen a la innovació educativa, sinó que hi suposen un fre seriós, això a 13 anys de la promulgació de la LOGSE. Per als autors, el bon llibre de text (no descarten que existesca) és aquell que “ayuda al profesorado, però no anula su capacidad de planificar y dirigir el aprendizaje.” (Zayas/Rodríguez, 2003: 30). En el seu treball Zayas i Rodríguez, com havien fet també Colomer i Margallo, eviten donar noms d'editorials i d'autors i constitueix una aproximació al tema.

Altres estudis fets en altres àmbits educatius com el francès al voltant dels manuals de llengua de Secundària semblen demostrar que el primer que el professorat valora dels llibres de text és que són “eines d'ensenyament” en el sentit que els ensenyants esperen que els ajude a establir una programació i una progressió, fins i tot que la progressió ja hi vinga implícita (Plane, 1998: 27).

3.4 El cànon pedagògic dels llibres de text

3.4.1 El cànon a l'Educació Secundària Obligatòria

Quan es parla del cànon se cita sovint la definició d'Enric Sullà en la introducció al volum recopilatori *El canon literario* (Sullà, 1998): “llista o elenc d'obres considerades valuoses i dignes, per tant, d'estudiar-se i comentar-se.” La institució escolar té una importància central en la configuració del cànon instituït d'una tradició literària des del moment que aquestes obres “valuoses” “s'estudien”. D'altra banda, donat que el manual escolar és el lloc on s'estotgen aquelles obres i autors “dignes d'estudi”, caldrà fer atenció a la “llista o elenc” que recullen entre les seues pàgines.

Tal i com apunta Sullà, el cànon dels llibres de text és un reflex del procés de selecció previ operat sobre el conjunt d'obres de la tradició: “el ministerio de educación y los organismos competentes a él subordinados establecen (en la enseñanza primaria y secundaria) los temarios, és decir, los contenidos (período de tiempo y lista de autores) tanto de las asignaturas (a las que se adaptan luego los índices de los libros de texto) como de los temas de oposiciones.” (Sullà, 1998a: 12). En aquesta tasca d'inventari del cànon literari dels llibres de text de Secundària, comptem amb el precedent de l'estudi de Vicent Aleixandre (Aleixandre, 2000), tot i que limitat a una part del cànon, aquell que conforma la literatura juvenil.

Si observem el cas que ens ocupa, els canvis curriculars tenen un reflex matisadament absolut en el cànon que recullen els llibres de text. Si d'una banda poden influir profundament en l'orientació de les programacions, com és el cas de la introducció de la història de la literatura al segon cicle de l'ESO, d'altra sembla com si el cànon de la literatura catalana mostrara una fortalesa capaç de resistir atacs com els del cànon exclusiu d'autors valencians. L'anàlisi dels

manuals no ens mostra, de fet, cap variació respecte de la selecció d'obres i d'autors que trobàvem abans de la reforma curricular de l'any 2002. Sospitem que el cànon de la història de la literatura catalana s'ha conformat des de les universitats a través de la docència i de determinats projectes editorials, tal i com observarem més avant, des dels anys 70 i 80; també creiem que la formació universitària dels autors dels llibres i obres de referència com la història de la literatura de Riquer-Comas-Molas i d'altres, ha servit per a apuntalar el cànon clàssic a les aules de Secundària i de Batxillerat.

La primera recopilació de textos d'autors no valencians que hem trobat en un text pedagògic valencià es correspon a la revisió de la *Gramàtica valenciana* de Carles Salvador que van fer Enric Valor, Ferrer Pastor i Vicent Ferris el 1966 i que incloïa fragments de Ruyra, Carner, Costa i Llobera, Pla, Espriu, Pedrolo, Vidal Alcover i Espinàs. Una plantejament una mica diferent respecte del cànon pedagògic valencià és el que observem en el volum del Grau Elemental de la *Gramàtica* de l'ICE de la Universitat de València en què es dóna prioritat als autors i als temes valencians. Com que els autors contemporanis no són encara abundosos, recullen textos de *Mari Catúfols*, d'Isa Tròlec i *Els cucs de seda* de J.F. Mira, al costat d'Enric Valor, J.E. Martínez Ferrando, Martí Domínguez, Maria Beneyto i literatura popular valenciana del segle XX: *Coses típiques Coses típiques de la Marina, la meua comarca*, Francesc Martínez i *Tomba Tossals*, Josep Pasqual Tirado.

D'altra banda, els llibres de “llengua i cultura” que hem analitzat volen mostrar una visió pancatalana de la llengua i la tradició literària, de manera que posen l'accent en els trets compartits, de vegades, fins i tot les il·lustracions, com en el cas de *Som* de J.F. Mira, serveixen per a aquest propòsit. Per un altre costat hi ha dos autors valencians que apareixen en aquests manuals (i en molts altres de BUP) com a símbols de la recuperació de la llengua, tant en els seus textos com en les imatges i els peus de foto, es tracta de Joan Fuster i Vicent Andrés Estellés. També s'observa un interès especial a incorporar textos d'autors valencians contemporanis que començaven a despuntar en aquell moment: *Matèria de Bretanya*, de Carmelina Sánchez Cutillas, *Els cucs de seda*, de Mira, *Crim de germania* de Josep Lozano, poemes de Gaspar Jaén, i també *Maria Catúfols*, d'Isa Tròlec i textos de Josep Vicent Marqués, Maite Coves, Jesús Huguet, Vicent Franch, Doménech Canet, Salvador Jàfer, Joan Navarro, Miquel Nadal o Juli Camarasa. Tanmateix, hem trobat pocs manuals que centren en algun moment el seu interès en la literatura feta al País Valencià d'una manera exclusiva, entre aquests destaca *La novel·la i la narració durant la segona meitat del segle XX* de Josep Palomero que s'ocupa dels narradors valencians dels anys setanta ençà i, entre els manuals destinats a un curs, *Brúixola* (8é d'EGB) de l'Equip Montgó, que dedica uns apartats a la poesia i a la narrativa valencianes, des de la Guerra Civil fins als anys vuitanta; en aquesta línia s'insereix també *Fruit* (8é d'EGB), que centra l'atenció dels apartats d'història de la literatura dedicats als segles XIX i XX en textos d'autors valencians com Teodor Llorente, Miquel Duran de València, Carles Salvador, Joan Fuster, Enric Valor, Vicent Andrés Estellés, Josep Lozano, Enric Sòria i Marc Granell. També caldria citar en aquest sentit *Literatura. BUP 3*, de Vicent Escrivà i Vicent Salvador (1986); *Quadern de bitàcola. Materials de literatura*, d'Enric Balaguer i Maribel Sánchez (1991), *Per a crear mons* i *Xarxa textual*, d'Alexandre Bataller, Carme Narbón i Josep Palomero

Ara bé, el cànon “pedagògic” o “formatiu” no acaba amb els “clàssics” de la tradició literària en llengua catalana. Un altre cànon s'ha anat consolidant també, dins i fora dels llibres de text i aquest ja no emana de les instàncies acadèmiques, ni dels decrets curriculars, sinó des de les

editorials (amb les seues col·leccions i els seus premis literaris), i des del cos docent de Secundària, ens referim al que es coneix com “cànon de Secundària.”

D'altra banda, el cànon literari que la institució escolar utilitza presenta característiques que l'acosten al que seria el “cànon selectiu”, de què parla Fowler, i que és el resultat d'una tria feta sobre el “cànon potencial” de totes les obres canòniques (Harris, 1991: 42-43) (Romero Tobar, 1998: 48-49). Alguns autors denominen aquest cànon “cànon pedagògic” (Vita, 2003) o “escolar” o, fins i tot “cànon de Secundària”. Totes aquestes “regions” del cànon constituïrien alhora “regions” d'allò que alguns autors anomenen “cànon institucional”, és a dir, “el sistema d'obres canòniques establert en la institució literària en un moment donat” i que es divulga a través dels llibres de text d'ensenyament primari i secundari, dels llibres d'història de la literatura, diccionaris de literatura, col·leccions i antologies i lectures obligatòries (Saniáñez-Tió, 1998: 213-214). El cànon literari, per a autors com Mendoza (2004: 119), seria la clau per a l'organització d'un conjunt coherent d'obres que constitueixen allò que s'entén com a *literatura* i que s'estableixen com a base per al seu estudi com a disciplina escolar. Un estudi, el de la literatura, que pot ser especialitzat i crític o bé escolar però al qual les obres canòniques serveixen de base.

Ara bé el “cànon pedagògic” té una sèrie de característiques pròpies. Una d'aquestes característiques és que els textos que el componen es destinen a ser lectures obligatòries dirigides des de la institució escolar i s'empren per a dur a terme certes tasques escolars que han de servir perquè els alumnes assolisquen determinats objectius didàctics. D'altra banda, tal i com apunta Sergio Vita tot seguint les idees de Harris, el cànon pedagògic acaba alimentant un “cànon diacrònic” ja que cada generació acadèmica manté uns textos i n'incorpora uns altres al cànon pedagògic, de tal manera que allò que s'ensenya a una generació sorgeix dels gustos de la generació anterior; es tracta d'allò que Kermode bateja d'una manera tal vegada massa emfàtica com “control institucional de la interpretació” (Kermode, 1979). L'aspecte interessant del cànon escolar de la literatura catalana és que no ha circulat entre generacions i, per tant, ens trobem en el punt que una generació (la nascuda entre finals dels anys trenta i principis dels cinquanta) ha dictat el cànon pedagògic vigent a partir dels anys setanta i, sobretot, dels vuitanta, un cànon que hem pogut examinar amb algun detall en el capítol anterior, tal i com se'ns mostra als manuals. Més avant, quan ens centrem en el debat sobre l'ensenyament de la història de la literatura hi haurà ocasió de parlar més detingudament sobre les circumstàncies i les persones que van confeccionar aquest cànon clàssic.

Ara bé, aquest cànon pedagògic tot just estrenat ha sofert durant aquest mateix període la pressió d'un nou cànon que s'ha conformat a les aules de llengua i literatura catalana a partir dels anys vuitanta. Una pressió que han patit tots els cànons pedagògics occidentals a causa de l'entrada de la literatura infantil i juvenil a les aules, una pressió que ha coincidit en molts casos amb una etapa de revisió del cànon clàssic (McGillis, 2003: 32). Aquest que podríem denominar provisionalment “cànon de Secundària” inclou un seguit d'autors, d'obres i de gèneres que trenquen amb el que havia estat el cànon escolar en les disciplines de llengua i literatura i que se situa en un compartiment separat del “cànon diacrònic” o “clàssic” dels autors consagrats. En el cas de la llengua i la literatura catalana incorporada als estudis reglats de manera generalitzada durant els anys vuitanta, abraça des del principi aquesta nova literatura per a usos escolars, tant en el treball de lectura intensiva a partir de fragments (tal i com hem analitzat en els manuals),

com en la lectura extensiva d'obres senceres⁶. Ara bé, quina és la literatura que forma aquest cànion i quines han estat les causes d'aquest canvi?

Teresa Colomer es preguntava en el seu estudi de referència, *La formació del lector literari* (1998) si hi havia hagut un canvi en els darrers anys en el lector implícit de la literatura per a infants i joves. Analitzava una mostra de lectures canòniques dels darrers anys per tal de comprovar si s'havien vulnerat el principis de simplicitat que havien definit aquest tipus de literatura fins a aquell moment (1998: 137). Segons la seua hipòtesi de partida, la literatura infantil i juvenil hauria evolucionat des dels anys 70 per tal d'adaptar-se a un lector model diferent. Les característiques d'aquest lector serien, segons Colomer:

1. Un lector actual des del punt de vista social i, per tant, un lector al qual se li ofereixen obres que tracten els canvis sociològics, morals i educatius d'una societat postindustrial i democràtica.
2. Un lector integrat en una societat alfabetitzada amb un sistema educatiu que arriba a tota la població i en el qual es vehiculen aquests textos literaris. Això suposa un canvi des de models de base importats de la literatura oral a uns altres que parteixen de la literatura culta escrita destinada als adults.
3. Un lector familiaritzat amb els sistemes audiovisuals. La nova literatura incorporaria recursos propis dels mitjans audiovisuals.
4. Un lector "actual" literàriament parlant, ço és, que és capaç de rebre textos que han incorporat les formes literàries imperants en la literatura contemporània per a adults.
5. Un lector que té a l'abast una bona quantitat de productes variats mercès a les traduccions.
6. Un lector que augmenta en edat i que, per tant, amplia progressivament les seues possibilitats de comprensió del món i del text escrit. Un efecte de l'ampliació ha sigut l'estratificació de les lectures i l'aparició consegüent de col·leccions destinades a determinades franges d'edat. Una tendència, aquesta, impulsada també per la irrupció d'aquestes lectures en el sistema educatiu i per polítiques comercials.

No cal dir que aquesta tendència s'ha vist reflectida també als llibres de text. Aquest fet ha ocasionat que els gèneres d'adults s'hagen adaptat a la novel·la juvenil (Lluch, 1993) i també que determinats textos no estrictament pensats per a un lector-model juvenil s'hagen usat des dels anys vuitanta com a lectures adolescents, tant en la lectura extensiva, com en la lectura de fragments recollits als manuals (lectura intensiva). Aquest seria el cas de les primeres novel·les de Ferran Torrent (*No emprenyeu el comissari* (1984), *Penja els guants*, *Butxana* (1985), *Un negre amb un saxo* (1987)) o de Jaume Fuster (*Les claus de vidre* (1984), *De mica en mica s'omple la pica* (1972) o *La corona valenciana* (1982)); de Manuel de Pedrolo (*Mecanoscrit del segon origen* (1974))⁷, *Joc*

6 Per a una panoràmica històrica dels llibres escolars de lectura extensiva, vg. Diego Pérez (1998).

7 Fragments de la novel·la de Pedrolo es troben en els primers llibres de la disciplina, com *Ullal 2* (1984) o *Ritme* (1986); encara el curs 1994-1995 *Mecanoscrit del segon origen* era lectura obligatòria a 139 centres de

brut (1965)); de Pere Calders (*Cròniques de la veritat oculta* (1955) i *Invasió subtil i altres contes* (1978)); o de Josep Lozano (*Crim de germania* (1980)). Una menció a part mereixen els primers textos de Joan Francesc Mira, *Els cucs de seda* (1975), *El bou de foc* (1974) i *El desig dels dies* (1981) (especialment el primer), que van fornir de lectures a nombrosos manuals dels anys vuitanta, començant per la gramàtica de l'ICE de la Universitat de València, tal i com hem pogut comprovar en l'anterior apartat d'aquest estudi⁸. Una altra de les autores incloses en molts manuals d'aquella època és Carmelina Sánchez Cutillas i el seu *Matèria de Bretanya*, una obra sobre la qual parlarem més endavant.

Aquests van ser textos significatius per la represa de l'ensenyament del català als anys vuitanta i per a la creació d'un incipient públic lector a través de la institució escolar i tenen una presència continuada als manuals d'aquella època. En aquesta tasca destaca el paper de l'editorial Tres i Quatre, que va publicar la majoria d'aquests llibres: la primera novel·la de Ferran Torrent i les de Joan Francesc Mira, Jaume Fuster, Carmelina Sánchez Cutillas i Josep Lozano.

De l'estudi de Teresa Colomer es desprenen aquestes conclusions útils per a l'anàlisi de cànon de les lectures proposades als llibres de text:

- a) Quant als gèneres: hi predomina la ficció fantàstica. Segons Colomer la funció literària i educativa de les lectures analitzades porta, per una banda, a donar una paper destacat a la fantasia, segurament, com una reacció postmoderna al predomini anterior del relat realista; d'altra banda la tradició pedagògica d'aquest gènere, que prové de les novel·les realistes d'aventures del XIX, fa que s'hi incorporen continguts moralitzants. Un cas emblemàtic serien les obres de Michel Ende.⁹
- b) Pel que fa als models de la tradició oral, les trames dels contes populars s'aprofiten com a canemàs per a la confecció de variants més complexes. No desapareix, per tant, aquesta relació amb els orígens folklòrics, sinó que es transforma.
- c) Una altra presència destacada correspon a les històries que es basen en la construcció de la pròpia personalitat i que deriven de la tradició realista (pensem en *l'Illa del tresor* de Stevenson).

Pel que fa als temes tractats en les obres dirigides a la franja d'edat que ara ens interessa (12-15), l'estudi de Colomer destaca:

Catalunya (dels 581 enquestats per la inspecció) i es trobava només a dos punts del més llegit (Martí, 2002: 96).

- 8 Aquests textos Vicent Pitarch els situa dins el programa cívic engegat per Joan Francesc Mira amb la publicació del fullet *Valencians* i del llibre de llengua i cultura *Som* i tindrien com a objectiu normalitzar la lectura en català al País Valencià.
- 9 Emili Teixidor (1999: 10) interpreta l'auge de la fantasia com un reflex del perfil del lector adolescent actual que viu en un entorn excessivament materialista en què l'element fantàstic s'ha esfumat i que, per tant, anhela transcendir la realitat prosaica a través de la lectura. L'informe del Consell Assessor (Murgades, 2006: 92) parla de competència entre la literatura i l'audiovisual, juntament amb el teatre, com a elements sadolladors de la necessitat de ficció del públic lector adolescent. Quant a la relació entre la novel·la de fantasia èpica i el cinema, vg. Colomer (2008c).

- a) Les narracions per a aquesta franja d'edat són les més innovadores des del punt de vista temàtic, tot i que ho són molt menys des del punt de vista formal. En aquest sentit els protagonistes adolescents solen ser assenyats, els finals quasi sempre són positius i moltes vegades queden oberts per tal de facilitar la reflexió ulterior per part del lector. Tot i això, hi poden conviure trames paral·leles. Més de la meitat de les obres analitzades per l'autora defugen la simplicitat del narrador heterodiegètic i usen el narrador homodiegètic, tot focalitzant l'acció des del punt de vista del protagonista.
- b) Destaca la irrupció de temes socials contemporanis: l'alienació de les societats avançades, l'explotació econòmica, la repressió política, problemàtiques internacionals. El tractament d'aquests temes es fa de manera contundent, sense suavitzar les situacions.
- c) Descripció de conflictes psicològics amb un mateix i/o amb la família, sovint sense elements de distanciament: enamorament, sexualitat, relació amb els pares, enfrontament amb la malaltia i la mort. Es tracta de la literatura que Gemma Lluch anomena "psicoliteratura", un subgènere caracteritzat pel to moralitzat i la forta càrrega pedagògica. La psicoliteratura es caracteritzaria:
 - Per la utilització de fórmules narratives que afavoreixen l'impacte de la situació descrita (condensació narrativa en detalls representatius, mancança de descripció, no profundització en els personatges, que arriben a ser plans) i que afavoreixen la identificació del lector amb els protagonistes (narració en primera persona, focalització interior dels personatges, utilització d'un registre col·loquial i, en ocasions, d'argot juvenil). (Lluch, 1993)
- d) Inclusió, doncs, de temes considerats anteriorment com "inadequats" per als lectors adolescents i, a més, tractats amb realisme.

Respecte dels personatges cal remarcar que predomina el protagonista humà, masculí i que té l'edat del lector. Pel que fa al gènere, hi pot haver obres que no tinguen cap protagonista femení, cosa que no s'esdevé mai al contrari. Els escenaris en canvi es relacionen majoritàriament amb el context familiar i hi predomina la vida urbana; apareixen oficis actuals i les dones atenen rols clàssics (encara que treballen es fan càrrec de la cura de la llar), quan treballen és perquè no tenen marit. Tot i que les protagonistes femenines adolescents aspiren sovint a escapar d'aquest destí.

Finalment, les conclusions a què arriba Colomer en els seu treball serien que la narrativa del període estudiat (1977-1990) es caracteritza per:

1. Hi ha apareixen nous models en la representació literària del món.
2. Hi ha hagut una tendència cap a la fragmentació literària.
3. Hi ha augmentat la complexitat narrativa.
4. S'ha incrementat el grau de participació del lector en la interpretació de les obres.
5. La narrativa infantil i juvenil s'ha consolidat com a literatura escrita.

Considera també que els autors parteixen de la base que en aquestes edats els lectors ja han configurat els seus imaginaris bàsics en les etapes anteriors. Per tant, s'amplia el ventall de temes

als quals es considera que poden accedir.

Tota aquesta renovació del corpus de lectures adolescents posa davant els ensenyants el repte de familiaritzar-se amb aquestes obres i de preparar bé els alumnes per a unes lectures complexes:

L'escola haurà de facilitar l'ajuda que els alumnes necessiten per resoldre qüestions com ara: la lectura interrelacionada del text i la imatge, la reconstrucció mental coherent d'un discurs molt fragmentat i diversificat en el tractament dels diversos elements narratius, l'acceptació de la multiplicitat i l'ambigüitat del text, els judicis sobre l'adequació entre els recursos narratius i la intenció comunicativa, la selecció d'un tipus o altre de llibre segons el propòsit establert de lectura (ja sigui distreure's, riure, posar a prova les habilitats de deducció, explorar una altra visió del món, identificar les pròpies sensacions i els propis problemes, etc.), l'aprofundiment en l'apreciació sobre la complexitat dels personatges, les seves relacions i els temes plantejats, l'assoliment de les referències culturals necessàries o de la manera d'obtenir-les en la mesura que calgui per a la comprensió del text, etc. (Colomer, 1992c: 125)

En qualsevol cas, la caracterització del gènere “novel·la juvenil”, tal i com constata Josep-Francesc Delgado (2004), no és fàcil, com tampoc ho és la delimitació de la frontera que separa aquestes obres d'algunes de les novel·les que van destinades al públic adult. Delgado apunta que la seua temàtica es troba ara per ara limitada a una llista curta i reiterativa i opina que s'hauria d'eixamplar més.¹⁰ Tot això ens porta fins a la qüestió del tipus de novel·la per a adults que es pot usar a les aules de Secundària i que poden recollir els manuals. Ja hem observat que hi ha presència de certs autors de novel·la per a adults, triats fonamentalment per la seua temàtica (J.F. Mira, Calders, Pedrolo, Sánchez-Cutillas, Josep Lozano, Quim Monzó, Ferran Torrent, Jaume Fuster, Sergi Pàmies, Rafael Vallbona)¹¹, als manuals que hem estudiat, ara bé, des dels anys vuitanta fins a la dècada del 2000 es veu com, a mesura que es consolida i s'eixampla, la novel·la juvenil desplaça als manuals de Secundària les obres per a adults.

L'estudi de Teresa Colomer és un punt de partida interessant per tal d'analitzar els textos recollits en els llibres de text de llengua i literatura. A més més, permetria programar els continguts literaris en sintonia amb les lectures de cada franja d'edat: a partir de les lectures que poden fer serem capaços de preveure quins trets narratius dominen els adolescents (1998: 291). Per un altre costat, l'autora marca alguns temes susceptibles de futurs desenvolupaments, entre els quals ens interessa la relació entre el vessant educatiu i literari d'aquest tipus de narrativa: quins conflictes i a quines edats s'aborden; amb quines limitacions es presenten o quins recursos literaris han servit per a resoldre les dificultats que s'han presentat i, finalment, quins han configurat un nou tipus de didacticisme en la narrativa per a infants i joves (1998: 292).

Una altra referència interessant per a ajudar a caracteritzar el cànon escolar de Secundària, és la *Història de la literatura infantil i juvenil catalana* de Caterina Valriu (1994). Al capítol 6 trobem (“La literatura catalana per a infants i joves als Països Catalans”) una classificació útil de les principals tendències que pot servir també per a observar els ressò que se'n fa als llibres de text:

10 A banda dels estudis que hem citat sobre les característiques de la novel·la juvenil actual, és interessant la síntesi recent que n'ha fet Ana Díaz-Plaja (2008: 130-140).

11 En aquest sentit, Ana Díaz-Plaja (2008: 124, nota 7) destaca la inclusió d'autors contemporanis en els llibres de text de castellà i de català com una característica d'actualització, discutible en qualsevol cas, pel pes de la literatura juvenil i per la posició d'aquests autors al final de les programacions cronològiques d'història de la literatura (4t d'ESO i 2n de Batxillerat en els currículums actuals), justament en aquells temes que no sempre dona temps a donar.

1. El realisme

- Les narracions de la vida quotidiana
- Els llibres de colles
- El realisme crític
- La novel·la d'aventures
- La novel·la històrica
- La novel·la negra

2. La fantasia

- Obres inspirades en la tradició popular
- L'absurd
- La ciència-ficció

3. El realisme fantàstic

4. Els àlbums

5. La poesia

6. El teatre

7. Les revistes infantils

8. Els còmics

9. Els llibres de coneixements¹²

Per a fer-se una idea del cànon que s'ha anat consolidant a Secundària en els darrers trenta anys, es pot consultar també el número d'*Escola Catalana* titulat “Què cal llegir?” núm. 382 (juliol-agost-setembre, 2001). S'hi poden trobar suggeriments de diferents ensenyants tant per a primer com per a segon cicle de l'ESO: pàg. 13 (Teresa Colomer); pàg. 16-17 (Jordi Solé i Camardons: ciència ficció); pàg. 20 (Sílvia Gisbert); pàg. 23 (Natàlia Garriga); pàg. 25-27 (Ramon Díaz, “2001, l'odissea de llegir”, programa de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears); i pàg. 29 (Magda Alemany, Lluís Serrasolses). D'altra banda, el crític Pep Molist (2002) aporta una llista dels que considera “les millors obres per a infants i joves dels darrers 25 anys”. Molt interessant és també la tria de clàssics universals de la literatura infantil i juvenil que fan els crítics d'*Escola Catalana* Magda Alemany i Lluís Serrasolses (Alemany/Serrasolses, 2002).

12 Sobre els llibres de coneixements, vg. el que hem comentat al capítol 1 (pàg. 21), l'interessant assaig tipològic de Mònica Baró (1996) i el treball de Xavier Blanch (Blanch, 2007) centrat en les il·lustracions.

Per un altra costat, l'aportació de Teresa Colomer (2001) en el número 382 d'*Escola Catalana* suposa un repàs dels millors llibres dels anys 90. Destaca d'aquells anys la innovació que se situa, per una banda, en la traducció d'obres de dècades anteriors que encara no s'havien editat aquí i que es consideraven clàssics en els seus països d'origen; i per l'altra, la renovació dels valors i dels models literaris. El dilema en què se situava la recepció d'aquelles obres oscil·lava entre les dues opcions que encara ara es debaten a l'àmbit educatiu: d'una banda calia comprovar si l'experimentació metaficcional no provocaria problemes de comprensió entre els joves lectors, si els nous valors, com ara els feministes, o els antiautoritaris significaven de veritat l'aparició d'un altre vessant del gènere o d'una nova versió de l'antic didactisme; d'altra es mantenia en peu l'opció del model de la narració d'aventures de tall clàssic. Colomer observa un "excés" de producció provocat per l'augment sobtat de la demanda escolar i, com a conseqüència, molts títols perfectament oblidables que es van limitar a explotar les novetats sense massa voluntat formal. També destaca com a novetats dels noranta l'aparició de més llibres de poesia i la recuperació dels clàssics del XIX en format de "lectura fàcil": adaptats, amb introduccions, notes i glossaris i amb propostes didàctiques afegides. Caldrà ara contrastar tots aquests supòsits en els textos recollits als llibres de text.

Al País Valencià

Per altre costat M. Teresa Llabata (1992) fa un recorregut històric per l'edició de llibres infantils i juvenils al País Valencià, des dels anys 30 fins a 1992. Es deté en particular en l'esclat editorial dels anys vuitanta impulsat per l'entrada del valencià a l'escola, fa un recorregut pels títols més emblemàtics entre els quals destaca pel seu èxit *El guardià de l'anell* (1984) de Vicent Pascual, editat primer per Gregal i recuperat per Tabarca (1990) en una versió revisada per l'autor. Segons Llabata, la demanda de textos de lectura en el moment de l'entrada del valencià a les aules va fer d'alguns títols de la dècada dels vuitanta autèntics best-sellers. D'altra banda *El guardià de l'anell* presentava, segons l'autora, trets de modernitat que el posaven al costat de les millors obres contemporànies en literatures infantils i juvenils de llengües amb una tradició consolidada. Aquestes característiques serien:

- Tenir per protagonistes una colla d'adolescents.
- Llenguatge de cada dia, semblant al que es pot sentir al carrer.
- Història arrelada en un geografia concreta del País Valencià.
- Acció trepidant i àgil, semblant al ritme dels telefilms americans.
- Fàcil lectura.
- Potenciar la solidaritat, el treball en equip i els plantejaments democràtics.
- Rememorar un passat històric, tot connectant-hi.

Un altre dels best-sellers de la dècada és *Mor una vida, es trenca un amor*, de Joan Pla (editat per Prometeo el 1981 i ara al catàleg de Bromera). Es tracta d'un llibre que se situa en les coordenades del realisme crític en la línia de la nova literatura juvenil que comença a triomfar en els anys setanta, amb elements de la novel·la per a adults inserits en una trama de conflictes adolescents, amb elements de lluita de classes, sexisme, violència de gènere...

Finalment, proposa una classificació per gèneres que indica les tendències predominants en aquells anys:

- Imitació de la narrativa popular de transmissió oral.
- Narrativa fantàstica
- Narrativa d'aventures
- Narrativa de ciència-ficció
- Narrativa històrica
- Realisme crític
- Narrativa humorística
- Narrativa ecologista
- Narrativa negra
- Poesia
- Teatre
- Biografia
- Publicacions periòdiques il·lustrades.

La revista *Papers d'educació*, que editava als anys vuitanta i noranta la Conselleria d'Educació valenciana, es feia ressò també del boom de l'edició de llibre infantil i juvenil al País Valencià (Mínguez, 1989). El desenvolupament i l'aplicació de la *Llei d'ús* es veuen com el motor de l'edició valenciana: hi han aparegut editorials noves i s'ha eixamplat l'oferta de llibres i de col·leccions. S'hi remarca que l'impuls l'ha donat la demanda escolar i que aquest impuls s'hauria de dirigir, segons alguns dels editors, cap a la reducció dels tiratges i l'augment de l'oferta de títols. Es destaca la producció de Gregal Llibres (que desapareixeria aviat i de manera abrupta), que comptava amb dues col·leccions infantils i una de juvenil; Edicions del Bullent, que havia sorgit de la iniciativa de la Federació d'Entitats Culturals del País Valencià i que disposava de tres col·leccions per a infants i una per a joves; Tres i Quatre, la més veterana, amb les col·leccions El Grill i Llibres Clau¹³; Bromera que llavors acabava de posar-se en marxa i tenia dues col·leccions: A la Lluna de València i Espurna; l'editorial L'Esquer (avui desapareguda) amb una col·lecció; i, finalment, Camacuc, que, a banda de la revista il·lustrada del mateix títol, també havia editat algun volum de literatura infantil (*El racó d'en Pau i deu contes més*, de Marc V. Adell).

Per un altre costat, les vendes es disparen. L'any 1994, els llibres més venuts (Lluch, 1995)

13 El Grill se centra en obres de gèneres variats d'autors de la tradició literària catalana i universal no necessàriament canònics; Llibres Clau, en canvi, ofereix autors de la literatura universal de totes les èpoques trets del cànon consagrat.

havien sigut: *Xino-xano* de Tàndem; els diccionaris de Tabarca (Vicent Pascual) i Denes (Ferrer Pastor); les rondalles d'Enric Valor, de Bullent; *Diari d'un jove maniàtic* d'Ann McPherson i Aidan Macfarlane, de Bromera; *Rondalles de l'Alacantí*, de Ximo González Caturla, editat per d'Aguaclara; i la *Flexió verbal* d'Enric Valor, editada per Tres i Quatre .

També té un interès important pel seu valor documental el número 13 de la sèrie *Material Didàctic per a l'Ensenyament del Valencià*, que va editar la Conselleria d'Educació, Ciència i Cultura a començaments dels anys 90 com a material de suport a la docència de l'assignatura Valencià: llengua i literatura. Es tracta del volum titulat *Jocs i estratègies d'animació a la lectura* (1995) preparat per Josep Antoni Fluixà, actualment responsable de la Fundació Bromera per al foment de la lectura. Abans la Conselleria havia editat el volum col·lectiu *La literatura infantil i juvenil valenciana. Elements per a un programa de lectura als centres* (Sala, 1992)¹⁴. En la nota introductòria redactada per Guillem Badenes, Director General d'Ordenació i Innovació Educativa, es justifica l'edició d'aquests volums com una necessitat d'augmentar el nombre de lectors en valencià i constata l'augment de la producció editorial valenciana en aquest segment:

Paral·lelament a aquest procés, hi ha hagut un augment de les publicacions de llibres en valencià, i en especial de literatura infantil i juvenil. Els centres educatius n'han estat un element promotor i engrescador. Per aprendre a llegir en valencià i adquirir hàbits de lectura saludables era necessària una gran varietat de publicacions per servir d'estímul, i aquesta demanda ha sigut potenciadora de l'oferta i la creació de publicacions literàries. (Fluixà, 1995: 7)

A les pàgines 115-123 es detallen les col·leccions existents classificades per grups d'edat i es comenten les característiques de cadascuna. En les etapes d'11 a 14 anys i de més de 14, són aquestes (s'hi inclouen també editorials del Principat que, probablement, distribuïen els seus llibres al País Valencià: La Galera, Bruño i les madrilenyes Alfaguara (amb el seu segell en llengua catalana Voramar), i Anaya):

1. Editorial Bromera

- El Micalet Galàctic
- Micalet Teatre
- Espurna
- A la lluna de València
- Els nostres autors
- Bromera Teatre

2. Edicions del Bullent

- Esplai/Juvenil

¹⁴ Aquest volum es un precedent del preparat per Fluixà (1995), també s'hi recull un catàleg d'obres editades i exhaurides classificat per grups d'edat, un repertori biogràfic d'autors i un apèndix amb recursos per a l'animació lectora, a més a més dels articles de M. Teresa Llabata (Llabata, 1992) i Josep Antoni Fluixà (Fluixà, 1992).

- 13/19
- Esplai
- 3. Editorial J.J. 2-Camauc
 - Ciència Ficció
 - Contes de llar
 - El cadell
- 4. Editorial Tabarca
 - Tabarca Juvenil
 - Tabarca Narrativa
- 5. Tàndem Edicions
 - La bicicleta negra
 - Rondelles valencianes (en col·laboració amb Albatros Edicions)
- 6. Editorial Bruño
 - Altamar
- 7. Editorial La Galera
 - Els grumets de la Galera
- 8. Editorial Alfaguara-Voramar
 - Alfaguara
- 9. Editorial Anaya
 - El donyet verd
- 10. Editorial Aguaclara
 - Aljub
- 11. Amós Belinchón Editor
 - Gàlata
- 12. Eliseu Climent Editor-Tres i Quatre
 - El grill

- Llibres clau

Tal i com podem observar, hi ha bona cosa de col·leccions creades en els anys anteriors, moltes vegades es tractava d'editorials valencianes existents que obrien col·leccions de literatura infantil i juvenil, com és el cas de Tres i Quatre o Tabarca. En altres casos eren editorials autòctones recents, com era el cas de Tàndem, Bromera o Aguaclara. De fet, l'aparició de col·leccions durant aquests anys és una de les novetats editorials detectades, unes col·leccions de característiques molt predeterminades per l'editorial: destinades a una determinada franja d'edat i amb paratextos que les fan recognoscibles (emblema, nom de l'editorial...). Tal i com apunta Gemma Lluch (1993), es tracta de crear un producte atractiu visualment i perfectament distingible dels competidors; un producte, a més, destinat al consum escolar i, per tant, enfocat cap a aquest mercat: les col·leccions, per exemple, s'organitzen no tant per l'edat, com pels cicles i etapes educatives; els catàlegs promocionals es destinen al professorat i destaquen en molts casos la informació escolar (temes transversals que es tracten, cicle, etapa o curs al qual es dirigeixen...) (Lluch, 1998: 95-96)¹⁵. En aquest sentit, és significatiu que els manuals funcionen, en el cas d'algunes editorials, com ara Bromera, com una extensió dels catàlegs promocionals, així a l'interior dels llibres de text s'inclouen textos trets dels llibres del seu fons editorial acompanyats d'informació sobre l'obra de la qual s'han extret i d'una fotografia de la portada. L'explosió editora que es produeix durant aquests anys té el seu reflex en els manuals en forma de fragments seleccionats, d'altra banda, les editorials que editen alhora manuals i llibres de lectura solen promocionar comercialment en els centres educatius els dos productes. En alguns casos, l'impuls donat per l'edició de col·leccions de llibres de lectura va desembocar en l'entrada en el mercat del llibre de text, com va ser el cas de l'editorial Bromera que va editar el seu primer llibre de text deu anys després de començar l'edició de literatura infantil i juvenil.¹⁶

Una altra vessant que caldrà tenir en compte en futurs estudis sobre manualística és la profusió de guies de lectura i d'apèndixs de treball que portaven incorporades les publicacions de literatura infantil i juvenil, sobretot les de l'etapa de 12 anys en avant. Alguns autors han criticat aquesta profusió de lectures de consum escolar amb els seus paratextos de propostes d'activitats: així, Colomer (1991: 24) hi veu el perill que aquestes lectures creades per al consum escolar acaben monopolitzant tota l'activitat lectora i la facen esdevenir una rutina associada a les aules que bloquege l'evolució lectora independent de l'alumnat; el mateix apunta Fluixà (1992: 236) que, a més, es mostra contrari al fet que la lectura "s'escolaritze" massa i se subordine "al temps i al ritme de les finalitats de l'ensenyament"; proposa que el professorat no se senta obligat per aquestes propostes paral·leles al text literari i fa una sèrie de recomanacions a les editorials a l'hora de preparar les seues propostes de treball al voltant d'un llibre; caldria:

- Evitar de convertir el llibre de lectura en un manual de text escolar amb la publicació d'un apèndix excessivament llarg d'activitats per a realitzar, fins i tot en el mateix llibre.
- Evitar de proposar activitats que no siguin adequades a l'edat i les capacitats dels possibles lectors o lectores.

15 Sobre els paratextos en els llibres de literatura infantil i juvenil vg. també G. Lluch (1996) (1998: 77-98) (2000) (2003: 37-46).

16 Fluixà va presentar el 2004 una nova panoràmica d'aquest sector des dels anys 80 fins aleshores (Fluixà, 2004). També és interessant en aquest sentit el volum commemoratiu de l'editorial Bromera (Fluixà/Girbés, 2001).

- Fugir d'aquelles activitats que signifiquen un treball lingüístic semblant al que es realitza en la classe de llengua.
- Elaborar unes propostes didàctiques amb activitats lúdiques, divertides i interessants que es realitzen majoritàriament en grup destinades a fomentar la creació.

A més a més, Fluixà observa entre les dificultats d'aquest gènere al País Valencià la “precipitació amb què es plantegen moltes de les propostes lectores per part dels escriptors i de les escriptores” i la irrupció d'escriptors de literatura per a adults atrets per les vendes del mercat escolar i que no sempre encerten les seues obres amb el lector-model infantil i juvenil.

3.4.2 Controvèrsies entorn del cànon escolar

Pel que fa a la literatura canònica, Osoro i Lomas no consideren adequats els textos literaris canònics de la tradició literària (es refereixen a la literatura castellana) en l'etapa de l'Educació Secundària; creuen que resulten un obstacle més que una ajuda. Sostenen que l'educació literària ha de permetre que l'alumnat fruesca del plaer de la lectura d'obres literàries i de l'escriptura de textos d'intenció literària. Ara bé, l'enfocament historicista no creuen que siga el més adequat per a assolir aquests objectius en l'Educació Secundària amb una alumnat “con bastantes prejuicios hacia los textos canónicos de nuestra historia literaria y con una probada devoción hacia otros textos de naturaleza audiovisual.” (1996a: 201) Proposen en primer cicle literatura per a adolescents i un acostament a la literatura menys formal (1996a: 208). Per un altre costat, Lomas (1999a; 2004b) destaca una presència quasibé absoluta, especialment en els manuals de llengua i literatura castellanés, de textos de la història literària que no s'ajusten a una etapa obligatòria d'escolaritat, uns textos que actuarien, segons l'autor, com una barrera per a l'accés a altres tipus d'obres i que, fins i tot, dificultarien el gaudi dels textos literaris.

Plantejaments com els de Lomas i Osoro han servit perquè als llibres de text s'haja substituït un cànon indiscutible i reduït que era obligatori conèixer. Ara bé, la reacció dels sectors conservadors del professorat van portar a un frustrat Decret d'Humanitats que venia a posar ordre en aquesta qüestió. Els decrets de mínims del 2001-2002 van fer decantar finalment la balança, especialment en segon cicle, cap als autors canònics amb una polèmica secessionista inclosa que ja s'ha comentat en un apartat anterior.

D'altra banda, si no se segueix el cànon i la tradició “nacional”, hi ha el perill que l'alumne no perceba l'existència de la literatura catalana com a tal, en aquest sentit, alguns autors com Montserrat Ferrer i Francesc J. López (Ferrer/López, 1999) proposen l'ús de materials complementaris al manual que donen la necessària visió panoràmica de la tradició literària catalana, com ara resums d'història de la literatura o quaderns monogràfics. Ferrer i López observen en el corpus de materials que han triat com a objecte d'estudi un predomini dels autors valencians en els llibres de text valencians (80-90%), d'autors principatins en el cas de Catalunya (90-95%, i en alguns manuals 100%), de les Illes Balears no tenen dades.

D'altres autors fan una defensa de lectures juvenils de literatura universal, novel·les d'aventures no necessàriament escrites per a un lector jove. Vicenç Pagès apel·la al cànon de llibres que van llegir els lectors dels anys 80 en col·leccions com les de Bruguera. Segons Pagès, ara han desaparegut en favor d'autors “juvenils”, que escriuen a posta per a aquest públic. Aquestes obres, segons Pagès: “Solen ser llibres amb escassa personalitat literària, que no recolzen en la

imaginació ni en la tradició, escrits per no ser rellegits, i tendeixen a servir de vehicle a un missatge moral obvi.” (Pagès Jordà, 2006: 18). Per a Pagès els clàssics juvenils serien “llibres que poden resultar atractius als adolescents, i que tenen el mínim de qualitat que pot exigir un lector adult.” (Pagès Jordà, 2006: 27), o també, “un llibre tan clàssic com qualsevol altre (és a dir, rellegible i memorable, i sovint la primera baula d'una llarga cadena de seqüeles, variants i recreacions), però alhora susceptible de ser llegit per un lector jove.” (Pagès Jordà, 2006: 27). La intenció de Pagès ha estat “compondre un cànon juvenil de la literatura occidental.” (Pagès Jordà, 2006: 30). La selecció d'obres acaba amb *Peter Pan* (1911), moment en què la literatura juvenil, segons Pagès, ja s'ha escrit perquè l'època de la fantasia versemblant va acabar amb el segle XIX. Vicenç Pagès proposa una tria de textos de literatura universal per a joves, la seua proposta és un “cànon personal de la literatura juvenil, subjectiu però raonat.” (Pagès Jordà, 2006: 18). Hi inclou un conjunt d'obres amb comentaris i suggeriments. Pagès creu que la relació entre la llengua i la literatura s'estableix en el pas de la literatura (lectures amb un bon nivell lingüístic) per tal de millorar l'escriptura. Segons l'autor, s'aprén a escriure llegint, i ho expressa d'una manera apodíctica: “Ensenyar a escriure a qui no llegeix és una de les maneres més esteses de perdre el temps i la paciència.” (2006: 45)

Alguns sectors critiquen aquests ajornaments del cànon clàssic perquè creuen que els joves d'ara no són exactament igual com els dels anys seixanta o setanta, que no necessàriament els agrada el cànon juvenil clàssic, que al capdavall el lector model juvenil ja no és el mateix que fa 30 anys, o per dir-ho amb la terminologia jaussiana, que l'horitzó d'expectatives del lector adolescent de la primera dècada del segle XXI, ja no és el mateix que el dels anys seixanta i setanta del segle XX.

Per la seua part, Ana Díaz-Plaja (2008: 129) observa que aquestes lectures en la seua versió original presenten problemes per als lectors adolescents actuals, com pot ser l'excés de digressions. Comprova, a més, tal i com ho hem fet nosaltres també, que en el format de fragments, es troben en nombrosos manuals, especialment en les lectures d'obertura de les unitats en aquells llibres que segueixen aquest model. D'altra banda, sembla que els clàssics juvenils els adolescents se'ls empassen millor en format audiovisual: *La màquina del temps, Robinson Crusoe, Oliver Twist...*¹⁷

En qualsevol cas, les col·leccions de totes les editorials van plenes de tots aquests títols i, fins i tot, les noves col·leccions de lectures fàcils han començat, entre d'altres, per aquestes obres, així la de Universitat de Barcelona, Català fàcil (Verne, Wells, Defoe) o Kalafat i Minikalafat de Castellnou (Poe, Wilde, London, Verne, Kipling, Stevenson, Scott). De la tria de 41 clàssics que proposen Magda Alemany i Lluís Serrasolses (Alemany/Serrasolses, 2002: 44-45) per a Secundària, 16 correspondrien al cànon de Vicenç Pagès (Doyle, Defoe (3), Kipling, London, Poe (4), Shelley, Stevenson (2), Twain (2), Verne i Wells). D'altra banda, es publiquen nombroses experiències didàctiques dutes a terme a partir dels textos d'aquest tipus d'autors (Garriga, 2001) (Alcoverro, 2002).

Per una altra banda, la qüestió del cànon de lectures per a l'ESO i el Batxillerat s'ha vist posat en relació de vegades amb el control polític del currículum. Així, va resultar molt polèmica la llista de lectures que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya fixava com a obligatòries per a ESO i Batxillerat el 29 de maig de 2001. L'escriptor Quim Monzó va arribar a

17 Sobre la metamorfosi de la novel·la juvenil a les pantalles grans, vg. Colomer (2008c).

demanar llavors que es prohibira la literatura, amb l'esperança que una vegada esdevinguda un acte clandestí la lectura atraguera els joves rebels. En aquest context, la redacció d'*Escola Catalana*, demanava llibertat per al professorat a l'hora de triar les lectures recomanades per als seus alumnes i equiparava les lectures obligades per l'administració amb els manuals:

El llibre obligatori, n'estem convençuts, si no és demanat per un projecte dissenyat pel professor, contribueix a matar aquest esperit de descoberta necessari per a la tasca educativa. El llibre obligatori funciona com a manual de text en el pitjor sentit: mata la possibilitat de contribuir a la formació lectora dels nostres estudiants, quan precisament el professorat més compromès en la formació de lectors no està disposat a acceptar encara més tutela i prefereix assumir la responsabilitat de dirigir el procés dissenyant amb els alumnes escenaris que els motivin, que els ajudin a pensar. (*Escola Catalana*, 2001a: 3)

La llista la formaven 28 títols per a primer cicle de l'ESO i 33 per al segon. Dels 61 llibres l'alumnat en triava dos per a cada curs. Quant al nombre d'autors, la llista s'eleva a 33 i les editorials, 13 de diferents. Sobre aquesta qüestió Josep Maria Aloy, crític de literatura infantil i juvenil, es demanava en un article publicat a la revista *Escola Catalana* quins criteris havien guiat els redactors de la llista. Nota una desproporció entre editorials, i de les que no apareixen constata que n'hi ha dues de valencianes importants com Bromera i Tàndem. I també hi nota absències d'autors que considera essencials, com és el cas de Josep Vallverdú i d'altres que resulten menors, al costat d'absències d'autors que serien essencials en el cànon de la literatura per a joves com Gemma Lienas o Jordi Sierra i Fabra. Hi observa també una descurança envers els clàssics de la literatura juvenil (els del cànon de Vicenç Pagès): Verne, Stevenson, Salgari, Twain; i dels clàssics contemporanis: Michael Ende, Gianni Rodari o Roald Dahl. Pel que fa als gèneres, denuncia el desequilibri entre la narrativa per una banda i la poesia i el teatre per l'altra. Finalment, constata desequilibris entre el nivell de dificultat d'algunes lectures i els nivells educatius en què es proposa la seua lectura (Aloy, 2001).¹⁸

Segons pedagogs com Gimeno Sacristán, la revisió del cànon escolar en cada època i en cada cas, ha de partir de les possibilitats de connexió amb els aprenents. Segons Gimeno Sacristán hi ha d'haver un nexa entre la cultura com a objecte i la cultura subjectivada. El cànon s'ha de seleccionar, doncs, des d'un punt de vista didàctic amb l'objectiu d'afavorir un nexa cultural, sense el qual el cànon deixa de tenir potencialitat pedagògica (Gimeno Sacristán, 2005: 76). D'altra banda, el cànon ha de connectar en l'actualitat amb una població escolar variada, que ha aportat la universalització de l'ensenyament fins als 16 anys. Per tant, les lectures proposades haurien de defugir el fragmentarisme i la superficialitat, que és el que hi predomina, segons l'autor. També es podria afegir que la varietat de la població escolar no ha fet més que augmentar des que Gimeno Sacristán va escriure aquelles ratlles, és per això que en el debat previ a l'aprovació del currículum LOE a Catalunya es parla d'una competència pluricultural i plurilingüística que vaja més enllà de la competència comunicativa enunciada a la LOGSE. Aquesta competència pluricultural i plurilingüística porta implícita una ampliació del cànon, cap a literatures no hispàniques i, fins i tot, no europees, per exemple (Noguerol, 2006: 34):

En aquest sentit cal revisar de manera acurada les propostes de lectura i d'anàlisi: el cànon literari establert ve avalat pels interessos d'una determinada concepció del món; en una escola que volem pluricultural, tolerant i justa caldrà donar entrada, també, a l'expressió d'altres veus i altres cultures cada vegada més presents en la nostra realitat i, per descomptat, a la veu i l'obra de les autores

¹⁸ La llista de lectures obligatòries per a Batxillerat, tant d'obres completes com de fragments, la publica cada any el Departament d'Ensenyament en un annex de les instruccions d'inici de curs (*Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària*).

sistemàticament silenciades, la sensibilitat i la reflexió de les quals esdevindran un model absolutament necessari per a tot l'alumnat.

Tampoc cal oblidar, apunta Gimeno Sacristán, els “altres” espais on han anat a parar les humanitats, espais que tenen a veure també amb el cànon juvenil, així la lectura d'obres fora de la pràctica reglada com ara Harry Potter o el retorn de Tolkien o l'èxit de llibres com *Prohibit als pares* o best-sellers com *Els pilars de la Terra*, *El condè Da Vinci* o la *Sombra del viento*, que els alumnes poden llegir amb plaer i fruïció fora de l'horari escolar. En aquest sentit, Teresa Colomer i Mireia Manresa (2008: 130-131) observen que aquest tipus d'obres formen part dels títols que conformen el corpus de “lectures personals”¹⁹ dels adolescents i que aquest corpus coincideix en tots els països; es tracta de best-sellers, gèneres de moda i derivats dels productes audiovisuals. Comproven també que la línia de lectures personals es troba desvinculada de l'aprenentatge literari que es fa a l'institut, de tal manera que els aprenentatges literaris (el desenvolupament d'una competència literària òptima) perd efectivitat en mantenir-se separats els dos sistemes de lectura. Quant a la pràctica educativa, oscil·la, entre el divorci total i sistemàtic entre les lectures escolars i les personals, i la incorporació sistemàtica de les lectures personals a les aules.

En el cas d'una cultura com la catalana, absent dels mitjans de comunicació alternatius com els canals promocionals de la literatura de consum, els mitjans de comunicació o l'oferta cultural “extraescolar” confiem encara en la situació dins el currículum obligatori i hem de “forçar” aquest nexa difícil de trobar, o bé, simplement, passar per alt la literatura que no tindrà presència finalment, ni a l'aula, ni als mitjans de comunicació exteriors i així desapareix de la vista. A tot això s'afegien els baixos nivells de lectura, una població encara no alfabetitzada al 100% en català i un espai comunicatiu fragmentat. Com molt bé diu Gimeno Sacristán:

El porvenir de cualquier rama de la cultura, por lo que se refiere a su presencia social, no depende exclusivamente, ni a veces de manera decisiva, del puesto que tenga en el currículum escolar, sino de su ubicación en el entramado de las diferentes prácticas educativas y culturales. (2005: 80)

En els darrers anys el debat sobre el cànon escolar no ha deixat d'estar present. Emili Teixidor (2008) afirmava al suplement *Cultura* del diari *Avui* que els programes oficials de literatura són els mateixos de fa cent anys (“els mateixos del temps de Menéndez Pelayo”, reblava); que cada vegada hi ha més professors que no lligen la literatura que ensenyen. Apunta que els programes de literatura de les llicenciatures universitàries només serveixen per a formar “erudits” i no “per fer bons professors que només reben un vernís pedagògic i no estan preparats per a ensenyar” i, finalment:

Que la literatura que presenten és un cadàver i ells unes mòmies. Que els estudiants ja estan tips d'aprendre llistes d'autors, d'obres... I que ja seria hora que llegissin i escrivissin com, per exemple, fan a les escoles d'escriptura, de manera pràctica i vital.

D'altra banda, Gemma Lluch (2005) titulava d'una manera molt il·lustrativa un dels darrers treballs seus sobre la qüestió de cànon: “Libros que quieren leer o libros que deben leer”. Aquest treball de la professora valenciana continuava les reflexions que feia els anys 2000 i 2001 en el context del debat a propòsit de “las humanidades” que s'havia encetat llavors; en un d'aquells articles Gemma Lluch apuntava a una de les contradiccions de l'ensenyament de la literatura:

19 Aquestes autores distingeixen entre “lectures obligatòries” i “complementàries”, dirigides per l'escola i les “personals” que es lligen al marge de la institució escolar.

Si el professor de català només treia la literatura juvenil contra la clàssica, perquè és una literatura més fàcil, més identificativa, però, en canvi, el d'espanyol continua treballant Berceo o Cervantes, el missatge ocult que enviem a l'estudiant és que la «bona literatura» es fa únicament en espanyol, mentre que el català només serveix per escriure «divertiments». (Lluch, 2000a)

Aquesta reflexió de Gemma Lluch l'emmarcava en les contradiccions i les urgències en què es troba immers l'ensenyament de la llengua catalana i que set anys més tard portaria a la llum el “dictamen” dels professors Aulet i Martí:

Canviem de pregunta: què és més important, amb les tres hores setmanals de classe, per a un adolescent inserit en una societat que ignora, i sovint fins i tot desacredita, la literatura: que conega la seua tradició literària o que aprenga a escriure i a parlar correctament per encarar-se amb el món laboral? Totes dues coses? Perfecte! Continuem reflexionant. (Lluch, 2000a)²⁰

En la mateixa línia se situa Teresa Colomer (2008b), que observa que l'escola tendeix a afavorir la lectura de textos expositius per damunt dels literaris; la literatura es veu com un luxe davant la urgència d'ensenyar a un alumnat que en molts casos (al voltant d'un 40%) no acabaran els estudis obligatoris. En aquest context la competència comunicativa bàsica esdevé l'objectiu prioritari. No es té en compte que la competència lectora i amb ella l'èxit escolar es desenvolupa en una gran mesura, segons Colomer, a partir de bones quantitats de lectura.

Gemma Lluch, per la seua banda, defensa un ensenyament pautat del cànon “clàssic” enfront del que anomena “paraliteratura” per a usos escolars. L'article de la professora valenciana comença dibuixant una situació de contrast acusat en què tindriem per una banda, la paraliteratura escolar com a esquer o passera entre una literatura que simplement entreté i una altra que, a més a més, és formativa i alhora canònica. Aquesta darrera correspon a l'escola transmetre-la:

Es la literatura que crea una competència lingüística, narrativa y literaria; que construye una tradición propia, proporciona modelos de escritura marcados por la academia y nos une a partir de los patrones de la excelencia literaria.

Aquesta literatura és la que apareix al currículum, la que ha creat una tradició i la que el món acadèmic ha convingut a legitimar com a única. Les biblioteques haurien de tenir una bona representació d'aquestes obres, però al costat d'aquelles altres que serveixen per a incitar a la lectura per distracció i que s'adapten a cada edat. Aquestes lectures correspondria “gestionar-les” a la biblioteca a través d'un pla d'animació lectora coordinat amb els departaments didàctics i amb les famílies i basat en la lliure elecció o l'elecció assessorada pel bibliotecari.

Segons Gemma Lluch, aquestes dues tipologies de lectura escolar es podrien sintetitzar en aquest quadre (Lluch, 2005: 30):

²⁰ De fet, els darrers estudis demostren que les lectures pròpies del cànon de la tradició es fan en l'etapa de Secundària i Batxillerat i que quan els alumnes abandonen l'ensenyament mitjà aquest tipus de llibres es deixen de llegir. Aquesta dada que aporta Teresa Colomer (2008b: 40) és un argument més a favor de la inclusió dels clàssics a les aules de Secundària i Batxillerat ja que és gairebé l'única oportunitat perquè la població els conega. També hi ha un consens bastant ample sobre la necessitat que les lectures dels clàssics esdevinguin un objectiu prioritari al Batxillerat (Colomer, 2008b: 54). En aquest sentit, Ana Díaz-Plaja conclou que per a la majoria dels estudiants de Secundària i Batxillerat, la referència a la literatura canònica només la trobaran a l'institut i, per tant, el seu estudi esdevé “un objectiu difícilment negligible” (Díaz-Plaja, 2008: 125).

Paraliteratura	Literatura
L'estil és secundari; utilitza un llenguatge simple, repetitiu i estandarditzat. Es conta una història ràpidament per tal d'arribar al final.	L'estil és suprem: utilitza un llenguatge precís, lògic i metafòric. Es mostra abans que es conta.
El discurs s'organitza linealment, allò fonamental és l'acció, a la qual se subordinen els personatges que són esquemàtics i estereotipats.	El discurs està temàticament integrat, els personatges són centrals i tenen importància la psicologia i la introspecció.
La història es pensa per a adaptar-la a les circumstàncies de l'audiència o aprofitant la tirada dels èxits anteriors.	La història es pensa com a única: una obra mestra. El plagiat és un tabú, ja que el que més importa és l'originalitat.
L'autor importa tant o més que l'obra i arriba a esdevenir una marca comercial.	L'obra, sovint, cobra vida al marge del seu autor.
La lectura és, sobretot, una activitat afectiva i visceral.	La lectura és una activitat privada que requereix diàleg i lentitud, és bàsicament cerebral i intel·lectual.

Però al final del seu treball Lluç matisa aquell panorama contrastat i aposta perquè en l'animació lectora dels centres es promocióne la literatura canònica al costat de la paraliteratura i això perquè: “sólo la escuela garantiza la enseñanza de la literatura canónica [...] La mejor opción es conocer bien una y otra, y utilizar datos objetivos para tomar las decisiones adecuadas, porque una y otra aportan beneficios a la biblioteca escolar.” (pàg. 32). Ara bé, només es pot programar continguts literaris “amb la literatura canònica o legitimada i que ha estat present als currículums” (2001: 10).

En el mateix número de la revista *Cuadernos de Pedagogía* Teresa Colomer (2005) fa una defensa també del cànon “clàssic”. La funció de transmissió de la tradició literària heretada que havia tingut el sistema educatiu es va posar en dubte a partir dels anys seixanta quan es va insistir en la idea que l'escola, sobretot, havia de crear en els alumnes una competència lectora al marge de l'ensenyament dels textos canònics inserits en un fil cronològic. Ara el debat se centra en el retorn del cànon a les aules ja que només des d'aquestes se'n garanteix el coneixement per part de les generacions següents.

Segons Teresa Colomer, la literatura a l'escola, els considerats clàssics d'una tradició, doten els xiquets de l'equipatge cultural que els integra en una societat:

A través de la literatura los niños y niñas pasan a compartir unos referentes lingüísticos, artísticos y culturales que les permiten relacionarse con las generaciones anteriores y les inscriben en su cultura. Las formas habituales de narrar, los personajes evocados, las alusiones literarias con las que bromeamos o los registros y convenciones del discurso por los que saltamos en cada conversación y lectura resultan absolutamente necesarios para dominar la comunicación social. (pàg. 26)

Al corrent relativista Teresa Colomer contraposa l'aportació dels enfocaments de les teories de la recepció literària dels anys 60 i 70 que van servir perquè a l'àmbit escolar se centrara l'interés en el procés de construcció del sentit entre l'obra i el lector. Aquest interès pel procés lector, va permetre recuperar la lectura literària a l'escola a partir d'unes lectures canòniques, alhora que es dirigia la formació lectora de l'alumne cap a la configuració d'una identitat cultural i cap al desenvolupament de les seues capacitats comprensives.²¹

21 Es pot trobar un bon resum de les diferents teories sobre el lector model que conflueixen en aquest gir

Tanmateix, els corrents deconstruccionistes, com també el consum de tota mena de productes culturals ha fet, segons Colomer, que s'hagen tornat difusos els límits entre les jerarquies literàries, cosa que ha provocat un cert relativisme que ha posat al mateix nivell productes amb diferents valors literaris.²² Segons Teresa Colomer, l'ensenyament dels clàssics pot tornar a col·locar en el centre d'atenció els valors literaris i el cànon contra l'anivellament entre l'«alta literatura» i la literatura de consum o l'existència de múltiples instàncies interpretatives no sempre acreditades, i això perquè:

Tras la reivindicación de introducir la literatura infantil y juvenil y las obras actuales en la escuela, cobra sentido un retorno renovado a la defensa del papel escolar en la creación de referentes estables entre las generaciones.

La manera de dur a terme aquesta recuperació dels clàssics passaria per l'abandó del tractament historicista de la literatura a canvi de prestar més atenció a la construcció de l'obra literària, el treball de la intertextualitat a tots els nivells: respecte de les obres anteriors, posteriors, amb productes nous que reprenen, condonen, s'enfronten... a l'obra clàssica. Respecte de la tria d'obres que han de conformar el cànon, opina que abans de crear-lo cal tenir clars els objectius; les obres triades per a treballar-les a l'escola han de “resultar operatives per a l'aprenentatge literari de les noves generacions” (Colomer, 2005: 28), amb la possibilitat d'obrir portes a obres legitimades per receptors reconeguts provinents de la literatura infantil i juvenil, la tradició oral i d'autors contemporanis, tot això, per tal d'evitar un enfocament excessivament historicista del cànon. El format que aquestes lectures haurien d'adoptar a l'aula podria ser, des de l'adaptació, al fragment, passant per la lectura en veu alta, l'ús de projectes de treball o el visionat en format audiovisual.

D'altra banda, Francisco Rincón i Rafaela Bonet (1997) feien un repàs històric per l'enfocament didàctic basat en la història de la literatura a través dels diferents plans educatius espanyols, des del segle XIX fins a l'actualitat. En el recorregut es detenen a observar el tipus d'obres i autors i les antologies que en cada moment es prescrivien. Rincón i Bonet es mostren favorables a la desaparició de les programacions basades en la història de la literatura en l'etapa d'escolarització obligatòria perquè creuen que resulten un entrebanc seriós per a la formació lectora. Consideren que l'objectiu fonamental ha de ser desenvolupar l'hàbit lector entre tots els alumnes, especialment aquells que no troben un ambient a casa que els acoste a la lectura: "La posibilidad de convivencia entre los intereses de los chicos de las distintas edades y la oferta lectora de la historia literaria, vista además en su desarrollo cronológico, es más que dudosa." (396) Conclouen el seu treball amb la idea que el cànon escolar ha de partir dels interessos dels alumnes; s'ha d'usar la literatura juvenil com a passera cap als clàssics de la tradició literària que en cap cas poden estar absents del cànon pedagògic; els clàssics s'han de llegir dosificats i sense subordinar-se ni a l'anàlisi formal ni a una cronologia estricta.

Recentment, la mateixa Teresa Colomer (juntament amb Mireia Manresa) conclou el seu estudi aconsellant que la selecció del corpus de lectures es faci tenint en compte les lectures personals

paidocèntric, centrat ara en la formació d'un lector-model escolar, al treball d'Helena Usandizaga “El lector des de la perspectiva semiòtica” (Usandizaga, 1990), arreglat en el recull adreçat als professionals de la docència en un moment de canvi curricular imminent *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària* (Barcanova).

22 De fet, per a autors com Antonio Mendoza (2004: 21), aquesta indefinició de la literarietat d'una part de les lectures escolars dificulta una orientació clara en la didàctica de la literatura.

(obres que inclouen text i imatge; gèneres derivats dels mitjans audiovisuals; best-sellers o, en fi, “textos a cavall entre l'exigència artística, la destinació popular i l'específica d'aquestes edats [adolescència]” (Colomer/Manresa, 2008: 132), de tal manera que s'aprofiten a les aules els avantatges de diferents corpus.

Però de quins “clàssics” parlem? Per a Anna Diaz-Plaja (2002) hi hauria quatre tipus de clàssics:

1. Els clàssics de les literatures nacionals que formen part del cànon escolar dels manuals d'Història de la Literatura d'un país o d'una llengua. Es tracta de les lectures obligatòries de llengua i literatura als instituts de Batxillerat dels anys vuitanta: en major mesura en el cas de la Llengua i Literatura Espanyola i en menor, en el cas de la Llengua i Literatura Catalana que s'incorpora al sistema educatiu en aquells anys i que no disposa de massa “lectors de Secundària” competents per a llegir segons quines obres de manera intensiva.
2. Els clàssics de la literatura universal: la *Biblia*, Homer, Dante...
3. Els clàssics de la literatura juvenil.
4. La novel·la de formació. Diaz-Plaja posa com a exemple *El vigilant en el camp de sègol* de Salinger.²³

Finalment, la investigació duta a terme pel Grup de Recerca de Literatura Infantil i Educació Literària de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRETEL) (Colomer/Grup GRETEL, 2008) permet comprovar que des dels anys vuitanta i noranta s'ha produït un canvi en el cànon de lectures de Secundària. En aquest estudi s'observa que en Secundària la novel·la juvenil actual no arriba al 50% de les lectures, mentre els clàssics i els autors contemporanis ocupen l'altre 50% restant. Per cicles, el primer cicle d'ESO concentra el percentatge major de novel·la juvenil actual i de la novel·la juvenil clàssica. Al segon cicle els clàssics de la tradició històrica s'introdueixen a classe mentre que per a la lectura lliure a casa el ventall canònic s'obri més, tot i que la novel·la juvenil clàssica mereix una bona valoració entre els docents. D'altra banda, és en el segon cicle de Secundària on el professorat té més dubtes a l'hora de triar les lectures, donat que “és on les exigències escolars entren més en conflicte amb les dificultats de lectura de l'alumnat”. Aquest treball de camp permet comprovar també que quan arriba l'hora de donar els noms dels títols que realment s'han treballat a l'aula, les tipologies que conformen s'allunyen de les declaracions d'intencions i s'observa que predominen en aquest nivell les propostes d'obres properes a l'alumnat (novel·la juvenil actual) i triades amb uns criteris més de consolidació d'hàbits lectors que de treball de l'«educació literària». Hi ha, per tant, una tensió entre allò que el professorat creu que han de llegir els seus alumnes i allò que realment poden llegir, i tot això es produeix enmig d'una certa desorientació general. Caldria, en fi, fer un balanç i establir una guia:

A secundària, les lectures augmentaran a través dels fragments dels llibres de text o del material d'aula, les lectures que es prescriuen (vint-i-quatre si són tres per curs i àrea lingüística) i les seves pròpies lectures. Tot plegat no sembla gaire i caldria parlar d'atenció a quin panorama de títols, autors, gèneres i elaboració literària dels textos es configura al llarg d'aquest recorregut per a la majoria dels ciutadans. (Colomer/Grup GRETEL, 2008: 107)

Per la seua banda, la comissió de Didàctica de la literatura del Consell Assessor de la Llengua a

²³ Caldria demanar-se si una novel·la santificada pel cànon escolar com *Mecanoscrit del segon origen*, que tradicionalment es col·loca en el calaix de la ciència-ficció no es podria considerar també un *Bildungsroman*.

l'Escola arriba a la conclusió que hi ha una gran confusió en el corpus de lectures a Secundària. D'una banda hi ha una oferta molt variada de gèneres: folklore, literatura infantil, novel·la juvenil, novel·la clàssica, novel·la actual, literatura patrimonial. Aquestes lectures no solen relacionar-se entre si, i un programa basat en la història de la literatura i en lectures de clàssics del cànon consagrat pot coexistir al costat d'un programa que inclou lectures de novel·les juvenils. Per això demana que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya “impose” un cànon de lectures per a Secundària i Batxillerat, un cànon “no forçosament confegit a partir d'enquestes entre el professorat” sinó elaborat per un comitè d'experts amb perfil interdisciplinari; unes lectures “de nivell consistent i de validesa global”. Consideren, d'altra banda, que la situació social en què es troba la literatura catalana (“sotmesa a la pressió del mercat editorial en llengua castellana, exposada a la pèrdua de referents propis de la tradició històrica i de la cultura popular, confrontada amb les dificultats lingüístiques de l'alumnat nouvingut”), encara fa més urgent la consolidació d'aquest cànon.

Aquest cànon hauria de recollir les lectures “inexcusables” i hauria de tenir un valor “de cohesionament referencial” i de “dosatge introductor i a la lectura en general”. Els textos podrien ser fragments d'obres més llargues o obres completes i podria presentar-se sota el format d'un volum antològic. Les condicions que haurien de recollir els autors i obres seleccionats serien:

- Ser aptes per a la recitació, la lectura autònoma i la lectura guiada.
- Que l'autor tinga un valor referencial, en aquest cas es tractaria d'autors de la literatura catalana.
- Que tinguin una bona qualitat literària i lingüística: autors catalans o bones traduccions d'autors d'altres literatures.

Aquests textos haurien de servir tant a propòsits literaris com lingüístics, tant per al treball de la pronúncia, la sintaxi o el lèxic, com per a l'estudi d'arguments i de situacions. També haurien ser útils com a punt de partida per a la generació d'altres textos. D'altra banda, una dels funcions de la institució escolar, com ja havíem apuntat, és, per a aquests experts, la de posar a l'abast dels estudiants “alguns dels grans textos que serveixen com a referents identificadors de la col·lectivitat” (Murgades, 2006: 97).

3.4.3 Cànon escolar i competència literària

Però quin paper té exactament el cànon en el desenvolupament de la competència literària? Segons Mendoza, entre el cànon i la competència literària se situa la participació receptora del lector “agent de l'actualització del text”, i la seua capacitat per a establir relacions i percepcions. Proposa aquest esquema que representa la relació entre el lector i el cànon de les lectures (Mendoza, 2004: 122):

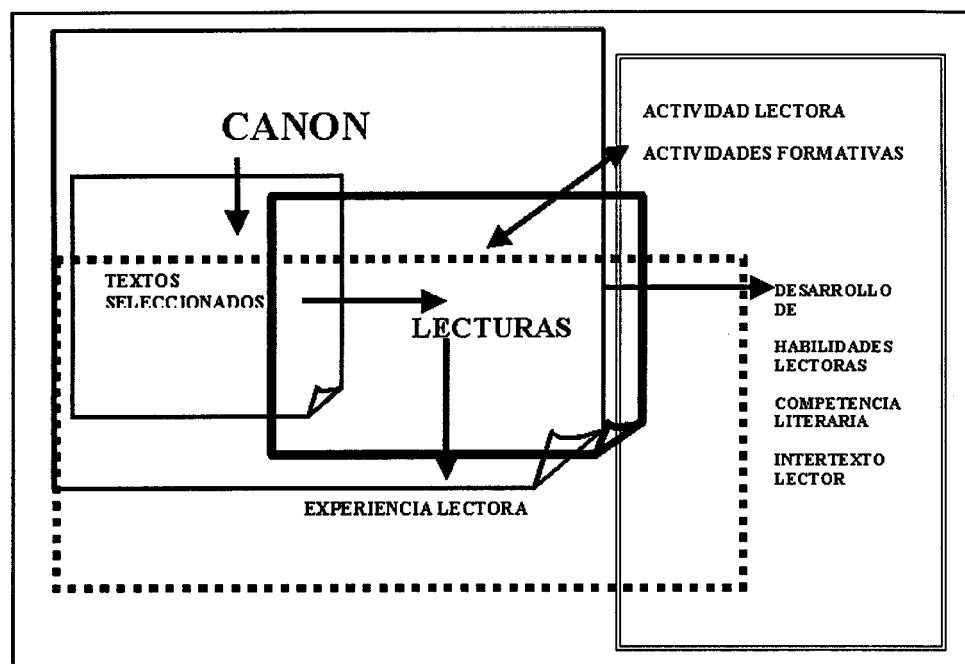


Figura 16. El canó y las actividades formativas.

La proposta de Mendoza suposaria un canvi en les activitats dutes a terme a l'escola, així la prioritat seria la lectura, que articula tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'objectiu no és l'anàlisi dels textos sinó la lectura dels textos. Per a millorar el procés de lectura caldrà, primer, presentar-la com un procés comprensiu i lúdic. Caldrà que els textos literaris s'insereixin en una xarxa de relacions intertextuals que il·lumine la seua significació a través d'un treball comparatístic de les relacions literàries. També proposa que es facen activitats de valoració de les obres, millora de l'hàbit lector a través del perfeccionament de la competència lingüística de l'alumne i d'ampliació dels coneixements enciclopèdics. D'altra banda, considera que caldria afegir també la producció al procés, de tal manera que la lectura i l'escriptura s'integren en una programació de didàctica de la literatura. Les activitats de producció s'haurien de plantejar com a exercicis d'aplicació, comprovació i experimentació de les tècniques literàries que s'han observat als textos (Mendoza, 2004: 79).

Finalment, respecte del canó adoptat, una concepció de l'educació literària que defuiga el mètode historicista ha de replantejar-se el canó de lectures, com un *canó formatiu* que no en tots els casos coincidirà amb el canó consagrat en una determinada tradició literària. Aquest punt té una gran importància pedagògica: les obres triades determinaran la part central dels continguts de l'educació literària i en determinen alhora la metodologia. Estudiar la poesia d'Ausiàs March segons estableix el currículum valencià de 3r d'ESO, per exemple, implica un tractament necessàriament fragmentari o superficial de March o, el que és pitjor, purament historicista, tal i com ho continuen fent els manuals: estudi memorístic de la biografia, dels cicles poètics i del context cultural i històric.

D'altra banda, el canó és històric, canviant i és el resultat d'una selecció feta per lectors autoritzats a partir de criteris estètics, preceptius, formatius, didàctics i, afegiríem, també

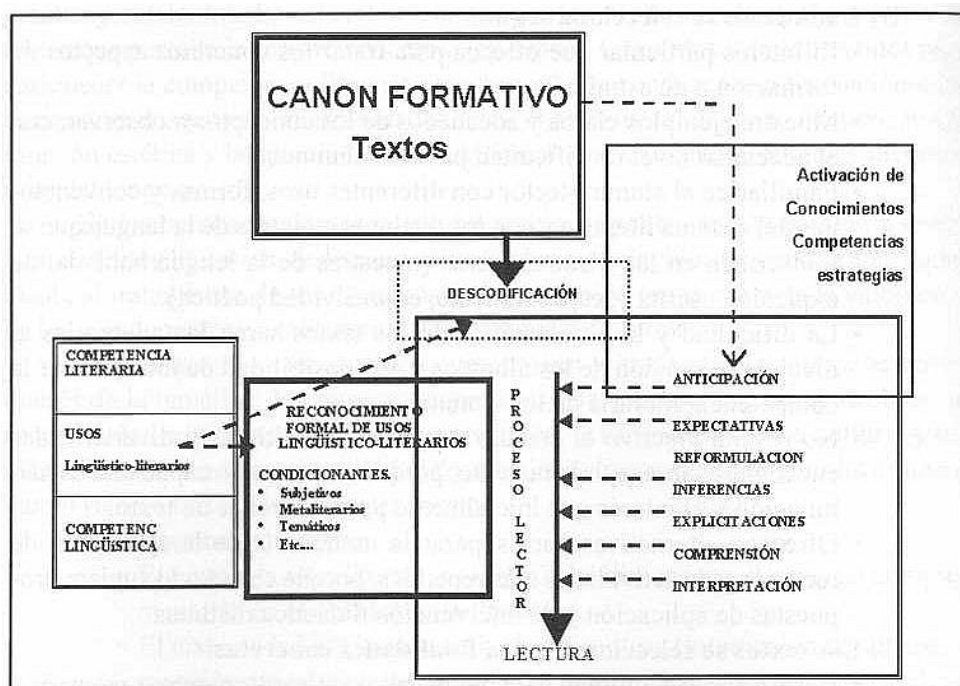
ideològics i identitaris. Així, la defensa que Joan Francesc Mira (2006) va fer del cànon de la literatura catalana medieval a Frankfurt amb motiu de la passada Fira del Llibre, segueix la mateixa línia reivindicativa de l'empelt primerenc de la literatura catalana a l'arbre de la cultura europea.

La selecció de les obres que han de formar part del cànon escolar s'ha de fer, segons Mendoza, a partir del lector model de cada etapa educativa a partir de tres criteris:

- a) Culturals i filològics
- b) Formatius i curriculars
- c) D'interés per a un tipus de lector

La selecció didàctica dels textos constituirà el corpus de materials amb els quals es basaran les activitats de formació. Aquesta selecció hauria de tenir en compte criteris filològics i educatius i s'ha d'ajustar al seu lector model. Per això cal incorporar-hi obres també canòniques de la literatura infantil i juvenil, tant de la literatura “nacional”, com de la literatura occidental: un Joaquim Carbó al costat d'un Roald Dalh, per a entendre'ns. Les propostes de Mendoza en aquest sentit són interessants. El criteri de la selecció de textos que resulten atractius per als alumnes a causa de la temàtica; els recursos expressius; les connexions amb altres obres; perquè són més fàcilment comprensibles, tant des del punt de vista lingüístic com des del simbòlic, per als alumnes; per la seua representació cultural i estètica; i per la utilitat a l'hora d'il·lustrar determinades qüestions formatives: un tema, un gènere, un recurs estilístic, una característica estètica, etc.

Al capdavant, els textos literaris seleccionats segueixen els mateixos criteris que la resta de materials didàctics: cal que siguin adequats al nivell de competència de l'alumnat i als seus objectius i interessos. A banda de la qualitat literària convencionalment acceptada en el cànon, cal que els textos literaris siguin pertinents en cada moment de la seqüència didàctica: han de ser representatius dels aspectes literaris que s'estudien en cada moment i cal fer de la lectura, del contacte directe amb els textos literaris la clau per a la formació de la competència literària. Aquestes idees les podem trobar representades en el gràfic següent (Mendoza, 2004: 130):



En aquesta línia, hi ha estudis dedicats a analitzar el lector-model de la literatura juvenil. Si, per una banda, Gemma Lluch (1998) estudiava l'evolució de lector-model que proposaven les lectures que examina, Anna Díaz-Plaja (2002) se situa en la posició oposada, en la del lector, per tal d'esbrinar quin és l'«horitzó lector» dels estudiants de Secundària a partir d'una recerca empírica feta a base d'enquestes. Aquest lector empíric que dibuixa Díaz-Plaja o “lector de Secundària” s'ajusta a la franja d'edat acotada entre l'etapa de Secundària i Batxillerat: 12-18 anys. Tot i que l'autora remarca (tal i com hem tractat de fer en aquest estudi quan ens ocupàvem de la manera com els manuals reflectien el pas del darrer cicle d'EGB al primer de Secundària), que, en realitat, la franja d'edat de Secundària (o Ensenyament mitjà, aleshores) començava, encara en la primera meitat dels noranta, als 14 anys. Per tant, el primer cicle de l'ESO es troba a cavall entre la literatura infantil i juvenil; aquesta vacil·lació la trobem reflectida en el canó recollit en els manuals que tendeixen a bascular en els manuals de 1r i 2n d'ESO, cap a lectures que situen més dins l'àrea de la literatura juvenil. D'altra banda, la franja situada entre els 16 i els 18, corresponent als estudis postobligatoris se situa moltes vegades fora de la ratlla que marquen les col·leccions de literatura juvenil, de manera que queda en un territori marginal. Per tot això Díaz-Plaja conclou que la literatura juvenil es correspondria a l'etapa entre 12 i 16 anys i observa també que ha esdevingut el blanc dels experts de màrqueting editorial. En l'estudi d'aquesta autora resulta interessant la caracterització de les “lectures anticànòniques” que fan els adolescents al marge de les tasques escolars. Caldrà examinar si aquest “anticànon” ha entrat a formar part del repertori dels manuals. Es tracta de:

- a) Col·leccions d'històries de por.
- b) *Fantasy*, relacionat amb els jocs de rol i d'ordinador que combina fantasia medieval amb poders extrasensorials, intriga i aventura.
- c) Literatura *trash*: llegendes urbanes, horror extrem, narracions *gore*...

d) Revistes juvenils²⁴

Finalment el cànon escolar que proposa a la llum del perfil del “lector de secundària” seria:

- a) Màxima presència de cultures diverses: literatura nacional, però també universal en versió original, traducció o adaptació.
- b) Màxima varietat d'èpoques i d'escoles historicoliteràries.
- c) Alternança entre textos de l'alta cultura o canònics i d'altres que no ho siguen tant (literatura juvenil, productes de consum per a adolescents)
- d) Alternança entre autors canònics i desconeguts.
- e) Representació de tots els gèneres (o només un gènere)

Un cas especial de selecció didàctica serien, d'una banda els textos literaris escrits especialment per al manual i pensats, per tant, per al seu lector-model; i de l'altra la utilització de textos elaborats per altres alumnes en la línia freinetiana dels llibres escolars pioners dels anys setanta de Carme Miquel, Zurriaga i la resta de mestres renovadors. El primer cas només l'hem trobat en el llibre de 8é d'EGB *Brúixola* (1991), de l'Equip Montgó (Anaya); l'altre es troba de manera molt esporàdica en alguns manuals des dels anys vuitanta (*Al peu de la lletra*) fins al 2007 (*Literatura i comunicació*, Tabarca).

3.4.4 El cànon multicultural, un “paradigma emergent”

Tal i com apuntàvem a propòsit dels nous currículums i, tal com apunten també els autors de l'informe coordinat per Artur Noguerol (Noguerol, 2006), cal enfocar l'ensenyament de la llengua i la literatura des d'una perspectiva multilingüe i multicultural. S'entén que el cànon de lectures escolars ha d'anar més enllà dels clàssics de la literatura universal o de la rondallística autòctona i ha d'incloure també les manifestacions literàries d'altres cultures de l'alumnat present als nostres centres escolars. El debat es presenta animat, entre aquells que veuen en aquesta ampliació un pas inexcusable i els qui hi veuen en perill el cànon de la nostra tradició literària, ara per ara, tan poc present en les manifestacions culturals de la cultura dominant.

En aquest sentit, l'informe del *Consell Assessor de la Llengua a l'Escola* dedicava un apartat a la “Integració de l'alumnat nouvingut a través de la literatura” (Murgades, 2006: 98-99). Per a aquests experts, els llibres que relacionen text i imatges i que recullen formes de la literatura oral, especialment de la tradició popular, poden ser una bona eina per a la integració. Per un altre costat, els textos literaris acosten als nouvinguts els referents culturals del país d'acollida i poden enriquir els indígenes amb el folklore, les tradicions i la literatura dels països de procedència dels alumnes. La literatura, per tant, “ofereix a tots els alumnes, tant nadius com nouvinguts, un vehicle per al propi món (i d'ells mateixos dins aquest món) així com del món de cultures alienes, de manera que contribueix a la creació d'un esperit de convivència.”

²⁴ Aquest repertori de lectures dels adolescents s'ha ampliat i matisat en un estudi de l'autora aparegut a finals de l'any 2008 i que resulta de lectura obligada (Díaz-Plaja, 2008).

D'altres autors també han insistit perquè el cànon de Secundària incloga traduccions, incorpore visions del món diferents, i siga permeable a obres d'altres cànons nacionals (Vita, 2003: 564). També s'han publicat propostes de “lectures per a la multiculturalitat”, com la de Montserrat Cerdà i Josep-Francesc Delgado (Cerdà/Delgado, 2006) per a lectors entre 12 i 18 anys basada en llibres que parlen, bé de l'experiència de l'emigració, o bé de l'encontre amb cultures diferents. La llista de lectures que proposen aquests autors té en compte 5 nivells de lectors i s'organitza al voltant de quatre eixos:

- Literatura de viatges i d'aventures en què els protagonistes descobreixen cultures diferents.
- Literatura produïda en cultures diferents.
- Literatura sobre l'experiència de l'emigració, especialment de l'emigració cap al nostre país.
- Literatura que transmet valors de respecte, integració i tolerància.

D'altra banda, a l'àmbit universitari hi ha interès a investigar la manera com es pot ensenyar llengua i literatura en contextos multilingües. En aquesta línia destaca la xarxa “L'educació lingüística i literària en entorns plurilingües”, en la qual s'integren un total de 16 grups de recerca sota la coordinació d'Oriol Guasch i la participació, entre d'altres, dels grups liderats per Anna Camps i Glòria Bordons.

Siga com siga, ara mateix hi ha nombroses iniciatives en la línia del cànon multicultural i previsiblement els manuals les inclouran. Així trobem propostes en línia com les de Xtec amb la seua pàgina “Contes d'arreu del món”²⁵, trets del llibre *Contes d'arreu del món*, editat per Carme Martín, Francesc Ricart i Alfons Vila (Editorial Columna, 1995). El mateix Xtec manté en línia un portal titulat “Educar en la diferència”²⁶ amb contes de diferents tradicions culturals.

Entre els reculls de contes d'arreu del món, cal citar també les recopilacions de Josep M. Hernández, i Aro Sáinz de la Maza *Contes de tots els colors* (publicat per La Magrana, el 2004 i ara també al catàleg de RBA) i després de l'èxit d'aquest, *Tot un món de contes* (Editorial Molino, 2008) dels mateixos autors. Es tracta d'històries contades per persones novingudes a Catalunya provinents de cinquanta procedències diferents.

També destaca la iniciativa del Departament de Valencià de l'IES Joanot Martorell de València que confecciona el wiki *Contes del món* amb narracions provinents de tot el món recollides pels seus alumnes de 3r d'ESO i els mostra en format text i àudio²⁷. Cada alumne arreplega dos contes populars o literaris d'arreu del món, bé parlant amb els familiars o mitjançant consultes bibliogràfiques o a internet. A continuació els transcriu al valencià i els grava amb l'ordinador. En una línia semblant se situa el projecte del CEIP Garcia Fossas anomenat *Un món de contes*²⁸ que involucra a tota la comunitat educativa al voltant dels contes de les tradicions nacionals dels

25 <http://www.xtec.cat/recursos/cultura/contes/arreu/index.htm>

26 <http://www.xtec.es/recursos/cultura/contes.htm>

27 <http://contesdelmon.wikispaces.com/>

28 <http://www.pangea.org/~carlesc/contes/portada.htm#menu>

alumnes del centre. D'altra banda el sindicat FETE-UGT disposa en línia d'una Aulaintercultural²⁹ en la qual es presta molta atenció als recursos didàctics per a l'animació lectora des d'un punt de vista multicultural.

Per un altre costat, des del món dels audiovisuals hi ha hagut iniciatives en aquesta línia com ara la sèrie *Contes animats d'arreu* emesa per TV3 dins la programació del Club Super3. Aquesta sèrie, impulsada per la productora gal·lesa Right Angle i la televisió de Gal·les S4C, ha tingut una gran projecció internacional. Els 26 contes que s'hi narren, de 15 minuts de durada, pertanyen a diferents tradicions nacionals de tots els continents. L'aportació autòctona l'ha creat la productora catalana d'animació Tomavistas i Televisió de Catalunya i ha consistit en un relat inspirat en els personatges fantàstics del Pirineu coneguts com manaiarons. Cada conte està escrit, dirigit i produït al seu lloc d'origen, s'hi han emprat diferents tècniques i estils d'animació, també s'ha tingut bona cura de la qualitat de l'estil dels continguts. Aquests contes s'han editat entre els anys 2004 i 2005 en 6 DVDs comercialitzats per l'empresa Barcelona Multimèdia amb el títol de *Contes animats d'arreu del món*.

Pel que fa al món de l'edició, nombroses editorials inclouen lectures interculturals en els seus catàlegs; hi destaquen les col·leccions d'Inter món Oxfam³⁰ (“Una mirada al món”, “Alfabet solidari”, “Leo”, “Somnis” i “Valors”, o “Contes d'arreu”, de Publicacions de l'Abadia de Montserrat, que inclou una selecció de contes populars de diferents continents en versions aptes per a primers lectors).

3.4.5 Els gèneres

3.4.5.1 La narrativa

La narrativa és el gènere més representat als manuals, el trobem tant els exercicis de comprensió lectora que obrin les unitats en determinats llibres de text, tant en els llibres multiús com a text d'arrancada per a treballar la comprensió, l'expressió oral i el continguts gramaticals (el cas paradigmàtic és la sèrie *Pont*), com en els enfocaments per gèneres, com en l'ensenyament de la història de la literatura. En aquest sentit és la narració curta, en el cas de textos complets i, en el cas de fragments, si és que s'ha triat la novel·la, es recorre al capítol, l'escena o l'episodi, és a dir fragments que tinguen un sentit tan complet com es puga. Tanmateix, als manuals se solen trobar fragments moltes vegades massa curts en un intent d'encabir més textos i autors.

En el cas de l'enfocament genèric, *Per a crear mons*, el llibre per a 4t d'ESO de de la sèrie *Per a...*, treballa un gènere en cada trimestre i destina la primera avaluació amb la narrativa tractada com a gènere, però mostrada en un ordre històric, la tria de textos que formava l'antologia que acompanyava el material experimental i que després es va integrar en el cos del manuals és molt representativa del que podria ser un corpus didàctic per a treballar la literatura des dels gèneres, amb una preferència pel conte per damunt del fragment de novel·la i amb un desequilibri calculat entre lectures actuals i llunyanes en el temps.

D'altra banda, la narratologia és la base per a la programació de l'estudi de la narrativa com a

29 <http://www.aulaintercultural.org/>

30 <http://www.intermonoxfam.org/page.asp?id=323>

gènere i és present en la totalitat dels manuals de BUP, ESO i 1r de Batxillerat que hem estudiat.

3.4.5.2 La poesia

La poesia està present de manera sistemàtica als manuals, als darrers cursos d'EGB i després primer cicle de Secundària s'enfoca l'estudi de la poesia com a gènere i s'hi estudien la mètrica i les figures retòriques. Els textos poètics permeten, a més, una reproducció no fragmentada. D'altra banda, els poetes conformen una bona part del cànon de la literatura catalana, no tan sols per la quantitat, sinó sobretot per la qualitat de símbol nacional que des del Romanticisme atenyen els poetes i que els dota d'un carisma dins el cànon, del qual no sempre frueixen els narradors, assagistes o dramaturgs (Balaguer, 1996). Totes aquestes circumstàncies, fan que la presència de la poesia als manuals siga abundant, a primer cicle d'ESO s'estudia com a gènere i en segon com a part del cànon de la literatura catalana.³¹

D'altra banda, la recitació s'ha tornat a reprendre de manera seriosa a l'aula dins la revisió a què sotmeten la lectura en veu alta els currículums LOE i els diferents informes sobre l'ensenyament de la literatura a Secundària. La lectura en veu alta i la recitació es recomanen també com una manera de fer entrar l'alumne en contacte amb els sons de la llengua, especialment aquells que no la tenen com a llengua familiar (Alcoverro, 2004).

No obstant això, la lectura de poesia es produeix, aventuràriem, quasi sempre a partir dels textos que es reproduïen als manuals. Efectivament, la poesia és, en paraules de Josep Maria Aloy (2004), “la parenta pobra de la literatura per a joves”: hi manquen col·leccions de poesia per a joves i la lectura extensiva fora de l'aula de poemaris ens atreviríem a dir que és quelcom d'exòtic³². En qualsevol cas, en aquest punt caldria portar a terme un estudi de camp que confirmara les hipòtesis que formulem i que fem a partir de la nostra experiència docent. D'entre les editorials que inclouen poesia per a joves en els seus catàlegs es troben La Galera, Tàndem, Bromera i Baula.³³

D'altra banda, un recorregut històric per la presència de la poesia als manuals permet observar el mateix que apuntava Margarida Prats (2004) respecte a la història de les publicacions de poesia per a infants: la presència del folklore lligat a la recuperació de la cultura catalana. Aquest fet es deixa veure en llibres dels primers anys de la represa: *Faristol* i la sèrie *Els vents del món* i més

31 Com a nota curiosa caldria afegir que, mentre la institució escolar intenta mantenir un equilibri entre tots els gèneres (més aconseguit, segons el nostre punt de vista, en les lectures fetes a partir de les que recull el manual que en la lectura de textos complets), la lectura espontània dels adolescents mostra un predomini de la novel·la juvenil actual i clàssica i la lírica apareix com a baixa cultura, segons observa Ana Díaz-Plaja (2008: 123). Encara que aquesta autora no ho especifica, les “poesies” consumides pels adolescents solen ser composicions “populars” de transmissió escrita i autoria anònima que es poden trobar a les agendes escolars, a les quals podríem afegir les lletres de cançons. De fet, en els darrers anys, a causa de la expansió dels reproductors de música digital i de l'adquisició de música via Internet, hi han proliferat els portals web dedicats a recopilar lletres de cançons que els mateixos internautes hi incorporen.

32 Isidor Cònsul constata l'any 1990, després d'examinar la llista de lectures de 12 centres de BUP, que hi predominava la narrativa juvenil, no hi havia cap llibre de poesia i només tres de teatre (citats per Martí, 2002: 95).

33 Al número que la revista *Escola Catalana* (gener, 2004) dedica a l'ensenyament de la poesia, Josep Maria Aloy arreplega una bona llista de poemaris per a nens i joves, tant d'obres per a adults accessibles alumnes, com de reculls escrits per a un lector-model infantil o juvenil (pàg. 10).

en els llibres per a EGB que per a BUP. Endevinalles, refranys, cançons, embarbussaments, moixaines, hi tenen una presència destacada als manuals i, com apunta Margarida Prats, han servit d'inspiració als poetes que han escrit poesia per a infants.

Les antologies elaborades amb criteris pedagògics poden ser de gran ajuda per al treball de la poesia a les aules. En el capítol anterior hem examinat l'interessant recull elaborat per Rosa Escrivà i Montserrat Ferrer com a complement a la programació de 4t d'ESO (*Per a crear mons*). L'editorial Bromera també va publicar dues antologies generals ordenades cronològicament de gran utilitat pedagògica: *Les veus del temps* i *Bengales en la fosca. Antologia de poesia valenciana del segle XX*, aquesta a cura de Josep Palomero i totes dues editades dins la col·lecció Els Nostres Autors. *Les veus del temps* és un recull col·lectiu³⁴, en dos volums, que aplega textos de diferents gèneres, però amb un predomini clar de la poesia; el primer tom aplega textos des dels "Orígens" fins al "Segle d'or" i el segon des de la "Decadència" fins a la "Renaixença".

Un recull de textos molt interessant és l'antologia que acompanyava el manual *Per a crear mons* que hem pogut examinar en el capítol anterior. *Per a crear mons* és, d'altra banda, l'únic manual que dedica tot un trimestre al treball sistemàtic de la poesia com a gènere: les autores es basen en els textos per a analitzar les característiques formals dels poemes i els diferents gèneres poètics s'exemplifiquen en composicions concretes que se situen en el seu context de producció. No obliden les autores la part creativa, amb un projecte de creació d'un poema i un altre de confecció d'una antologia poètica.

Quan parlem de poesia als manuals ens referim sobretot a la lírica, la poesia narrativa³⁵ se sol estudiar exclusivament amb la història de la literatura i lligada especialment a *l'Espill* i a Jaume Roig. No obstant això, hi ha manuals que distingeixen entre la poesia lírica i la narrativa i fan d'aquesta distinció un tractament didàctic interessant (així *Llengua i literatura BUP-1*, de Gregal; *Per a crear mons*, de Tabarca/Tàndem; *Espills 2* i *Diàlegs 2*, de Marfil), ja que la poesia narrativa arriba fins a la contemporaneïtat, amb Salvador Oliva, tot passant per Gabriel Ferrater i amb cims elevats com pugua ser Verdaguer sense oblidar la narració en vers de transmissió oral: el romanç, les gloses o les auques.

D'altra banda, la poesia s'està introduint a l'ensenyament de segones llengües i es troba present en alguns manuals de català com a L2, tal i com veurem més avant. També s'han publicat propostes de treball de la poesia a l'aula d'ESO, com la del grup liderat per Glòria Bordons (Bordons/Ferrer/Naranjo/Rins, 2003) (Bordons/Díaz-Plaja/Ferrer/Naranjo/Prats/Rins/Virallonga, 2003a): que parteix d'un extens treball de camp previ. A partir d'aquest treball de camp, en part fet a les aules, les autores conclouen respecte de l'ensenyament de la poesia que:

- El professorat no domina de vegades els continguts.
- Hi ha poca dinàmica de grups o massa protagonisme del professor.
- No es controla ni l'expressivitat ni la locució en la lectura en veu alta.

34 El volum I té una introducció de Jeremies Barberà i el II de Carme Gregori, la selecció dels textos i les notes dels dos llibres han anat a càrrec de Vicent Borràs, Josep A. Fluixà, Àlan Greus, Francesc Machirant, Vicent Nàcher i Enric Salom.

35 Sobre les dificultats per a definir la poesia com a gènere i les implicacions didàctiques que pot tenir aquest fet, cf. J.M. Balaguer (1996: 19).

- El treball en grup afavoreix la creació poètica.
- S'hi segueix massa el llibre de text i les activitats són excessivament pautades.
- No es produeix interiorització ni implicació personal de l'alumnat perquè les activitats no tenen relació amb els seus interessos o inquietuds.
- L'alumnat hi participa però sense massa entusiasme perquè li manca motivació.³⁶

3.4.5.3 El teatre

El teatre apareix tractat als manuals com a gènere literari. Només hem trobat un cas en què un text teatral esdevé l'eix de la programació, es tracta de *Al peu de la lletra* (1985) de Teresa Maña i Albert Solà per a setè d'EGB. Els autors parteixen de l'obra *El tresor del pirata Negre*, de Josep M. Benet que obri cada unitat i serveix per a treballar la comprensió lectora i la lectura en veu alta; a més a més, les tècniques teatrals s'estudien en un apartat de tècniques literàries.

Per a fer-se una idea d'un cànon possible de textos teatrals per a Secundària, és interessant la llista d'autors i d'obres que proposava Carme Puig per a quart curs de Secundària Obligatoria, en el material experimental *Per a crear mons* enviat per la Conselleria als centres que impartien reforma experimental i que hem tingut ocasió d'examinar en el capítol anterior. La programació-model del curs preveia un primer trimestre dedicat a la narrativa, un segon trimestre (al qual fa referència aquest material) centrat en el teatre i un tercer per a la poesia. El material inclou vint fragments de vint obres i tres obres completes. Tot i que abraça diferents èpoques, dedica més atenció al segle XX. També intenta oferir mostres de diferents gèneres teatrals, alhora que vol il·lustrar l'evolució de les formes i dels temes teatrals. Quant a la tria dels fragments, se n'han preferit del començament per tal de situar el lector en l'obra i en el moment de desenvolupament del conflicte principal.

Aquesta antologia de Carme Puig per al curs *Per a crear mons*, constitueix, segurament, el tractament del gènere més exhaustiu i variat de totes les propostes que hem examinat, juntament amb l'anàlisi de l'obra d'Albana Teatre *Besos* que presenta Bromera en el seu manual per a 1r de Batxillerat *Textos i contextos* (2000). En aquest cas l'anàlisi té en compte tots els aspectes de l'espectacle teatral, tant el purament espectacular com el textual; es parteix de l'anàlisi per a arribar a la part de producció que inclou, tant l'escriptura teatral, com la representació.

Resulten també destacables les activitats a partir de paratextos teatrals com els programes de mà per a treballar els aspectes espectaculars del teatre: adaptació, direcció, interpretació, personatges, escenografia, producció, tal i com la trobem al llibre de 2n d'ESO de Bromera

³⁶ Aquest treball és una mostra de la recerca que està duent a terme el grup POCIÓ-Poesia i Educació <<http://www.pocio.cat>>, liderat per Glòria Bordons, en el camp de la didàctica de la poesia i que es duu a terme en tres projectes d'investigació: "Poesia i educació a Barcelona, avui"; l'ús de les TIC en l'ensenyament de la poesia: "Ensenyar poesia a través de la web" i "Aprentatge de llengües i coneixement de cultures a través d'un web poètic". Aquests projectes de recerca universitària s'han concretat, entre d'altres iniciatives, en la posada en marxa del portal Viu la Poesia <<http://www.viulapoesia.com>>. Vg. també el recent volum col·lectiu coordinat per Glòria Bordons que arreplega els resultats d'aquestes recerques i experiències centrades en la formació del professorat (Bordons, 2009).

(2000).

Sobre el teatre van aparéixer als anys noranta col·leccions que han resultat exitoses com Micalet Teatre (Gascó, 2004) (Fluixà, 1996) i Bromera Teatre (Fluixà/Girbés, 2001: 67-74), de l'editorial Bromera. No es pot deslligar l'aparició d'aquestes col·leccions del bon moment que travessava el teatre infantil al País Valencià i de l'existència d'ensenyants formats i sensibles (Sirera, 1996), ni de la necessitat de normalitzar la llengua en tots els àmbits (Fluixà, 1996: 15). Això s'observa, sobretot, als llibres de text dels anys noranta, encara que els llibres dels vuitanta també incloïen treballs amb els textos teatrals, per exemple *Ritme. Llengua i literatura BUP-2* de Vicent Pitarch i Josep Palomero (Edicions Tres i Quatre, 1986) té una unitat dedicada al teatre que s'obri amb un fragment d'*El retaule del flautista*, de Jordi Teixidor; i el de Salvador Bataller, Gerard Bataller, Alicia Díaz *Llengua 1r BUP* (1990) de l'editorial Santillana treballa el text teatral a partir d'una adaptació de *Gent(s) diferents*, de S. Bataller, J.A. Marín i J.A. Martínez. Alhora es publiquen propostes didàctiques per a treballar el teatre a l'aula: la lectura dramatitzada (López, 1996); en el tractament de la diversitat als centres de Secundària (Canals, 2004). També es poden trobar experiències variades d'introducció del teatre a la classe de llengua a l'especial *Dramatització i teatre* de la revista *Articles* (núm. 29, 2003). D'altra banda la dramatització i el teatre tenen enormes possibilitats a l'aula de L2 (Navarro/Rojas, 2003).

El teatre s'estudia principalment a partir del seu component textual més que no pas espectacular i es fa tant des de la vessant genèrica, especialment a l'ESO, com històrica al segon cicle d'ESO i al Batxillerat, tot i que no falten aproximacions mixtes molt interessants com és el cas de *Per a crear mons*. Quant al punt de vista espectacular, segurament es pensa més aviat en l'optativa de Dramatització i Teatre que hi havia a l'ESO per a tractar aquests aspectes de gènere teatral. No obstant això, destaquen les propostes de taller de Bromera al voltant de l'obra *Besos* en la programació de primer de Batxillerat. Ara bé el treball a classe amb el teatre es limita a la lectura d'alguns fragments i a l'estudi (teòric) de les seues característiques textuales i espectaculars. Tal i com afirmen Isabel Civera, Ana Díaz-Plaja i Juli Palau (Civera/Díaz-Plaja/Palau, 2004), la lectura a classe de textos teatrals requereix un aprenentatge específic que no pot limitar-se als fragments, ha d'incloure lectures completes dins o fora de l'aula i l'anàlisi d'un espectacle real que no es pot dur a terme si els alumnes no acudeixen al teatre (o bé s'incorpora al manual un enregistrament, tal i com feia Bromera en el seu primer manual de 1r de Batxillerat). Precisament l'article de Civera, Díaz-Plaja i Palau desenvolupa una completa "proposta didàctica de l'espectacle teatral" per a Secundària.

3.4.5.3.1 L'assaig

Tot i que el currículum LOGSE per a Batxillerat al País Valencià recollia el treball de l'assaig com a gènere fronterer, són molt pocs els manuals que en fan un tractament específic més enllà del capítol de la literatura contemporània que s'ocupa de Josep Pla, Joan Fuster i, de vegades s'allarga fins a Ferrater Mora o Joan Francesc Mira. Entre les excepcions destaca el manual de Bromera *Textos i contextos* (2000) que presenta un taller-projecte de treball de redacció d'un text assagístic a l'estil dels articles fusterians.

3.4.5.4 La literatura popular

La *Proposta de Valencià d'Ensenyament Mitjà* (Conselleria, 1983) recollia de manera generosa la

literatura popular, tant la tradicional com la contemporània; pel que fa a la tradicional, reservava l'estudi dels "gèneres populars preindustrials" per a primer de BUP: rondalla, romanç, cançó. Aquesta prescripció curricular es va veure reflectida als anys vuitanta als manuals.

Efectivament, en els primers llibres de text dels anys vuitanta hi havia una representació important de textos de la narrativa popular, així *Pont/1* (1983) que inclou dos textos populars entre els nou que obrin les unitats; es tracta de la rondalla popular *El pescallunes de les Casetes de Sant Feliu* i la cançó popular *L'hostal de la Peira*; i *Pont/2* (1984) que obri 3 de les 6 unitats amb textos de la tradició popular o que s'hi acosten: les rondalles populars *El soldat* i *Ous de somera* i l'adaptació de Jacint Verdaguer *El mas del mariner*.

Un cas especial és el de *Llebeig* de Pere Riutort, que presenta les cançons amb la lletra i la música amb l'objectiu d'aprendre a cantar-les. En aquest cas, els valors identitaris associats al cançoner popular s'ajunten amb els objectius de didàctica de la llengua, ja que s'hi treballen de manera activa tant els sons com la gramàtica. Tal i com hem pogut comprovar, Riutort aplega tant cançons populars valencianes (17 en total), com composicions de poetes catalans musicades, com cançons d'altres llocs del món en què es presenta com un cànon multicultural primerenc.

La mateixa intenció tenen els reculls per a educació infantil i primària de Carme Miquel *Xix Xap, cançons per a preescolar i cycle inicial* i *Holdrià Holdrió, cançons per al cycle mitjà*, editats per la Conselleria d'Educació. Com afirma l'autora en el pròleg d'*Holdrià Holdrió*, a banda de practicar els sons de la llengua i les estructures lingüístiques "el que volem aconseguir és que els xiquets valencians canten i que canten en la llengua que és expressió de la nostra cultura, de la nostra manera d'interpretar el món que ha creat el nostre poble a través del temps."

D'altra banda, la literatura popular apareix en manuals de diferents nivells de l'ensenyament mitjà. En els de tercer de BUP, com a part de la història de la literatura, era habitual que hi haguera un apartat dedicat a les formes de la literatura popular des de l'Edat mitjana fins al segle XVIII i, de vegades, s'inclouen també referències quan s'estudia el segle XIX i de vegades el XX. En aquesta línia destaca el manual de Bromera *Textos i contextos* (2000), que dona a la literatura popular un tractament historiogràfic unitari i la situa en un apartat monogràfic que la presenta des de l'Edat Mitjana fins al cinema i la televisió actuals.

En els llibres de llengua i cultura la literatura popular adquireix importància també pels trets d'identitaris a què s'associa, tant nacionals, com de classe, mentre que als llibres d'EGB s'usa com una forma d'iniciació a la lectura i pel seu valor com a font de recursos per a fomentar la creativitat lingüística. Per un altre costat, també és tradicional començar els primers contactes amb els textos literaris amb aquest tipus de textos, uns textos que s'han demostrat de gran valor per a estimular l'intertext del lector i, per tant, per a millorar la competència literària³⁷. En Primària, doncs, l'ús de la literatura popular s'enfoca cap al desenvolupament de la capacitat de seguir una narració (rondalles, contarelles, llegendes) i la lectoescriptura, també per a treballar el

37 Antonio Mendoza (1998) ha estudiat amb detall la manera com la narració popular contribueix a estimular l'intertext del lector. D'altra banda, Ramon Bassa (1995) (2004a) (2004b) ha explotat la literatura popular com a recurs didàctic en classe de llengua en nombrosos treballs. Bassa és coautor d'una sèrie de materials curriculars que exploren la literatura popular en la classe de llengua, es tracta de la col·lecció Pleamar que va començar a publicar l'editorial Moll de Palma a començaments dels anys 90 i que encara es troba en catàleg: *Llengua de pedaç. Onomatopeies i embarbussaments. Classificació i ús didàctic* (1991); *Una cosa que no és cosa... Les endevinalles a l'escola* (1993); *Serra mamerra. Canterelles i cançonetes per a infants* (1995); *Tris-tras. Les rondalles a l'escola* (1996); *Qui barata el cap es grata. Els refranys i les frases fetes a l'escola* (2000).

nivell fònic i els usos estètics de la llengua: cançons, embarbussaments, endevinalles, retrucs, refranys i locucions; sense oblidar els elements identitaris associats a la literatura popular. Aquest enfocament es continua encara ara en molts llibres de Secundària, especialment del primer cicle.

No hem de deixar de banda tampoc els usos dels textos de la literatura popular de transmissió escrita en l'alfabetització dels adults, especialment en els anys 70. Així el Grau Elemental de la *Gramàtica* de l'ICE de la Universitat de València recollia la proposta de Sanchis Guarner d'editar textos populars en versions normatives (i fins i tot adaptades) per tal de difondre la normativa fabriana entre els valencians i fer-la arribar al públic popular i alhora crear lectors en valencià a través d'aquestes obres de la literatura popular. Aquesta política d'alfabetització la va portar a terme Sanchis Guarner a través de l'editorial L'Estel a començaments dels anys 70, tot publicant obres de Francesc Martínez i Martínez, Pasqual Tirado i Amancio Martínez Ruiz, de les quals es va nodrir l'antologia que acompanya el Grau Elemental de la *Gramàtica* de l'ICE.³⁸ El mateix s'observa en manuals per a adults com *Penyagolosa*, que inclou unitats dedicades a la literatura popular en les quals s'estudia com a gènere literari i com a fenomen sociològic i identitari, és a dir, com a producte del "poble" en moments històrics en què la literatura culta s'havia castellanitzat, com una mostra, doncs, de la fidelitat a la llengua de les classes populars.

3.4.5.4.1 Materials per a l'estudi de la literatura popular

En la col·lecció "Lectures i itineraris" de l'editorial Laertes, dirigida per Alfred Sargatal hi va aparèixer un material curricular elaborat per Lluïsa Cunillera i Francesc F. Angelats per la programació de tercer de BUP de Catalunya: *Literatura popular. Una proposata didàctica per a l'ensenyament de la literatura*. El material està pensat per a cobrir un trimestre de docència, per a complementar el programa o, fins i tot, per a substituir-lo. A diferència d'altres volums d'aquesta col·lecció com els d'Antoni Espí i Tomàs Llopis, aquest llibre no presenta l'estructura d'un curs amb les seues unitats didàctiques. Es tracta més aviat d'un material que pot fer el paper d'una lectura obligatòria de trimestre, pel que té d'antologia de textos i, alhora, pot servir de base per a realitzar activitats d'aprenentatge a l'aula al voltant de la literatura popular. Tal i com avisen els autors al prefaci, el volum sorgeix d'una experiència didàctica portada a terme a partir del curs 1981-1982 en diversos centres educatius de Catalunya. Es tracta, doncs, d'uns materials curriculars que sorgeixen de la pràctica, rodats i perfeccionats. El volum també podria ser útil, segons els autors, en la docència de EATP de creació literària i per als crèdits comuns que llavors començaven a posar-se en marxa a Catalunya amb el currículum de la Reforma; algunes de les propostes també les aconsellen per a el darrer cicle d'EGB i per a primer i segon de BUP.

Al començament els autors inclouen unes pautes de programació perquè el professor l'adapte a la seua: objectius, continguts, orientacions didàctiques i avaluació. El professor ha de completar la programació ajustant-la a la seua pròpia i ha de donar la informació contextual fent que els alumnes consulten llibres o revistes. Els autors també indiquen la possibilitat de fer una seqüenciació guiada per un mètode inductiu: començar amb el textos per arribar a la informació factual. També es donen unes pautes generals d'avaluació. Els continguts s'organitzen per gèneres i en tots els casos se'n fa un repàs diacrònic de la seua evolució; són aquests:

- Literatura popular [definició i evolució històrica]
- La rondalla

38 Sobre la política editorial de Sanchis Guarner al L'Estel, vg. Vicent Salvador (2001: 182-183 i 185-198).

- La llegenda
- La cançó popular
- El costumari català
- L'auca
- El teatre popular
- La premsa
- La novel·la
- El còmic
- La cançó moderna
- Noves formes de cultura popular [ràdio i televisió, teatre, música moderna]

Cada tema s'obri amb una definició i una caracterització del gènere i dels subgèneres i amb un repàs de la seua evolució històrica, seguits d'unes orientacions didàctiques amb unes propostes d'activitats. A continuació hi ha una antologia de textos sobre els quals hi ha unes propostes de treball entre les quals alternen les tasques en gran grup, en grups petits, per parelles i individuals. Hi ha activitats d'anàlisi i descripció dels textos, de documentació i també de taller literari, el que anomenen “Treball creatiu”; en la unitat dedicada a la cançó popular algunes propostes són: “2. El tema amorós és tractat sempre des del mateix punt de vista? Quin paper hi juga la dona?”; “9. Analitzeu la mètrica dels goigs”; “Un dels bandolers catalans més famosos va ser en Serrallonga. Investigueu sobre la seva figura històrica i llegendària. Ha estat tractat aquest personatge popular per la literatura culta?”; “16. Cada parella ha de triar una cançó de l'Antologia. Conserveu la música, però heu de canviar la lletra. Cal respectar el gènere i la temàtica, però amb un nou contingut. Enregistreu la nova versió en una cassette i sentiu-les a classe” [“Treball creatiu”].

En l'aspecte gràfic destaca la reproducció de textos originals: auques, partitures, fulls de goigs, de cobles, vinyetes de còmic. No hi ha il·lustracions en color.

3.4.5.5 Els gèneres paraliteraris

Des del punt de vista de la sociolingüística es considera la tasca de l'escriptor com una tria a partir del *repertori* ofert per la llengua en conjunt, de tal manera que el resultat pot no correspondre a cap varietat de la llengua o incloure'n més d'una. El discurs literari, en paraules de Vicent Salvador, “no seria un codi diferenciat -«la llengua literària»- ni una varietat homogènia, sinó el marc de la interacció social on l'escriptor realitza diverses opcions per motlles genèrics ben diferents.” (1994a: 40). No hi hauria, doncs, un registre literari que estiguera present en els diferents gèneres de la literatura, ni el discurs literari es pot separar de la resta de *gèneres discursius*, més aviat són els gèneres discursius els que es mostren en les obres literàries. Per a autors com Roger Fowler (1988), l'anàlisi de la literatura s'hauria de fer dins l'anàlisi del discurs, sense separar les obres literàries de la resta de gèneres discursius objecte d'estudi d'aquesta disciplina. El caràcter literari de certs textos vindria donat, des d'aquesta perspectiva, per la convenció social que els atorgaria l'estatus de “literatura” (Salvador, 1994b: 23).

Totes aquestes idees tenen relació amb l'estudi de la literarietat dels textos paraliteraris, és a dir, aquells que, segons el cànon vigent en una època, estarien en la frontera del que es considera

literatura. L'estudi d'aquests textos aporta elements polèmics que obliguen a replantejar les bases de la literarietat.

En aquesta línia Lluís-Albert Chillón (1993), que estudia els gèneres periodístics i la frontera que els separa de la literatura, reclama una revisió de les bases de la literarietat. Cal deixar de banda la noció comuna de literarietat associada al caràcter imprés, ficcional i perdurable al llarg de la història. Cal, en aquest darrer punt, posar en dubte la noció de tradició, que suposa que una obra ha d'haver ingressat dins el cànon perquè se la considere literatura. D'altra banda, Chillón posa en dubte que el cànon es base en uns valor transhistòrics immutables, ans al contrari opina que es basa en un model prescriptiu que canvia en cada moment històric a causa de modes o criteris de gust dictats per determinades institucions socials. Defensa també que la literarietat la dóna, no la intenció en què va ser produïda una obra, sinó la manera com és rebuda pel públic lector. Respecte de la ficcionalitat, sosté que no pot ser de cap manera el fonament de la literarietat dels textos, perquè amb aquest criteri es deixarien de banda una quantitat immensa d'obres pertanyents a nombrosos gèneres i subgèneres: la literatura testimonial o literatura del jo i els egodocuments: el dietari, l'autobiografia, les memòries, les epístoles; els gèneres periodístics; l'assaig; els gèneres historiogràfics; la crònica; el llibre de viatges; la biografia. En els darrers anys, el conreu de tots aquests gèneres i, fins i tot, la barreja, encara ha contribuït més a somoure les bases de la literarietat fonamentada en la ficcionalitat.

Chillón rebutja, doncs, les bases tradicionals de la literarietat: el cànon, la ficcionalitat, també el concepte de *desviació* dels formalistes russos, la presència de la funció poètica, i el caràcter connotat del discurs literari. A més a més, sosté que:

- 1) La literarietat ha d'abastar els discursos orals, des de la literatura de transmissió oral a algunes formes discursives presents en els mitjans audiovisuals.
- 2) La noció de literatura ha d'incloure les obres de no-ficció: literatura del jo, l'assaig, la literatura documental, alguns gèneres periodístics, com poden ser el retrat, l'entrevista, l'article d'opinió, la crònica, la columna i el reportatge i també els audiovisuals, com pot ser el guió documental.
- 3) La literatura no és només el que admet el cànon, el cànon és variable, en cada època els mecanismes socials de producció i reproducció, institueixen el que és literari. Cal, doncs, que disciplines diverses com l'Estètica de la Recepció, la Pragmàtica Literària, la Sociologia de la Literatura o la Història de la Comunicació Social s'ocupen d'aquests aspectes de la recepció i la producció del que es considera literari.
- 4) La noció de literatura es produeix socialment i depèn de factors històrics canviants. Finalment, la literatura per a Chillón "és un mode de coneixement de natura estètica que cerca de copsar i d'expressar lingüísticament la qualitat de l'experiència." (1993: 33).

En la seua proposta de teoria del poema Vicent Salvador (1986: 245-246) proposa una fixació de la literarietat d'un text donat a partir de criteris pragmàtics, i en concret, partint de les convencions socioculturals i metatextuals existents en l'època d'aparició de l'obra literària

(manifestos, sistema de valors instaurat per la crítica, concepte institucional del que és literatura) que la defineixen. Per tant, “la literarietat no és una essència ideal ni universalitzable, sinó una construcció social ben sensible al context” (Salvador 1994b: 21). Ara bé, cal que tinguem en compte aquestes manifestacions textuais com un rerefons contra el qual projectem les obres purament “artístiques” i, d'aquesta manera, arribarem a mesurar la distància entre els discurs literari i la resta de discursos en una determinada època. Tal i com resumeix Vicent Salvador:

1) La delimitació del conjunt dels textos literaris respecte als que no ho són és tan sols una funció del metallenguatge de cada època o del procés de recepció i, per tant, la seua demarcació crea sovint terrenys de ningú o zones de conflicte que una història de la literatura no pot marginar sense perjudici; 2) els textos paraliteraris ens informen eficaçment sobre la vida social de l'època i sobre el llenguatge comú, que és el rerefons sobre el qual es defineix, amb una tensió distanciadora més o menys acusada, la llengua literària; 3) determinats mecanismes textuais que en principi podien ser considerats literaris són compartits sovint per textos que no tenen aqueixa categoria (un sol exemple: les estratègies de l'interès narratiu). (1996: 207, nota 6)

Vicent Salvador (1996: 207) situa en aquest terreny d'investigació la confluència de les matèries d'estudi de les disciplines de la història de la llengua i de la història de la literatura. D'altra banda, fer atenció a aquests textos, serveix per a delimitar la frontera entre el discurs literari i la resta de discursos de cada època.

Per un altre costat, el text literari, com el paraliterari, aspira a la perduració a través del temps, gràcies a la seua vehiculació a través de l'escriptura (Salvador, 1988b). Des de l'estudi de textos situats en la frontera del que el cànon considera literaris, s'estén la demanda del sentit de la literarietat com alguna cosa que és mutable, que depèn del marc normatiu establert per convencions socials en cada època. Aquests autors, com Salvador (1988b) o Chillón (1993) defensen una noció de literarietat que vaja més enllà de nocions com ara: connotació, desautomatització, ficcionalitat...³⁹

Caldria considerar la literatura, doncs, com un fenomen estretament lligat a la història social:

Al capdavall, la delimitació de la literatura és un problema encara irresolt, i per això mateix és prudent la postura d'incloure la producció literària i no literària en el vast conjunt de les pràctiques discursives, que, en una dimensió històrica, conformen l'*arxiu* d'una tradició.” (Salvador 1996: 207).

Pel que fa a l'ensenyament, a partir d'un predomini al cànon escolar de textos literaris narratius, contes i novel·les, sovint amb arrels en la narrativa popular, a finals dels anys vuitanta i principis dels noranta s'incorporen als instituts gèneres narratius diferents com la ciència ficció i s'eixampla el ventall genèric també al teatre. Se sol dir que amb la LOGSE es va incorporar altres gèneres: el teatre, el còmic i la cançó popular moderna. Carlos Lomas (1999b) apunta la necessitat d'ampliar el cànon de Secundària tant a gèneres paraliteraris com ara la literatura per a adolescents o la psicoliteratura, com a altres que tenen relació amb la literatura com ara la ficció filmica (telesèries, pel·lícules) o la publicitat. En aquests darrers casos considera que la

39 En l'*Enciclopèdia Britànica* es consideren gèneres no-ficcionals, l'assaig, la historiografia, la prosa doctrinal, filosòfica i religiosa, la prosa política, polèmica i científica, el reportatge, els aforismes, els retrats, els diàlegs, la literatura epistolar, la literatura de viatges, la literatura del jo. Chillón reclama que es consideren literaris també els gèneres periodístics: el reportatge, la columna, l'article d'opinió, l'article costumista...

ficcionalitat, la narrativitat i l'ús de figures retòriques les comparteixen amb els textos literaris i són una bona manera (a través d'enfocaments intertextuals i comparats) de millorar l'intertext dels lectors.

Un examen atent dels llibres de text de llengua i literatura catalana ens mostra una tendència present ja als anys vuitanta en els manuals de BUP i, fins i tot en llibres per a l'alfabetització d'adults com *Penyagolosa*. De fet, la *Proposta de Valencià d'Ensenyament Mitjà* (Conselleria, 1983) prescriu que s'ensenyi a primer de BUP els “gèneres industrials”: còmic, cinema, “el component literari de la ràdio i la televisió”, “la cançó popular moderna i la *Nova cançó*” i també “la indústria de la cultura en la societat contemporània”.

Per un altre costat, els llibres de text valencians que hem pogut examinar es feien ressò de les darreres aportacions de la lingüística aplicada a l'ensenyament de llengües i de la sociolingüística. Pot ser el fet de no tenir una tradició de manuals escolars establerta va permetre la incorporació d'aspectes avançats de la didàctica de la llengua i de la literatura. La situació sociolingüística en què es trobava la llengua al País Valencià també va fer que els autors tingueren clar que l'objectiu final de l'assignatura era promoure l'ús de la llengua més que no pas analitzar-la. Així ho manifesten els autors als prefacis i presentacions; així doncs, la incorporació tardana de la llengua i la literatura catalanes a l'ensenyament mitjà va afavorir que es recolliren enfocaments metodològic actuals i un cànon escolar posat al dia i poc llastrat per tradicions escolars o acadèmiques.

3.4.5.5.1 El còmic i el cinema

María Teresa Watson analitzava l'any 2001 el paper de la historieta gràfica en els llibres de text argentins i indagava sobre el procés de transposició didàctica que ha portat el còmic des de l'àmbit de la paraliteratura fins a l'aprofitament didàctic i la presència als estudis reglats i, per tant, als llibres de text (Watson, 2001: 197-241). Estudis com els de Rodríguez Diéguez (“El comic como instrumento de enseñanza”, Rodríguez Diéguez, 1977: 57-137; i 1988) semblen haver obert la via de l'entrada del còmic als estudis de Didàctica, a partir de l'atenció que la historieta gràfica havia suscitat en els estudis de Semiòtica, amb els treballs d'Umberto Eco en els anys setanta.

Alguns llibres de BUP ja havien incorporat els nous gèneres: *Contacte*, de Vicent Pitarch i Josep Palomero; o el llibre de Salvador Bataller, Gerard Bataller i Alicia Díaz *Llengua 1r BUP* (1990) de l'editorial Santillana, que inclou el llenguatge del còmic (pàg.186-189); i també el d'Enric Valor, Vicent Salvador, Vicent Pascual i Miquel Nicolàs *Llengua i literatura BUP-I* (1985) de l'editorial Gregal, que conté un dossier final titulat “Còmic i cinema”. amb algunes propostes de treball. Als quals hem d'afegir el manual de 3r de BUP de Vicent Escrivà i Vicent Salvador, també de Gregal Llibres; i *Asfalt. 1r BUP* (1989), que dedica els apartats de les unitats 11 i 12 al còmic i al cinema respectivament. Molts altres llibres d'EGB de la segona meitat dels vuitanta recullen també les prescripcions de la Conselleria i incorporen el còmic a les seues pàgines, així *Brúixola* (8é d'EGB) o *Llavor* (7é EGB). En el cas de *Llavor* s'incorpora el còmic d'elaboració pròpia, una idea que la sèrie *De bat a bat* de l'editorial Marfil explotarà a partir del llibre de primer de BUP (1989) com un recurs didàctic més per a treballar els continguts de l'assignatura.

La presència de còmics als llibres de text camina de manera paral·lela a l'interès per les narracions il·lustrades, tant còmics com àlbums il·lustrats, en l'etapa de Secundària, especialment

en primer cicle. Aquestes lectures funcionen com un pont entre els llibres amb predomini d'imatges, propis dels primers lectors i els llibres sense cap imatge que lligen els lectors avançats (Portalés, 2007). Molt interessant resulta també l'ús de la historieta gràfica per a iniciar a la lectura en català tant a l'alumnat nouvingut, com al que presenta necessitats educatives especials. Silva-Díaz (2008) apunta també l'interès progressiu per part dels docents per treballar la lectura intermodal, és a dir, la lectura de textos amb diferents codis, amb text i imatge, com un dels motius de l'atenció que han rebut en els darrers anys els llibres il·lustrats. En aquest sentit, les proves de comprensió lectora de PISA donen molta importància a la mesura de la capacitat dels alumnes per a comprendre els anomenats “textos discontinus”, és a dir, aquells textos en què el sentit global deriva d'una correcta interpretació del text, la imatge i la interacció entre tots dos. D'altra banda, els còmics són un tipus de *realia* o “text genuí” que aporta mostres d'usos lingüístics conversacionals pròxims a la realitat; tal i com apunta David Newby referint-se al context dels manuals de segones llengües, els usos lingüístic en els còmics són sintètics en l'extensió, però densos en informació de tipus pragmàtic (Fenner/Newby, 2000: 28).

Pel que fa al cinema, alguns manuals presenten propostes interessants com la de *Textos i contextos* per a 1r de Batxillerat (Bromera) que inclou un taller de literatura popular que consisteix en la transformació d'una rondalla d'Enric Valor en un guió cinematogràfic. També destaquen les propostes per a treballar el llenguatge cinematogràfic i el guió als manuals de Bromera per a 3r d'ESO (tant LOGSE com ESO) i algunes unitats de Tabarca dels manuals de segon ESO (2003).

3.4.5.2 La literatura juvenil

Quant als textos literaris que recullen els manuals, Colomer i Margallo observen en la seua anàlisi una tendència a incorporar menys textos, però més llargs a primer cicle, i més curts i amb més quantitat a segon cicle. Aquesta diferència vindria determinada pel currículum oficial, que preveu que s'ensenyi història de la literatura en segon cicle. Aquest fet implica que els textos han de ser més complexos i s'han d'adaptar i acurtar; justament el contrari del que s'esperaria en relació al moment de maduració en què es troba l'alumnat en aquest segon cicle. Aquestes autores observen també que, com més tradicional és el plantejament històric de la col·lecció, més nombrosos i fragmentats són els textos que s'ofereixen. Si es volen tractar molts autors, minva l'extensió dels textos triats. Calculen que, al llarg de la Secundària poden arribar a llegir-se d'entre cinquanta i cent autors. Per a les autores existeix un perill evident de donar una visió epidèrmica de la literatura. De fet, l'extensió dels currículums i el format de llibre de text, només permeten els textos complets quan són poesies, algun relat breu, màximes i aforismes (Colomer/Margallo, 1999: 41; 2004).

L'examen de les lectures literàries que arrepleguen els llibres de text indica una presència majoritària de fragments d'obres de literatura infantil i juvenil a l'ESO (especialment en primer cicle), lectures que es trien per la connexió que puguen tenir amb els interessos dels lectors-models del llibre de text i per a treballar algun tema transversal. Entre aquests fragments hi ha un predomini clar la narració de ficció. El currículum ocult que insinuen aquestes microlectures sembla apuntar també cap al desenvolupament del gust per la lectura, dins la línia didàctica de l'animació lectora. D'altra banda, aquests textos, especialment els narratius, s'usen per a treballar continguts formals que serveixen per a preparar els alumnes per a la lectura d'obres del cànon clàssic quan arribaran a Batxillerat. Aquesta opció és possible gràcies a la varietat de repertoris retòrics que aquest tipus de literatura ha anat adquirint. Aquestes lectures semblen seqüenciar-se

en graus de complexitat creixent en les col·leccions de manuals que hem analitzat en el capítol anterior i se situarien en la línia d'augment progressiu de la complexitat formal de les lectures amb l'objectiu de millorar progressivament l'intertext lector dels alumnes i amb ell, la seua competència comunicativa (Colomer, 1996c).

D'altra banda, són interessants les observacions que fan els editors sobre la tria de textos literaris que hauran d'aparèixer als manuals. En el capítol anterior reproduïem les paraules de Josep Gregori, de l'editorial Bromera a propòsit del paper de les lectures presents als manuals com a "petits esquers" que inciten l'alumne a llegir. Una opinió semblant manifestava Xavier Blanch (editor de La Galera-Enciclopèdia Catalana) en una entrevista publicada al setmanari el temps l'any 2000.

Respecte del cànon de lectures que proposen els llibres de text de Secundària, disposem de l'estudi de Vicent Aleixandre que se centra únicament en el gènere de la literatura juvenil, en fase de plena consolidació en els manuals dels anys noranta que estudia (i avui, podríem afegir, plenament canonitzada). L'estudi d'Aleixandre Lluch (2000) parteix de l'anàlisi d'una mostra representativa (dívuit llibres) de manuals d'ús als instituts valencians durant els anys 90. Alguns dels manuals que examina els incorporem també a aquest estudi, com els de la sèrie *Per a* i els llibres de Bromera i Tabarca i, d'altres: no: Anaya, Voramar/Santillana, Tàndem-Aguaclara, Marjal-Edebé (d'aquesta editorial nosaltres només hem examinat el de 3r d'ESO), *S/M* i Mac Graw Hill, per tant és interessant incorporar aquí les conclusions a què arriba. En resum, Aleixandre comprova que el 80% dels textos literaris recollits als manuals que estudia corresponent a la literatura juvenil, mentre que el 20% restant s'enquadra en la categoria dels clàssics adaptats. Del 80% de la literatura juvenil que troba, un 42% correspon als clàssics universals de la literatura juvenil.

Si s'examinen els manuals d'aquest període, s'observa que el cànon antic conviu amb les obres i els autors del cànon emergent tot configurant un conjunt massa extens (Díaz-Plaja, 2002: 191). La configuració del cànon de la literatura infantil i juvenil a Secundària depén, doncs, de la tria de fragments que fan els llibres de text i de les lectures extensives que prescriuen els professors. En conjunt s'observa que en els darrers trenta anys hi ha hagut un canvi en les característiques del lector-model adolescent, i que els llibres de text reflecteixen també aquest canvi.

D'altra banda, en el cas de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalana, la implantació tardana de la disciplina al sistema educatiu va afavorir també que la literatura infantil i juvenil, com a gènere emergent, trobara un espai ampli en els manuals. Aquest fenomen es pot seguir a través de les reedicions de la sèrie *Pont*, a finals dels anys vuitanta, amb *Pont/6* (1988), que es fa ressò d'aquesta renovació del cànon pedagògic i recull mostres d'algunes de les darreres mostres del gènere, tant d'autors valencians com del Principat: *La màquina infernal* de Joan Pla; *Reis o no reis* d'Empar Lanuza; *El segrest de Ximo Black*, de Joan Lluís Seguí; *La història que en Roc Pons no coneixia*, de Jaume Cabré; o *Els astronautes del "Mussol"*, de Sebastià Sorribas.

A partir de la segona meitat dels vuitanta, és a dir, des de l'aparició dels primers llibres de text orientats a l'ensenyament reglat, la narrativa juvenil hi està present sempre: a partir d'aquest moment, al costat de Pedroló, Jaume Fuster, Calders, Carme Riera, Mercè Rodoreda o Carmelina Sánchez Cutillas es troben autors com Joan Pla, Vicent Pascual, Josep Gregori, textos clàssics de la literatura juvenil de Poe, Stevenson, Verne i textos contemporanis per a adults aptes per al públic adolescent com *Júlia* d'Isabel-Clara Simó, *No emprenyeu el comissari* de Ferran Torrent i

narracions de Quim Monzó, Sergi Pàmies o Rafael Vallbona.

En un altre nivell, alguns llibres de text incorporen la literatura infantil i juvenil entre els continguts d'història de la literatura, tal i com feien també els volums de la història de la literatura catalana d'Ariel que va preparar Joaquim Molas, o la història d'Orbis. Els pocs llibres que recullen aquesta manifestació de paraliteratura (segons alguns) o de literatura pròpiament dita (per a altres) són els de 3r de BUP de Vicent Escrivà i Vicent Salvador (Gregal Llibres) i *De bat a bat/3* de Joan Ponsoda, Vicent Martines, Oretó Bou i Anna Cucó (Marfil). Alguns altres estudien específicament aquest tipus de literatura a través de les fitxes que incorporen per a treballar les lectures extensives: la sèrie *Per a...*, els llibres de la sèrie Portal de Santillana i els llibres de l'editorial Onda *Al peu de la lletra* (7é EGB) i *Dit i fet* (8é EGB).

3.4.5.3 La literatura autobiogràfica

La literatura autobiogràfica té una notable presència als manuals de Secundària a pesar que no acaba d'encaixar amb els eixos de les programacions; d'una banda, la literatura autobiogràfica és un gènere literari fronterer i de l'altra no coincideix exactament en cap de les tipologies textuals. A pesar d'això, la literatura del jo apareix com a lectura inicial en moltes unitats des dels primers manuals de la disciplina i també en les programacions basades en centres d'interès.

El conreu dels gèneres autobiogràfics ha estat important en la tradició contemporània en llengua catalana i els manuals se n'han fet ressò, ara bé, no hem de deixar de banda les possibilitats didàctiques que els textos autobiogràfics (siguen "autèntics" o ficticials) ofereixen a les aules de Secundària i Batxillerat. D'una banda, permeten la identificació del lector-model de Secundària amb els narrataris, de l'altra aporten mostres de registres lingüístics informals i exemples de diferents tipologies textuals, sobretot la narració i la descripció, sense deixar de banda la funció expressiva, present de manera destacada en la literatura del jo.⁴⁰

D'entre els autors i les obres, *Matèria de Bretanya* (1976) de Carmelina Sánchez Cutillas és un text consolidat dins el cànon escolar des dels anys setanta fins a l'actualitat. El llibre de l'autora de la Marina connectava amb elements antropològics autòctons i proporcionava un model de llengua "clar, entenedor i operatiu" proper al dels seus lectors valencians (especialment del sud), alhora que normativament correcte i lingüísticament ric (Borja, 2001).

Sense moure'ns del cànon de Secundària, trobem també textos autobiogràfics de ficció dins el gènere de la literatura juvenil, en aquesta línia destaca *Raquel*, de Isabel-Clara Simó i els diaris de Carlota de Gemma Lienas, com a textos consolidats, juntament amb els diaris dels joves

40 L'interès didàctic pels gèneres autobiogràfics que es detecta a l'àmbit dels manuals ja en la dècada dels vuitanta, va anar seguit d'una atenció semblant a l'àmbit acadèmic, sobretot a partir de la segona meitat dels anys noranta i la primera dècada del segle XXI, una atenció deguda en part a l'influx dels treballs de l'investigador francès Philippe Lejeune. Aquest interès universitari ha donat peu a l'aparició de nombrosos estudis sobre la literatura del jo a l'àmbit lingüístic català; en aquesta línia de recerca destaquen les aportacions del Grup de Recerca de Literatura Contemporània de la Universitat d'Alacant dirigit pel professor Enric Balaguer i que ja compta amb 5 simposis organitzats amb periodicitat bianual, dels quals s'han publicat quatre volums d'actes: Enric Balaguer (et alii) (coord.): *Literatura autobiogràfica: història, memòria i construcció del subjecte* (2001); Joaquim Espinós (et alii) (coord.): *Memòria i literatura: la construcció del subjecte femení: periodisme i autobiografia* (2002); Joaquim Espinós (et alii) (coord.): *Epístola i Literatura* (2004); Joan Borja (et alii) (coord.): *Diaris i dietaris* (2007). Alguns dels treballs presentats al darrer simposi organitzat pel grup l'any 2008 i que es va dedicar al cànon dels dietaris, es poden trobar al número 30 de la revista *L'Espill* (2008).

maniàtics dels pediatres McFarlane i McPherson: *Diari d'un jove maniàtic* i *Jo també sóc una maniàtica*, publicats per Bromera el 1987 i encara presents al catàleg de l'editorial d'Alzira en versions actualitzades. Els diaris de ficció dels "joves maniàtics" han estat també una presència continuada als manuals de la disciplina, des de *Tram1* (1989) fins als darrers llibres de Bromera amb propostes de treball a llibres com *Llengua 1r BUP* de Santillana o els de Bromera per a 4t d'ESO i amb un projecte de treball al llibre de 3r d'ESO de Bromera (1998).

En la línia dels tallers al voltant de textos autobiogràfics, Josep Maria Baldaquí (Baldaquí, 1996) en proposa un al voltant de *Raquel* que enllaça el diari de la protagonista adolescent amb un taller d'escriptura autobiogràfica dirigit als alumnes de Secundària. Un altra de les obres presents en nombrosos llibres de text dels anys vuitanta i noranta és *Te deix, amor, la mar com a penyora* de Carme Riera, una novel·la que inclou nombrosos subgèneres de la literatura del jo, com l'epístola.

Un altre gènere autobiogràfic adequat al perfil de l'alumnat d'ESO és, precisament, l'epistolar. En els manuals que enfoquen les programacions per tipologies i gèneres discursius s'incorporen les cartes, però no és molt freqüent que es dedique alguna unitat monogràficament a aquest gènere, només *Per a informar-se* li'n dedica una.

Pel que fa a la resta de subgèneres autobiogràfics, hem trobat alguns manuals que reserven un espai específic a treballar els diaris i les memòries; aquest és el cas dels llibres de Bromera per a 3r d'ESO (1998) i 4t d'ESO (1999), en els quals s'estudia, a tercer, els diaris personals (les convencions del gènere, els aspectes formals i la diferència entre el diari, les memòries i l'autobiografia); i en el de quart, les memòries.

3.4.5.5.4 La Nova Cançó

La *Proposta de Valencià d'Ensenyament Mitjà* (Conselleria, 1983), el currículum per a BUP durant els anys vuitanta, contemplava l'estudi en primer de BUP de "la cançó popular moderna i la «nova cançó»". Nombrosos manuals recullen textos i continguts referits a la cançó, especialment al que es coneix com a Nova Cançó. Composicions d'autors com Raimon, Llach o Maria del Mar Bonet apareixen ja en els manuals dels anys vuitanta al costat de textos de Al Tall. Les cançons permetien introduir de manera més didàctica l'estudi de la poesia a partir de les versions musicades dels cantautors, ajudava a tractar a l'aula aspectes de sociolingüística i d'història social de la llengua: Guerra de Successió i Decret de Nova Planta ("Quan el mal ve d'Almansa..."), pèrdua de la transmissió de la llengua ("El tío Canya"), lluita contra la dictadura ("L'estaca"); la Nova Cançó incorporava a les aules components simbòlics i identitaris d'una gran força: lluita per la recuperació de les llibertats democràtiques, ús del català en àmbits d'ús vedats, dignificació de la música popular, recuperació i transmissió entre el gran públic de l'obra poètica de poetes clàssics i moderns.

També cal esmentar en aquest apartat el material de comentaris de textos editat pel Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià de la Conselleria d'Educació a partir de cançons (algunes de les quals, basades en composicions del poetes clàssics i contemporanis), de diversos cantautors i grups musicals, com ara Raimon (Josep Palomero, 1985), Francesc Moisès (Jordi Botella/Josep Pérez, 1986), Paco Muñoz-Vicent Andrés Estellés (Vicent Escrivà/Vicent Salvador, 1986), Al Tall (Carme Miquel/Josep Piera, 1987), Joan Amèric (Rosa Escrivà, 1988), Salvador Boix

(Carme Gregori/Assumpció Bernal, 1988) i Pep Gatzes (Rosa Giner, 1988)⁴¹.

També destaca a diferents manuals, l'ús de la música com recurs per a accedir més fàcilment als textos poètics, així les versions de Raimon de poemes d'Ausiàs March, Corella o Joan de Timoneda; de Maria del Mar Bonet; de Lluís Llach; de Paco Muñoz; de Francesc Ribera, són un recurs habitual quan s'estudia l'obra de determinats poetes.

En aquesta línia tenim el material que va preparar Josep Palomero (1985) sobre la poesia d'Ausiàs March cantada per Raimon. Però hi ha molts manuals que recullen algunes versions de Raimon sobre March o sobre altres autors, aquest és el cas d'*Itineraris de literatura* d'Alicia Díaz, Carme Doménech i Antoni Navarro (Tàndem, 1993). També cal destacar en aquesta línia de “recursos sonors” el disc *Quan el mal ve d'Almansa*, del grup Al Tall, present també en nombrosos manuals, com el mateix *Itineraris*. També trobem versions d'Espriu (Raimon), Kavafis (Lluís Llach) (*Itineraris de literatura*), “El pi de Formentor”, de Costa i Llobera (Maria del Mar Bonet) (*Per a crear mons*).

També hi ha referències a la música popular moderna en textos per a treballar a classe com per exemple a *Llindar 2* la història del rock des dels anys setanta. En aquest cas es tractaria de vincular els continguts de l'assignatura amb referents de la cultura urbana moderna, un punt de vista que adoptaran de manera sistemàtica els llibres de la sèrie de *De bat a bat* i les seues continuacions *A debat*, *Espills* i *Diàlegs*, amb referències a la música anglosaxona i les tribus urbanes.

Un manual recent com *Batec 1* de Bromera (2008) recull l'estudi de la cançó en l'actualitat i arreplega composicions des de Llach fins als músics de la darreres fornades com Òscar Briz. Altres llibres de Bromera d'ESO anteriors també havien prestat atenció a la cançó d'autors com Paco Muñoz i Joan Amèric (2n d'ESO). D'altres inicien l'estudi de la poesia a partir d'una cançó, aquest és el cas de Tabarca (3r ESO) (1998), que enceta el tema amb la cançó “Boig per tu” de Sau. Finalment, als llibres de BUP, COU i Batxillerat se'ls inclou en un apartat de l'estudi de la literatura contemporània.

Aquesta presència destacada de la Nova Cançó al currículum de literatura catalana respon també a la dimensió que havia arribat a tenir en tant que “aportació literària popular catalana”, en paraules de Lluís B. Meseguer (1995; 1997a: 63, 146-147). Una aportació compartida també entre diferents territoris de llengua catalana, ja que el moviment, tot i que catapultat des de Catalunya, incloïa cantants de diferents àmbits territorials. La Nova Cançó tenia també un vessant internacionalista vinculat a moviments de caire semblant de la cultura anglosaxona, com la música *folk*, *pop* o la *chanson* francesa (Meseguer, 1997c). Una característica del moviment de la Nova Cançó va ser l'adaptació de textos lírics cultes (o, en paraules de Meseguer (1997c: 211), “una espectacular capacitat d'adaptació intertextual de la poesia culta del propi país”), de fet, l'any 1987 Llorenç Soldevila comptava 1.338 versions. Aquesta circumstància emparenta la Cançó amb la *chanson* francesa i va dotar d'un material abundant i excel·lent per a treballar la literatura a l'ensenyament mitjà. Els poetes més versionats eren el 1987, en aquest ordre, Joan Salvat-Papasseit, Espriu, Martí i Pol, Estellés i Pere Quart (Meseguer, 1997b). D'altra banda, cal

41 Citem només els materials que hem pogut examinar. Els altres títols de la col·lecció eren, l'any 1989, els següents: Carme Miquel: *Xip-xap*, 1985; Carme Miquel: *Holdrià-holdrió*, 1986; Maria Josep Albert/Gemma Lluch: “Provisions” de Remigi Palmero, 1987; Carme Doménech/Antoni Navarro: “Poemusia. La nau dels argonautes” de Pep Llopis, 1988 (Servei d'Ensenyament del Valencià, 1989: 106).

tenir en compte la distinció entre musicacions diacròniques (de textos anteriors en el temps, per exemple els textos dels trobadors, d'Ausiàs March, de Joan Alcover, de Verdager) i sincròniques (textos d'autors contemporanis: Estellés, Espriu, Martí i Pol...) (Meseguer, 2003: 88-89).

D'altra banda, els textos de la Nova Cançó es van incloure de manera quasi immediata dins el cànon històric de la literatura catalana, en l'apartat del realisme històric (Meseguer, 1997b). Tot i això, la Nova Cançó es podria incloure també dins l'estudi de la literatura popular en tant que suposa la versió actualitzada de la cançó popular tradicional, en una línia que arribaria als trobadors occitanocatalans (Meseguer, 1999: 261, i 2003), de fet, aquest és el tractament que en fa algun manual com *Textos i contextos* de Bromera (2000: 161). La Nova Cançó es va historiar aviat al costat dels poetes d'aquesta època, se'ls va incloure en les antologies de la poesia dels anys seixanta i setanta, a les històries de la literatura i, tal com hem pogut comprovar, als currículums i als llibres de text de llengua i literatura catalana tan bon punt es va configurar la disciplina a l'ensenyament mitjà.

3.4.5.5 Altres gèneres paraliteraris

No és freqüent que els gèneres paraliteraris, fora del còmic, la cançó, la novel·la infantil i juvenil i alguns gèneres de la literatura popular esdevinguin objecte d'estudi als manuals que hem estudiat, potser l'excepció seria *Quadern de Bitàcola*, d'Enric Balaguer i Maribel Sánchez, un manual de literatura catalana per a COU que inclou un apartat final dedicat a la "literatura de consum" que arreplega gèneres novel·lístics paraliteraris (novel·la rosa, policíaca, eròtica), fotonovel·la, juntament amb el còmic i el fenomen musical de la Nova Cançó amb textos de Ferran Torrent (*No empreneu el comissari*), Ofèlia Dracs (*Deu pometes té el pomer*) i unes vinyetes del *Vibora* i de Juan Jaravaca.

D'altra banda, el currículum valencià per a Batxillerat LOGSE de 1994 recollia en un apartat dels continguts per a aquest nivell "Textos situats en la frontera entre el que és literari i el que no ho és (dietaris, epistolaris, memòries d'escriptors rellevants, textos que manifesten influències mútues entre periodisme i literatura, etc.)". No es veu, però, que els manuals recullen de manera ostensible aquest contingut, més aviat continuen amb la història de la literatura catalana que mostraven en 3r de BUP, una excepció seria el tractament que fa *Xarxa textual*, d'Alexandre Bataller, Carme Narbón i Josep Palomero del periodisme literari contemporani.

3.4.6 Manuals de lectura

Per la seua excepcionalitat, hem deixat un espai per a l'anàlisi de dues mostres primerenques i, tanmateix, isolades, de "materials curriculars impresos" (no ens atreviríem a qualificar-los de "manuals"), que conformen un llibre de lectura clarament enfocat cap al desenvolupament de l'educació literària i el gust per la lectura. Es tracta dels llibres *Les indagacions d'Hemifell S.A. Llibre de lectura/6* i *Irregularitats en la construcció. Llibre de lectura/7*, d'Empar de Lanuza i Francesc Pérez Moragón, destinats a 6é i 7é d'EGB respectivament. Aquests llibres de lectura els va publicar Gregal Llibres l'any 1984 i els va homologar la Direcció General d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials en una resolució de l'1 de setembre de 1984. Presenten un format petit, de 24x17 cms. i un disseny interior molt atrevit, obra d'Agustí Timoner (en el cas del llibre de 6é), i de Paco Bascuñan en el de 7é.

Els autors pretenen superar el concepte tradicional d'antologia de textos per a la lectura, inserint-los en una trama novel·lesca creada per ells. En una primera part els textos s'incorporen a la novel·la, en la segona part es recullen tots acompanyats d'una nota sobre l'autor i la seua obra. S'hi recullen tant obres de literatura infantil, com textos destinats als adults, però llegidors per als xiquets del nivell de 6é d'EGB (11 anys). Finalment, incorporen activitats de taller literari “a les quals s'ha intentat eliminar qualsevol nota de caràcter acadèmic”. La tria de textos i autors és també molt atrevida i interessant; són, per ordre d'aparició a l'antologia:

- *El combat de les boires*, Eduard López-Chavarri.
- *Històries de “duendos” i de fantasmes*, Francesc Martínez i Martínez.
- *El cicló*, L. Frank Baum.
- *L'illot de la Dragonera*, Baltasar Porcel.
- *Festa major de tu*, poesia de Jordi Sarsanedas.
- *Ítaca*, poesia de Konstandinos P. Kavafis.
- *El reietó, l'ull de bou i la cuereta*, J.M. de Segarra.
- *Derelictes. Històries de vaixells enfonsats*, Josep Pla.
- *Ai, Filomena, Filomena!*, Miquel Obiols.
- *El fantasma de Canterville*, Oscar Wilde.
- *Sa nòvia d'Algendar*, poesia popular menorquina.
- *Les joies de la Castafiore*, vinyetes d'aquest còmic de Tintín d'Hergé.
- *Aprenentatge*, Josep Vicent Marqués.
- *Els contrabandistes*, Carmelina Sánchez Cutillas.
- *El viatge al centre de la Terra*, Jules Verne.
- *El follet i el botiguer*, Hans Christian Andersen.
- *En Jim botó i en Lluc el maquinista*, Michael Ende.
- *Viatge a Brobdingnag (el país dels gegants)*, Jonathan Swift.
- *Les aventures d'en Pinotxo*, Carlo Lorenzini, “Collodi”.
- *Cançons de la roda del temps*, poemes de Salvador Espriu.
- Textos curts de Joan Amades.
- *Contes per telèfon* de Gianni Rodari.
- *El castell del sol*, Enric Valor.
- *El palau de Belmont*, teatre de William Shakespeare.
- *Foc a l'albera*, Estanislau Torres.

El plantejament d'*Irregularitats en la construcció* és una mica diferent, en aquest cas no hi separació entre la novel·la farcida de textos i el recull subsegüent, ara els textos s'enfilen en la història creada pels autors sense solució de continuïtat, el lllindar entre un text i un altre el marca el disseny. Una carta d'*El gos dels Baskerville* s'insereix emmarcada i en lletra cal·ligràfica; en altres ocasions són els dibuixos, un fris o algun filet els encarregats de marcar la transició d'un text a l'altre. Quant a la tria dels textos i dels autors, se segueix una línia semblant al volum anterior: clàssics catalans del segle XIX i XX (Verdaguer, Josep Pla, Josep Carner, Segarra, Salvat-Papasseit, Estellés) i medievals (Llull, Martorell), autors anglosaxons del cànon juvenil “internacional” (Stevenson, Wilde, Conan Doyle, London), autors catalans contemporanis de literatura infantil i juvenil (Josep Albanell, Carme Miquel, Núria Albó, Gabriel Janer Manila, Francesc Vallverdú, Joaquim Carbó, Mercè Canela), clàssics de la literatura infantil (Lola Anglada, Saint-Exupéry, Rodari), autors de literatura infantil i juvenil contemporanis traduïts (Gabrielle Vincent, Mary Rodgers) i autors de literatura popular (Pasqual Tirado).

3.5 LA METODOLOGIA

3.5.1 La lectura

3.5.1.1 La comprensió lectora

La comprensió lectora és un punt cabdal de la didàctica de la literatura que al llibres de text no ha trobat encara el tractament adequat a partir dels models interactius de lectura que han anat guanyant terreny a poc a poc en el camp de la didàctica de la llengua. El procés de comprensió de textos literaris continua concebent-se als manuals de la mateixa manera que la lectura de textos no literaris i les activitats de comprensió a través de qüestionaris que trobem solen usar els mateixos patrons de preguntes per als textos literaris i no literaris. Sembla com si la lectura específica de textos literaris continuara confinada en el tradicional esquema de comentari de textos literaris. D'altra banda, el model interactiu de lectura (amb les seues variants) s'ha anat imposat en l'àmbit de l'ensenyament de la llengua al llarg de la dècada dels noranta i darrerament ha rebut un impuls extra gràcies al ressò de les proves de nivell de comprensió lectora de PISA que es basen en aquests models cognitius de lectura. Ara bé, la comprensió dels textos literaris encara no s'ha situat en el centre de les pràctiques de didàctica de la literatura, tot i la importància fonamental que té per a la consecució d'una bona competència literària. En paraules de Teresa Colomer (1996b: 136):

Es evidente que la elipsis, la concentración, el potencial alusivo o la semantización de todos los niveles del texto literario requieren un esfuerzo interpretativo más intenso que el habitual en la recepción de otros textos y, en ese proceso, resulta básica una intervención educativa que permita aumentar la propia capacidad de lectura.

El paper dels docents és de fer de mediadors entre els textos i els lectors per tal que millore la competència lectora dels alumnes, mitjançant un procés que hauria de consistir més a “qüestionar i expandir les respostes” i a “clarificar la representació de la realitat que l'obra ha intentat construir, més que el d'ensenyar principis o categories d'anàlisi” (Colomer, 1992b: 22). Destaquen en aquesta línia, els intents de millorar la competència lectora mitjançant les lectures guiades (unes lectures que als manuals acaben atomitzant-se massa) i l'adaptació de conceptes portats des de la didàctica de les segones llengües com és el d'«interllengua» que esdevé en la didàctica de la literatura “intertext del lector” (Mendoza/Colomer/Camps, 1998) (Mendoza, 1994; 1998).

El 1991 Teresa Colomer (1991: 23) ja es queixava del tipus d'activitats de comprensió lectora que es proposaven a partir dels textos literaris. El desconeixement dels processos de comprensió dels textos literaris tal i com els expliquen les teories cognitives fa que no s'arribe a aprofundir en la competència lectora. Uns anys més tard, Teresa Colomer i Ana M. Margallo (1999) observen en els llibres de text una major fusió de la comprensió de textos literaris i de la producció en primer cicle que en segon. D'altra banda les activitats de comprensió no tindrien en compte els models interactius de lectura: les activitats no prenen en consideració el procés de negociació del significat que es produeix entre el text i el lector, no ajuden a la formulació d'inferències a partir de l'activació dels coneixements sobre el món, ni serveixen per a ensenyar una competència genèrica que permeta reconèixer les característiques del gènere literari. En aquest sentit

Montserrat Ferrer i Francesc J. López apunten en el seu estudi sobre els llibres de text de llengua i literatura (1999: 19) els aspectes de la lectura que caldria que tingueren les activitats dels manuals: les inferències (quan i com apareixen judicis de valor al text; de quina manera alterna l'autor informació i acció, descripció i explicació); explicitació de coneixements previs (caldrà ampliar els coneixements de l'alumne sobre el tema de la lectura i ajudar-lo a concretar el context en que s'insereix el text); finalment, caldrà que les activitats estigueren planificades de tal manera que ajudaren els alumnes a desxifrar les formes lingüístiques en funció del cotext.

D'altra banda, la tria dels textos de lectura (tant si és extensiva com fragmentària i dirigida a partir d'un manual) caldrà que seguira uns criteris d'adequació amb els lectors-models. Teresa Colomer (1991: 27-28) proposa que la tria dels textos es faci amb l'objectiu de:

1. Fer que esdevinga, no una antologia de grans autors, sinó un recorregut en l'aprenentatge de la comunicació literària a partir d'un corpus que puguin comprendre els alumnes.
2. Fer que partisca dels coneixements previs dels lectors i dels seus esquemes conceptuals. En aquest sentit cal fer un treball de contextualització dels textos; la informació contextual s'ha de subordinar a l'objectiu de millorar la comprensió lectora dels alumnes a base d'un enriquiment previ i simultani dels seus esquemes conceptuals; la informació contextual no ha d'esdevenir un objectiu d'aprenentatge en ella mateixa.
3. Fer que es combine amb la preparació d'activitats que afavoresquen una interacció rica entre el lector i el text. Com? Proposant activitats d'anticipació, d'exercitació del raonament deductiu i d'estimulació de la captació d'inferències segons els diferents gèneres. Tot això deixant espai per al debat i la posada en comú d'experiències lectores. Fent implícit així que l'acte de lectura té un component personal.

De fet, els qüestionaris que acompanyen els textos solen portar cap a una comprensió literal i no profunda del text, ja que ni ajuden a activar els coneixements enciclopèdics, ni a fer inferències a partir del reconeixement de les pressuposicions:

Estas preguntas acostumbran a reclamar un recuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios y frecuentemente atañen a informaciones obtenidas según el desarrollo cronológico de la acción. El tipo de respuesta así obtenido es una simple verificación, escueta y fácilmente localizable en el texto, aún en el caso que el lector no haya comprendido, ya que no exige ningún tipo de elaboración personal ni se refiere a la comprensión global del texto. (Colomer, 1991: 23)

Les preguntes posteriors se solen dirigir de manera indistinta tant als detalls com al nucli del discurs. Aquest fet té com a resultat que els alumnes aprenen a contestar les preguntes de detall fent una relectura superficial del text o una simple lectura *scanning*; aquest tipus de qüestionaris provoquen també que els alumnes no acaben tenint cap guia per a autoavaluar la seua capacitat de comprensió dels textos en general i dels literaris en particular (Solé, 1992: 160).

D'altra banda, no resulta moltes vegades clar si el que es pretén amb les preguntes que acompanyen els textos és avaluar que s'ha entès el que s'acaba de llegir o estimular una millora en les habilitats de lectura, tal i com apunta Isabel Solé tot referint-se als qüestionaris de comprensió lectora dels manuals:

Al plantear preguntas sobre el texto leído, el profesor obtiene un balance del producto, una evaluación de lo comprendido [...] Sin embargo, no se interviene en el proceso que conduce a ese resultado, no se incide en la evolución de la lectura para proporcionar guías y directrices

que permitan comprenderla; en una palabra, y aunque suene muy fuerte, no se enseña a comprender. (Solé, 1992: 36)

L'avaluació i l'estimulació de la comprensió lectora a través de qüestionaris és un punt clau de la didàctica de la llengua (i de la literatura). Darrerament ha adquirit rellevància a partir del ressò que les proves d'avaluació de la comprensió lectora de PISA i PIRLS han tingut en els processos d'avaluació del nivell de l'alumnat a Catalunya (Ministerio/INECSE, 2005) (Pérez Zorrilla, 2005a) (Sanz Moreno, 2005) (Solé, 2006) (PISA, 2006) (PIRLS, 2006) (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006) (Sanmartí/Sardà, 2007). El tipus de qüestions per a mesurar el grau de comprensió lectora i dirigir el procés (les anomenades “ajudes” o “mediacions”) és un tema central en la didàctica de la comprensió lectora. Tanmateix, ens manquen estudis sobre l'estimulació i la mesura del grau de comprensió lectora i d'autoregulació del procés de lectura dels textos literaris (amb les seues especificitats) a través de qüestionaris. Tampoc no hi ha (o no el coneixem) al nostre àmbit cap estudi sobre les mediacions en el cas de les activitats de comprensió lectora de textos literaris.⁴²

Respecte dels qüestionaris dels manuals, Hélène Sabbah (1998) denuncia que els qüestionaris de comprensió lectora porten a la simple paràfrasi com a demostració que s'ha comprés el text o a la detecció superficial d'intertextualitats o de recursos retòrics. Per a l'anàlisi dels qüestionaris de comprensió proposa que primer es faça una “verificació de lectura”, és a dir, dels sabers i de la cultura literària que hi ha al darrere de la proposta, ja que un bon qüestionari és el resultat de l'aplicació d'un determinat mètode d'anàlisi del text. Cal primer, doncs, descobrir la metodologia que hi ha al darrere. Proposa un quadre analític que és un bon punt de partida per a l'anàlisi dels qüestionaris de comprensió lectora:

La qüestió va dirigida a:	Dificultats:
Descobrir en el text un concepte nou.	Quin és el grau de novetat? El concepte és específic del nivell, el curs o l'etapa? En quin moment del curs cal que s'aprenja?
Verificar l'adquisició recent d'un concepte.	Quan ha aparegut abans el concepte, amb quin suport? Com es pot guiar l'alumne sense donar-li la resposta? Com s'articula el concepte amb els anteriors i els posteriors en el qüestionari?
Verificar que l'alumne és capaç d'aplicar els coneixements o els sabers que ha acabat d'adquirir.	Com s'integra la pregunta amb les altres quan els objectius són diferents, tenint en compte el tipus i el contingut del text triat? Com es combina l'aplicació i la lectura metòdica, que és una classe de descobriment?
Verificar que les idees complexes (text argumentatiu)	Com fer la pregunta per tal d'inserir-la en un procés de

42 Sobre el treball de la comprensió lectora a través de qüestionaris en l'àmbit de Secundària, vegeu (Genover/Pozo/Vilar, 1998: 41-45 i 153-158); sobre els qüestionaris i, en particular sobre les “ajudes” o “mediacions”, vegeu (Sánchez Miguel, 1997). Sánchez Miguel distingeix entre mediacions “genèriques” i “específiques”. Les genèriques “serveixen per a enfrontar-se a la tasca i regular la seva execució. Són mediacions que organitzen l'activitat de l'alumne; o encara millor: són mediacions amb les quals l'alumne pot organitzar la seua activitat”. Les mediacions genèriques es dirigirien a: supervisar el procés de comprensió lectora, planificar l'activitat i delimitar l'objectiu o la meta de l'activitat. Pel que fa a les específiques, s'enfocarien cap a la “proposta i execució d'una activitat determinada” i poden consistir a: reconèixer paraules, reconèixer proposicions, integrar proposicions, integrar idees globals, interrelacionar, configurar el model de situació del text. També s'ha observat un evolució semblant en els qüestionaris de comprensió dels manuals de segones llengües (Fenner/Newby, 2000: 18).

abstracte, per exemple) s'han entés.	lectura metòdica i alhora evitar una resposta que siga una simple paràfrasi? Com se separen o, al contrari, es relacionen algunes preguntes d'anàlisi estilística amb les preguntes de comprensió?
Fer que es demostre una primera impressió d'una lectura a partir d'observacions i d'indicacions sobre el text.	Com encarar una "primera impressió" sense saber exactament en què consisteix i sabent alhora que no n'hi pot haver -objectivament- una multitud? Com es pot evitar una lectura "teledirigida" a partir de coneixements anteriors, que el professor ja sap, però que l'alumne no domina necessàriament?
Fer reconèixer i localitzar procediments d'escriptura.	Quan se situa aquest estudi del text i com s'usa el text (quin agrupament)? Com es combina l'aprenentatge dels processos i l'estudi d'un tema o d'un autor que se situen en un corrent, en una època...? Com es passa del reconeixement de les tècniques a la interpretació lliure de dogmatismes?
Les qüestions tenen com a objectiu "cobrir" el text.	Com es reparteixen les preguntes per tal d'evitar que s'interferesquen entre si donat que els camps d'aplicació en el text no resulten clarament delimitables? Com es deixen de costat certs elements sobre els quals no es pot atraure l'atenció dels alumnes sense multiplicar el nombre de preguntes i fer que el treball esdevinga pesat?
Verificar la manera de justificar la resposta.	Com es formulen i es fa que s'accepten aquelles preguntes que ja donen la resposta de manera implícita?

Gillian Lazar (1993) fa algunes propostes pràctiques per a l'explotació de la llengua en la classe de literatura i, en concret, per a la millora de la comprensió lectora a partir de qüestionaris. La proposta de Lazar consisteix a plantejar qüestionaris que facen que l'alumne pose en relació el text didàctic de tipus expositiu del manual amb la informació factual que conté (biografia dels autors, característiques d'un moviment o d'una època...), amb els textos literaris que s'han de llegir. Aquest mateix plantejament és el que trobem en els materials de Marfil, especialment en els manuals de tercer de BUP (*De bat a bat 3*) i 1r de Batxillerat. Es tracta d'una visió constructivista de l'ús del manual, que necessita de la complicitat del docent en el sentit que cal que el docent promogua un ús "actiu" dels textos pedagògics, de tal manera que es prenguen com allò que són, "textos" de treball a l'aula al costat dels textos literaris. En aquest sentit són interessants les propostes de Bled (1998): escriure l'última unitat del llibre de text; Sánchez-Enciso (2007): escriure una unitat de manual dedicada a un escriptor romàntic inventat seguint l'arquetip estudiat a classe; o els suggeriments de treball de la comprensió lectora a partir dels textos dels manuals de Sanz Moreno (2004).

En aquest sentit, un estudi recent centrat en l'estudi dels cinc llibres de text de 1r d'ESO i 1r de Batxillerat de llengua i literatura castellana i catalana més usats a Catalunya revelava que els exercicis de comprensió lectora, en la major part dels casos, no s'ocupaven d'estimular l'anomenada "literacitat crítica", és a dir, la reflexió sobre el rerefons ideològic i intencional dels textos llegits (López-Ferrero *et alii*, 2008). Els textos estudiats per a aquest grup d'investigadors corresponen al model imperant de llibre de text de llengua i literatura, que enceta cada unitat amb una lectura a doble pàgina, seguida d'un qüestionari de comprensió i, de vegades, d'activitats d'expressió oral o escrita. Comproven, a més, que els textos solen ser de tipologies i gèneres discursius variats, amb preponderància de la literatura en primer d'ESO; a més a més,

observen que els autors han triat els textos en funció dels possibles interessos dels estudiants del nivell al qual es dirigeixen i que les activitats que es proposen intenten que connecten l'experiència personal amb el contingut de la lectura. Tot i això, tal i com indicàvem més amunt, sol predominar l'estimulació d'una lectura literal (no crítica ni comprensivament profunda) i una presència destacada d'activitats que se centren en el treball del vocabulari i l'ús del diccionari i una orientació suplementària cap al treball del gènere discursiu o gènere textuals que s'estudia a la unitat. D'altra banda, en els llibres de primer d'ESO solen predominar les preguntes tancades, mentre que en els de Batxillerat es dona més marge per a la reflexió i la construcció personal del "sentit" del text. Ara bé, les limitacions dels manuals les solen suplir els docents a l'aula, tal i com comproven els autors en el treball de camp, així els professors estimulen la reflexió dels estudiants sobre l'autor i intenten activar els seus coneixements previs recordant aspectes que s'havien vist en classes anteriors o bé ajudant a interpretar el sentit del text (això bàsicament a Batxillerat). En conclusió els autors observen que la lectura no es presenta als manuals ni es treballa classe com una "pràctica situada socialment i culturalment" i creuen que caldria introduir una perspectiva crítica tants als llibres com a l'aula ja que, d'aquesta manera, s'ajudaria els alumnes a esdevenir lectors més actius, autònoms i crítics.

En alguns casos hem trobat a les guies didàctiques orientacions sobre els qüestionaris guia, així a *L'ullal 2*:

Les preguntes sobre el text no pretenen ser exhaustives, ni vàlides per a tots/totes els/les alumnes. En general, són preguntes tancades però formulades de manera que no s'hi puga contestar amb la mateixa paraula o frase que trobem al text. Altrament, hem considerat i experimentat que fóra massa fàcil. Ara bé, si el/la professor/a troba adequat reformular-la, donada la composició del seu grup-classe, pot fer-ho tranquil·lament. (262)

En altres casos, com el *Pont*, els autors proposen, fins i tot, el tipus d'interacció amb el grup a partir del qüestionari de comprensió:

És evident que la llista de preguntes possibles no és exhaustiva, sinó que és ampliable en tots els casos, tant a partir de la lectura com dels dibuixos que la il·lustren. Convé recordar que és millor formular primer la pregunta a tot el grup classe; i immediatament demanar-ne la resposta a un alumne concret; si adreces la pregunta a un individu ja de bones a primeres, la resta de la classe es desentén inconscientment de la resposta a la qüestió formulada. Pel que fa a les respostes, no hi ha cap inconvenient que l'alumne consulte el text per assegurar-se la correcció, sobretot quan hi ha elements memorístics, recordem, en aquest sentit, que la finalitat principal de les preguntes de comprensió consisteix a fer parlar l'alumne (activitat que, de retop, ens forneix dades sobre la correcta comprensió, o no, del text que s'està treballant).

Les preguntes obertes que demanen una interpretació lliure a l'alumne convé que es formulen a més d'un alumne i que se susciti un debat sobre quina de les diverses opcions sorgides és més versemblant, o més concordant amb el text, amb el dibuix. amb els personatges... (*Pont/0*, pàg. 213)

En aquest cas la comprensió lectora es combina amb l'expressió oral i, ulteriorment, serveix de base per a la reflexió lingüística:

No ens hem de preocupar, sinó tot al contrari, si d'una breu pregunta de comprensió com aquesta ens ix un debat que ens ocupa una part important de la classe; la preocupació que hem de tenir en tot moment és de controlar-lo per tal que hi intervinga tothom, per dirigir-lo cap als aspectes que tenen més rendiment i per tallar-lo elegantment quan comence a decaure. (*Pont/0*, pàg. 214)

També els autors de *De bat a bat/3* donen unes pautes d'actuació a classe de cara a la lectura comprensiva dels textos literaris que conté el seu manual:

1. Lectura individual i silenciosa.
2. Lectura en veu alta per part del professor.
3. Lectura en veu alta per part d'algun o alguns alumnes.
4. Segona lectura individual i silenciosa per part dels alumnes.
5. Explicació de mots i estructures lingüístiques que puguin oferir algun tipus de dificultat.
6. Resposta col·lectiva de les qüestions que planteja el manual (pàg. 43)

Molt interessant són també les pautes de treball a classe amb textos que expliquen Espí i Llopis en els preliminars al seu *Curs de narrativa* (1988: 14-15); es tracta d'allò que anomenen molt gràficament "management". El paper del professor és d'organitzador, ha de controlar el ritme de treball i la participació de tot l'alumnat. Si la lectura és individual i silenciosa el professor ha de participar assegurant l'ambient de lectura apropiat i llegint ell mateix el text.⁴³ Quant als qüestionaris, aconsellen que el professorat volte per la classe mentre els alumnes responen a les qüestions; durant aquestes rondes ha d'aprofitar per a aclarir dubtes dels alumnes o dels grups de treball, orientar i escoltar, però sense ser el centre de la sessió. Després caldrà fer una posada en comú en la qual el professor fa de moderador dels portants de cada grup de treball, finalment les conclusions de cada grup s'ajunten per a configurar el que seran les conclusions globals assumides per tot el grup de classe. A més a més, el professor, durant tot el procés, ha d'encarregar-se de la integració correcta dels alumnes en la dinàmica de treball en grup, ha de contextualitzar cada activitat i ha de fer un seguiment individualitzat de cada alumne.

A pesar de les seues objeccions, Teresa Colomer (1991: 24) considera que els qüestionaris-guia poden resultar útils si es fan de la mà del professor i de manera col·lectiva a l'aula, i sempre que s'insereixen en el procés de lectura d'una obra completa:

La anticipación de los diversos elementos narrativos, la selección de indicios relevantes, la integración de la información sobre las nuevas acciones y conductas de los personajes y, sobre todo, el análisis del propio autocontrol sobre la coherencia interpretativa hallan en la lectura integral colectiva un espacio privilegiado para el aprendizaje interactivo de las estrategias de lectura, estrategias que el lector podrá trasladar posteriormente a otras obras de lectura individual.

En la pràctica, però, moltes vegades el treball d'anàlisi es limita a fragments breus que es lliguen a classe sense que es tracin lligams a l'obra com un tot. De fet, aquest és un altre element clau: l'extensió que han de tenir els textos recollits als manuals. Espí i Llopis (1988: 13) reflexionen sobre aquesta qüestió, consideren que una diversitat de textos més gran implica una reducció de la seua llargària, la reducció de la llargària comporta una pèrdua de context, especialment en

43 En aquest punt convé notar que la lectura en veu alta, de la qual se n'ha parlat molt en les propostes de reactivació de l'estudi de la literatura a la classe de llengua, ha d'anar precedida d'una lectura individual i silenciosa feta amb l'objectiu únic de comprendre el text, tal com sentència Isabel Solé: "No parece muy razonable organizar una actividad cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta para luego querer comprobar lo que se comprendió" i, d'altra banda, "leer con eficacia en voz alta requiere la comprensión del texto" (Solé, 1992: 99)..

textos llargs: novel·la, teatre, poesia narrativa... Una altra pauta de selecció és el temps que es tarda a llegir-los a classe; la mesura de partida que segueixen els autors és de cinc minuts. Els textos curts permetrien una aproximació ràpida a un fet literari molt concret i els més llargs es destinarien a la reflexió sobre qüestions que requereixen més concentració. També consideren que periòdicament cal dedicar un temps a lectures llargues a l'aula per tal d'avaluar "l'eficàcia lectora". D'altra banda, l'extensió també té relació amb el cànon de la tradició literària: els fragments curts poden ser d'obres diverses i intercanviables només que siguin útils per a treballar un aspecte literari, els fragments llargs d'obres cabdals en la tradició no poden faltar ni substituir-se: *Tirant, Bearn, Els sots feréstecs, Aloma, Mort de dama, La plaça del Diamant, Si són roses, floriran, Solitud, Paraules d'Opoton el Vell...*

En un context d'ensenyament de l'anglès com a L2 Joanne Collie i Stephen Slater (Collie/Slater, 1987) opten per seleccionar fragments per a treballar a l'aula mentre els alumnes van llegint l'obra completa a casa, tot combinant lectura intensiva i extensiva d'una mateix llibre de lectura en una sola seqüència didàctica.

En aquesta mateixa línia, Teresa Colomer i Mireia Manresa (2008: 130) creuen que la gran quantitat de lectures fragmentàries que fan els alumnes a l'aula condiona les seues habilitats lectores quan s'enfronten més tard a la lectura de textos llargs. De fet un 25% dels alumnes enquestats en el seu estudi declara que no és capaç de llegir més d'uns quants minuts seguits. El fet s'agreuja si es té en compte que la lectura extensiva de textos llargs és una de les bases de l'èxit social i de l'establiment d'hàbits de lectura.

D'altra banda els fragments són problemàtics quan es tracta d'analitzar textos literaris llargs com les novel·les, ja que existeix un gran perill de descontextualització (Salvador, 1988a: 42). En aquest sentit resulten molt interessants les observacions que fa Chanteau en el seu repàs pels textos que arpleguen els manuals d'història de "quatrième" (2n d'ESO) a França. Chanteau observa que tots els textos que recullen els manuals apareixen amb la mateix tractament gràfic quan, de vegades es tracta de gèneres discursius molt diferents, de textos literaris i no literaris i de textos situats en diferents moments cronològics. Moltes vegades els textos s'han tallat aquí i allà sense que se sàpia bé on hi ha un tall perquè no incorporen punts suspensius per tal de no complicar la lectura. D'altra banda, amb l'objectiu de simplificar, compliquen la lectura: no hi ha informació prèvia sobre la procedència del text o sobre l'enunciador. Pot aparéixer, per exemple, una reflexió interior d'un personatge històric d'una novel·la de Zola sense que es donen pistes prèvies que situen l'alumne. Les referències de la procedència dels textos són, d'altra banda, inadequades per a uns alumnes d'aquest nivell: suposen que els alumnes saben més del que poden saber. De tal manera que un text llunyà dels fets històrics tractats en la unitat pot semblar contemporani, i al contrari. Chanteau, en fi fa un seguit de propostes per tal que els alumnes siguin capaços de treballar amb profit els fragments textuais, unes propostes vàlides també per als fragments literaris:

Si l'on veut que les élèves s'y retrouvent, mettent les textes en perspective, exercent leur esprit critique, alors il faut leur donner à lire des extraits plus longs, cohérents, sans coupures, aux références claires, complètes, apportant des précisions sur l'auteur, le genre de l'ouvrage, la date de parution, les circonstances entourant la publication, le public auquel il s'adresse. (1994: 54)

Finalment, la tria dels textos ha de partir de la base que els alumnes disposen dels coneixements previs i de les expectatives que en garanteixen la comprensió; els textos han d'implicar un esforç de comprensió que millore l'habilitat sense que aquest esforç resulte inabastable (Solé, 1992:

43).

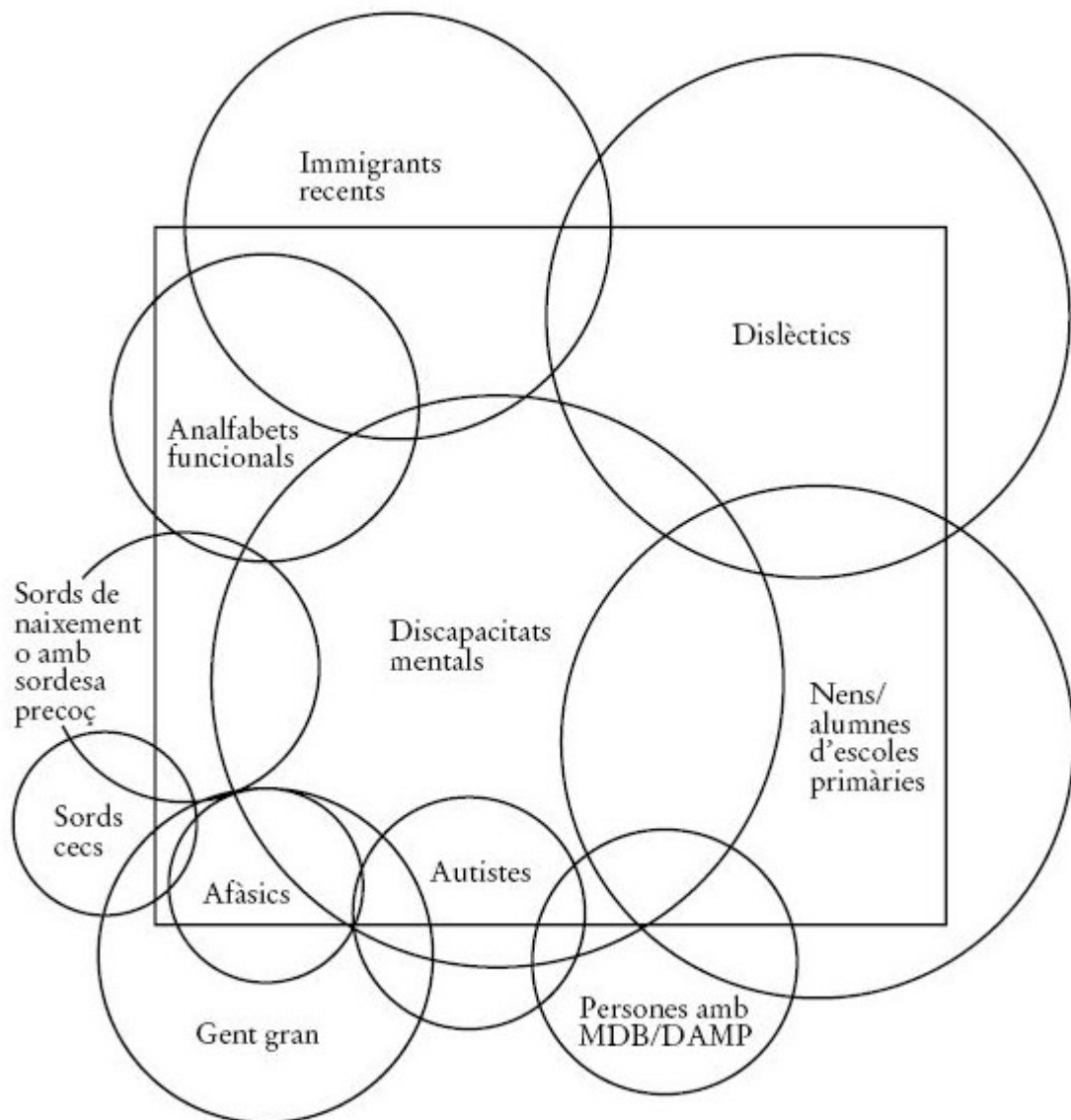
Els manuals que hem analitzat usen els textos literaris en tres vessants:

1. Per a treballar la comprensió lectora al costat d'altres textos no literaris (sol ser el primer exercici de cada unitat) a partir d'un qüestionari. De vegades s'estudia també el lèxic desconegut o el d'un determinat camp semàntic. Els textos literaris que es trien en aquestes activitats són sempre narratius: contes o fragments de textos més llargs amb un sentit el més complet possible; no trobem poesia i poques vegades teatre o assaig literari.
2. Per a treballar la comprensió lectora primer i suscitar la conversa en gran grup en enfocaments pròxims a l'ensenyament de segones llengües. Aquest enfocament es troba ja en manuals dels que hem anomenat multiús com la sèrie *Pont* o *Llebeig*.
3. Per a comprendre textos literaris inclosos a l'apartat dedicat a la història de la literatura com a part d'un comentari de text dirigit.

3.5.1.2 La “lectura fàcil”

En el seu informe sobre la situació de la literatura a les aules de Secundària i Batxillerat, Aulet i Martí es referien a les “lectures fàcils” com una eina per a l'ensenyament “diversificat” de la literatura a l'ESO i el Batxillerat. Els plantejaments del corrent de la “lectura fàcil” tindran cada vegada més predicament i caldrà que els manuals tinguin en compte les propostes d'aquest moviment de promoció de la lectura entre persones amb dificultats lectores. D'altra banda, dins l'etiqueta de lectura fàcil es podrien encabir les tradicionals adaptacions dels clàssics que se solen usar a l'ensenyament secundari i al batxillerat: edicions escolars del *Tirant*, prosificacions de *L'espill* de Jaume Roig. Finalment, molts dels textos inclosos als manuals segueixen també de manera no premeditada instruccions com les que poden trobar a les guies per a l'elaboració de “lectures fàcils”.

Els llibres de lectura fàcil segueixen unes directrius internacionals avalades per la International Federation of Library Associations and Institutions (Tronbacke, 1999). Van destinats a diferents col·lectius amb problemes de lectura (vg. el gràfic Tronbacke, 1999: 12)



En el context de l'ensenyament del català aquests destinataris es concreten en:

- Adults catalanoparlants que no estan acostumats a llegir en català
- Persones de parla no catalana que els costa entendre llibres en català
- Aprenents/estudiants de català que encara no dominen prou la llengua com per entendre els llibres de literatura.
- Estudiants d'ensenyament obligatori d'incorporació tardana a l'ensenyament del català.
- Estudiants que estan a les aules de reforç dels instituts, dins dels ensenyaments reglats.

- Persones que no tenen gaires habilitats lectores per haver abandonat l'escola abans d'haver-les adquirit.
- Persones que tenen un nivell de comprensió baix, en el camp de la lectura. (Niubó/Bertran, 2004) (Niubó, 2003)

L'experiència d'edició de llibres de lectura fàcil ha servit per a observar que aquests llibres són bones eines per a iniciar en gèneres més “exigents”, com pot ser la poesia, lectors ja avesats. Això és el que s'ha comprovat amb el llibre de la col·lecció Llegim de Comissions Obreres: *No estem mai sols: conèixer Miquel Martí i Pol* de Carme Pérez Arnau. Aquest ha estat el primer llibre de lectura fàcil per a adults i joves editat a Catalunya (Niubó, 2003).

Pel que fa estrictament a la literatura Tronbacke (1999: 22) proposa que incloga, d'una banda, tant ficció com no-ficció, de l'altra, tant materials escrits seguint els estàndards de lectura fàcil, com adaptacions de clàssics. Pel que fa als gèneres, recomana la novel·la, el conte, els *thrillers*, la poesia o els llibres de viatges. Respecte de les característiques d'aquests llibres, l'Associació Lectura Fàcil dona unes directrius per als textos narratius, com ara que la història siga concreta i lògica i tinga una única línia argumental. Quant al contingut, cal que els esdeveniments es contenen seguint un ordre cronològic, amb una continuïtat lògica en l'acció, les accions que es relaten han de ser directes i sense massa personatges. Pel que fa a la llengua, recomanen que s'evite el llenguatge abstracte o simbòlic, els tecnicismes i els cultismes. Finalment, les il·lustracions han de donar suport al que narra text per tal de facilitar-ne la comprensió (Salvador Mencerré, 2007).

Niubó i Bertran (Niubó/Bertran, 2004) (Niubó, 2003) concreten una mica més les característiques narratives i tipogràfiques d'aquests materials:

- El llibre ha de ser curt i amb lletra grossa.
- Les frases han de ser curtes i senzilles i el vocabulari planer i bàsic.
- Cal eliminar les frases subordinades, les passives i la profusió de pronoms.
- Els paràgrafs han de ser curts i no poden quedar tallats a final de pàgina.
- Les línies no s'han de justificar a la dreta com és fa normalment en tots els llibres, sinó que s'han de tallar quan acaba una unitat de significació. Aquest punt i l'anterior donen una aparença tipogràfica inhabitual que fa que aquests llibres s'assemblen visualment a un poemari. Les línies es poden tallar a final de pàgina per tal d'evitar una divisió de mots.
- Cal que hi haja il·lustracions que acompanyen el text i ajuden a la seua comprensió.
- Els textos s'acompanyen de notes contextualitzadores i de vocabularis finals, tal i com se sol fer en les edicions escolars a l'ús. Els cossos de lletra són grans i els tipus, aquells que millor llegibilitat tenen en una pàgina impresa: s'aconsellen el tipus serif Century Schoolbook de 12 punts, Garamond de 13 punts i Times New Roman de 14 punts (Tronbacke, 1999: 44).
- La història que s'explica ha de ser lineal i amb pocs personatges, i que es puguin

reconèixer fàcilment. Per tant, s'han de deixar de costat els *feedback* i les trames paral·leles.⁴⁴

Són nombroses les iniciatives al voltant d'aquest corrent, juntament amb l'Associació Lectura Fàcil⁴⁵, el Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya ha posat en marxa un grup de treball que s'anomena "Lectura fàcil" coordinat per Núria Silvestre⁴⁶ i que té com a objectius, entre d'altres: la coordinació amb entitats que tinguen com a objectiu facilitar la lectura a col·lectius amb dificultats lectores; localitzar i descriure materials de lectura fàcil; potenciar-ne l'ús a les biblioteques. Aquests grups editen també la revista trimestral *Infofàcil*.

Hi han aparegut nombroses col·leccions de lectura fàcil en els darrers anys. Així la col·lecció "Català fàcil" de les Publicacions de la Universitat de Barcelona⁴⁷, consta d'un seguit de títols adaptats segons els estàndards de lectura fàcil i que s'acompanyen d'un CD-ROM. Aquest són els títols disponibles:

- Manuel de Pedrolo, *Mecanoscrit del segon origen*
- M. Rosa Bayà, *La vida d'Antoni Gaudí*
- Gerald Durrell, *La meva família i altres animals*
- H.G. Wells, *L'home invisible*
- Jules Verne, *Viatge al centre de la Terra*
- Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*
- Oriol Chumillas, *Els castellers*
- Jaume Fuster, *Qui és el culpable?*
- *Anna Frank. El diari d'una noia*
- M. Rosa Bayà, *La vida de Pau Casals*
- Pere Calders, *Històries poc corrents*

Una prova del futur d'aquestes col·leccions és que també les editorials no institucionals han

44 Tanmateix hi ha estudiosos que posen en dubte l'eficàcia d'aquests tipus de lectures en l'ensenyament de segones llengües perquè les consideren "falsejades", artificioses amb la seua llengua simplificada i perilloses per a la millora de la competència lectora dels estudiants si són massa "fàcils" per al seu nivell d'aprenentatge o si obvien estructures discursives freqüents, com ara determinats connectors (Albaladejo, 2007) (Willis, 1995: 12).

45 Entitat sense ànim de lucre formada per educadors i bibliotecaris que té com a objectiu acostar la lectura a les persones amb dificultats lectores < <http://www.lecturafacil.net/>>.

46 <<http://www.cobdc.org/grups/index.html>>

47 <<http://www.publicacions.ub.es/>>

encetat col·leccions de lectura fàcil, així Castellnou amb la col·lecció Kalafat i Minikalafat⁴⁸ de clàssics de la literatura universal per a joves (Poe, Wilde, London, Verne, Kipling, Stevenson, Scott) (Salvador Mencerré, 2006). També el sindicat Comissions Obreres ha posat en marxa una col·lecció de lectura fàcil⁴⁹ que consta de 2 títols (Niubó/Bertran, 2004).

3.5.1.3 La lectura extensiva i els manuals

Hi ha lectures externes proposades? Es fa lectura extensiva al marge del llibre de text, però proposada des del llibre? No és quasi mai així, per tant, segons Colomer i Margallo els manuals “no resolen la integració dels aprenentatges dels alumnes que reben dues menes d'educació, paral·leles i poc articulades explícitament.” (1999: 41). Aulet i Martí computen la lectura extensiva feta fora de l'aula com a temps dedicat a l'estudi de la literatura; segons aquests autors, la dinamització lectora es fa al marge de l'escola i es produeix, així, un problema d'integració del currículum. En aquest sentit, la lectura en veu alta pot servir també de preàmbul a classe de la lectura extensiva a casa de llibres triats de manera voluntària; aquesta és l'experiència que presentava Pere Martí (2002a). D'altra banda, la lectura extensiva, personal i silenciosa dins l'horari escolar és una pràctica que es va estenent a Secundària, especialment en primer cicle. La intenció és fomentar la lectura per plaer a l'institut a partir de la tria personal (Alcoverro, 2002); la lectura extensiva a classe, tant en veu alta com en silenci, constitueix, doncs, una manera d'integrar en les activitats de l'aula tant la lectura intensiva com l'extensiva.

La sèrie Portal de Santillana per a Catalunya i *Al peu de la lletra* i *Dit i fet*, de Teresa Maña i Albert Solà (7è i 8è d'EGB) són els únics manuals que hem examinat que continguin propostes i guies o fitxes de lectura extensiva. D'altres, com les autores de *Per a argumentar*, o els autors de *Tabarca 3* (2002) fan propostes externes de lectura a la guia del professor i inclouen gèneres variats: poesia, teatre, narració i textos originals i traduïts de literatura infantil i juvenil. A 3r i 4t d'ESO es nota un tall contundent entre els continguts d'història de la literatura que han d'estudiar-se segons estableixen els currículums, i que recullen puntualment els manuals, i les lectures extensives que proposen, que en cap cas es corresponen a llibres de l'època històrica estudiada, un fet que evidencia el divorci entre els plantejaments didàctics que donen prioritat al desenvolupament d'hàbits lectors en una edat en què encara no s'han consolidat, i una matèria d'estudi que mostra autors i obres molt allunyats dels interessos i del nivell de competència lingüística dels alumnes.

Antoni Espí i Tomàs Llopis recomanen en el seu *Curs de narrativa* (1988: 10) que es lliuren llistes obertes més que lectures úniques per a tot el grup. Aquestes llistes haurien d'estar organitzades segons criteris de dificultat lingüística i/o per subgèneres; cada llibre porta un comentari al costat que serveix de guia per a l'alumne per a ajudar-lo a triar la seua lectura. En una classe s'expliquen les característiques de cada llibre perquè els alumnes trien. De la lectura es demana una fitxa amb la referència bibliogràfica i unes reflexions sense que entren en detalls tècnics, que es reserven per al treball a l'aula. D'altra banda, els alumnes aporten textos de les seues lectures “externes” per tal que serveixen de material de treball en el curs de narrativa. Aquesta pràctica es reserva sobretot per a analitzar aspectes narratològics de “gran recorregut” que no es poden analitzar en un fragment, com ara l'evolució psicològica dels personatges.

48 <<http://www.castellnouedicions.com/public/coleccion.jsp?id=402881b9128f411201128f4fd4300001>>

49 <<http://sl.ccoo.cat/sl/lecturafacil.html>>

D'altra banda, els alumnes han de fer una exposició a classe en la qual expliquen una qüestió de narratologia aplicada al text que han llegit.

D'altres autors insisteixen perquè es faça animació lectora al centre de manera transversal, tal i com estipula de manera clara la LOE. També insinuen alguns estudiosos que, a més de recollir explícitament la lectura, tant de fragments com d'obres completes, tal i com marquen els decrets derivats de la LOE, els currículums oficials haurien de tancar aquest apartat mitjançant la incorporació de llistes de llibres per cicles i cursos i d'orientacions sobre la quantitat de lectures que s'haurien de fer i la manera de treballar-les a l'aula, tal i com es fa en alguns països europeus (Duran/Manresa, 2008). D'altres autors s'han mostrat també d'acord sobre la necessitat que les autoritats educatives regulen el cànon de lectures que s'han de fer a Secundària, o com a mínim els criteris que s'haurien de seguir en cada cicle per a triar-les (Vita, 2003).

Ja vam veure en el segon capítol que el currículum valencià del 2007 parlava de comentaris de “textos breus o fragments”. En els punts anteriors el decret havia parlat d'analitzar “un text literari llegit en la seua totalitat” i poc després de la “lectura personal d'una obra completa”, indicacions que semblen portar implícita una atenció especial a la lectura extensiva al costat dels fragments. El predomini dels fragments i l'absència d'indicacions en els manuals a propòsit de com s'hauria de fer la lectura extensiva, han estat qüestions criticades per diversos experts. La qüestió de la lectura extensiva en Secundària es relaciona amb altres punts: el cànon de les lectures i el treball fora i dins de l'aula amb aquestes lectures. En un document del MEC de preparació de la reforma s'indicava que, a banda de la lectura de textos breus a classe, calia que l'alumnat haguera llegit al final del cicle de Secundària un mínim de 10 obres literàries completes, preferentment que no foren traduccions; a més a més, indica que cal analitzar a l'aula “almenys” una obra cada trimestre després que els alumnes l'hagen llegit ajudats d'una guia de lectura (Ministerio, 1985: 22).

Per altre costat, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, indica cada any en les seues *Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària* la quantitat de lectures que han de llegir els alumnes i, en el cas del Batxillerat, també la llista d'obres i autors de lectura obligatòria. En l'ESO s'han de llegir dues obres en castellà i dues en català que trien els departaments, en primer cicle cal triar obres que “connectin amb la sensibilitat juvenil i amb les seves experiències i interessos”, al segon, en canvi s'han d'incorporar autors clàssics “dels quals es llegiran obres senceres si són adequades a la competència lectora de l'alumnat, o bé fragments o adaptacions”. Quant al cànon, “cal alternar els autors/es del cànon amb altres d'actuals i, si és possible, encara vius, que puguin servir de models literaris pròxims i a l'abast”. En el cas del Batxillerat, s'hauran de llegir cinc llibres, quatre prescrits pel Departament d'Ensenyament i un cinqué triat pels departaments didàctics, que ha de ser d'un autor contemporani viu per tal que “l'alumnat pugui posar-se en contacte amb escriptors i escriptores vius i donarà als estudis literaris una dimensió més actual i més pròxima a les experiències personals dels estudiants.” En l'annex “Lectures prescriptives de Batxillerat” les lectures obligatòries reben quasi el mateix tractament “burocràtic” que els llibres de text (no cal que els approve el Consell Escolar, però): han de constar en la programació general del centre i els títols s'han de fer públics abans del 30 de juny del curs anterior.

Quant al tipus d'activitats centrades en la lectura extensiva que trobem als manuals, es corresponen amb als que assenyala Teresa Colomer (2008b): resum, fitxes de lectura que el professorat corregeix, activitats de comprensió literal dels textos en detriment d'una comprensió

més profunda basada en la formulació d'inferències, les lectures s'avaluen i no es guien i els qüestionaris de comprensió fan preguntes curtes sobre la història o el lèxic. Es fa, doncs, més animació lectora que ensinistrament en la lectura eficaç, és a dir, ensenyament explícit d'estratègies per a llegir. En aquest mateix estudi proposa que canvien les rutines escolars i segueixen les pautes que més èxit han donat (algunes de les quals es deriven també de l'examen dels manuals i han aparegut ja i tornaran a aparèixer en alguns moments de la nostra exposició), és a dir:

- Promocionar la lectura d'obres senceres o textos llargs.
- Englobar la lectura en projectes amb sentit propi i diferents finalitats.
- Plantejar tasques complexes però que impliquen els alumnes per mitjà de la percepció que són capaços de portar-ne ells mateixos el control.
- Fomentar la lectura cooperativa, amb un intercanvi entre els lectors que afavoresca les estratègies interpretatives, crítiques i inferencials.
- Afavorir activitats que permeten la presa de consciència dels alumnes sobre el fet que progressen, adquireixen coneixements i interioritzen formes de procedir.

Hi ha fonts documentals externes a les quals han d'acudir els alumnes per a completar la informació del manual respecte de les lectures? Als manuals de la dècada dels 2000 ja s'observa la presència de adreces web de referència per al treball de documentació i ampliació dels continguts (la sèrie "Portal" de Santillana), mentre que els llibres dels darrers dos anys (2007-2008) incorporen la competència digital a través de la inclusió d'enllaços en les mateixes unitats del llibre de l'alumne. També s'observa que moltes lectures s'obtenen de la Internet i es mostren als manuals amb l'aspecte que tenen a la pantalla de l'ordinador. Aquest fenomen de llibres que es completen fora del llibre podria ser en el futur una norma: llibres que es completen als webs de les editorials. Això entra en contradicció, tanmateix, amb l'ensenyament guiat per un manual:

La diversificació de fonts de coneixement és en alguna mesura contradictòria amb la vocació totalitzadora del concepte de manual i que, per tant, és al docent a qui pertoca d'orquestrar tots aquests instruments com passava en el cas de la lectura d'obres senceres. (Colomer/Margallo, 1999: 46; 2004)

L'editorial Bromera ha posat en marxa diverses iniciatives en línia que completen el treball que es fa a l'aula amb els seus materials, tant els llibres de text com les lectures. El portal Bromera Jove (2007)⁵⁰, per exemple; d'altra banda, aquesta editorial està obrint un seguit de llocs web dedicats a determinades lectures o "webs de llibres", que són una ampliació o extensió virtual del món representat al llibre, una tendència importada d'altres contextos lectors⁵¹. Tal i com apunta Roderick McGillis, aquesta interrelació entre el llibre material i el món virtual canviarà l'avaluació d'aquestes lectures de cara a la seua consideració dins el cànon i en general afectarà la manera com els llibres infantils i juvenils s'han valorat i institucionalitzat fins ara (McGillis,

50 <<http://www.bromerajove.com/>>

51 Com a exemple, vegeu el web del llibre *L'Emperadriu dels Eteris*, de Laura Gallego: <<http://www.bromerajove.com/eteris/>>. Els lectors s'hi poden descarregar la portada per a fer-se un fons de pantalla, poden conèixer més coses sobre l'autora, assabentar-se de notícies i crítiques sobre el llibre, participar en un fòrum o en un concurs de creació, obtenir informació sobre símbols i personatges...

2003: 40-41).

3.5.2 El comentari de text

3.5.2.1 Història d'un mètode didàctic

En el context hispànic, l'inici del comentari de textos literaris com a pràctica filològica de tipus escolar, s'ha de situar a l'àmbit universitari i s'ha de posar en relació amb el fort desenvolupament de l'estilística en l'escola espanyola dels estudis literaris, en una línia que va des de Ramon Menéndez Pidal a Lázaro Carreter i Carlos Bousoño, passant per crítics com Dámaso Alonso i Amado Alonso. Aquests estudiosos entronquen la tradició estilística hispànica amb la lingüística estructural, en ple desenvolupament a la primera meitat del segle XX. En un apartat especial d'aquesta tradició, tot i les circumstàncies adverses en què va desenvolupar la seua obra i la seua mort relativament prematura, caldria situar també a Carles Riba. El corrent de l'estilística espanyola aporta al comentari de textos literaris fet a les aules totes les seues potencialitats i també totes les seues limitacions: l'estudi immanentista de l'obra literària amb un mètode que permet capir tota la seua càrrega significativa a partir de l'anàlisi de determinades estructures lingüístiques, però també un excés de formalisme i una decantació acusada cap a l'anàlisi de composicions poètiques curtes i, en menor mesura, de fragments narratius (Salvador, 2008a; 2008b).

Autors com Biard i Denis consideren que la història de la literatura i el comentari de textos triomfen a l'ensenyament quan es produeix la retirada de l'antiga Retòrica escolar substituïda per la poètica estructuralista i la neoretòrica, un canvi que suposa la translació del punt d'interès escolar, des de la producció al comentari, amb tot el perill de reduccionisme que, segons aquests autors, implicaria (1993: 15).

A l'Estat espanyol, a finals dels anys cinquanta, i com a conseqüència directa, com déiem, del desenvolupament de la lingüística i de la teoria literària de base estructuralista a l'àmbit universitari, s'introdueix a les aules d'ensenyament mitjà la metodologia del comentari de textos literaris.

El filòleg Fernando Lázaro Carreter és autor, juntament amb Evaristo Correa Calderón, d'un manual de comentari de textos que va ser el "manual" escolar per excel·lència per a l'elaboració dels comentaris de textos literaris a l'antic batxillerat *Cómo se comenta un texto en el bachillerato: grados elemental y superior, curso preuniversitario* (Anaya, 1957) (un manual que l'any 2006, i amb el títol de *Cómo se comenta un texto literario* anava per la 37a edició), i al qual podríem afegir també el de José María Díez Borque, *Comentario de textos literarios: método y práctica* (Editorial Playor, 1978). El caràcter emblemàtic del manual de Lázaro Carreter i Correa Calderón ha fet de la seua data de publicació la fita que marca l'inici de l'entrada d'aquesta metodologia a les aules. Però serà arran de la implantació de la *Ley General de Educación* de Villar Palasí (1970) quan s'institucionalitza a les aules de BUP i COU. El comentari de textos es presentava llavors com una alternativa a l'ensenyament historicista de la literatura (Colomer, 1991: 24).

Aquesta institucionalització del comentari de textos literaris es troba en sintonia amb reflexions i propostes com les que feia Fernando Lázaro, unes propostes que sorgien d'una reflexió (la “cuestión previa”) sobre el paper de la literatura en l'ensenyament mitjà i superior i en la societat en general (Lázaro Carreter, 1973). Una reflexió que es produïa l'endemà de la implantació de la *Ley General de Educación*, quan l'accés a l'educació començava a eixamplar-se i la literatura abandonava el lloc central que havia tingut a l'antic Batxillerat, unes circumstàncies que s'accentuaria amb la implantació LOGSE i amb l'extensió de l'educació obligatòria fins als setze anys.

Si en aquell moment un professor universitari reflexionava al voltant dels canvis que l'eixamplament de la cobertura educativa suposava per a l'ensenyament de la literatura (democratització dels continguts educatius i amb ells dels literaris, influència dels mitjans de comunicació de masses en l'alumnat, necessitat de formar una massa de ciutadans cultes i tècnicament preparats, subordinació de l'ensenyament de la literatura al de la llengua), vint anys després, aquestes reflexions, encara es troben vigents i han desembocat, després de més de quinze anys de la implantació de la LOGSE, en laments i retrets per la pèrdua del pes específic i la marginació de la literatura a les aules de Secundària i Batxillerat.

La implantació de la metodologia del comentari a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes al batxillerat no serà general fins als anys vuitanta, per raons “extraacadèmiques”. El comentari de textos es va incorporar a les aules de les escoles i els instituts amb la creació de la disciplina de llengua i literatura catalana a l'ensenyament reglat, tal i com es pot observar en els llibres de text de l'època⁵². No debades Vicent Salvador (1988a: 27) relacionava la poca atenció que els especialistes de l'àmbit català havien fet cap al comentari de text amb l'absència de la disciplina del sistema educatiu: “Obvi: sense ensenyament no calia comentari textual. Sense funció, no hi havia òrgan.”

3.5.2.2 El comentari als currículums i als manuals

3.5.2.2.1 El currículum

Pel que fa als currículums de Secundària i Batxillerat, el comentari de textos hi està present des de la *Proposta* per a EGB fins als darrers decrets derivats de la LOE passant per la LOGSE i la reforma curricular de 2001-2002.

La *Proposta de programació de literatura per al cicle superior d'EGB* (Conselleria, 1986), el primer currículum oficial de l'assignatura, presentava un model de comentari de textos guiat per als darrers cursos d'EGB i proposava comentaris, tant de textos complets, com de fragments de dificultat creixent des de 6é fins a 8é. El comentari es considera en aquesta *Proposta* una metodologia de gran efectivitat: “serà un mitjà fonamental de l'aprenentatge literari i de la formació humana i literària de l'alumne.” També un manual “fundacional” com el de Francesc Busquets (*Literatura catalana. Textos d'orientació universitària*, 1983) per a COU confia en la

52 Una contextualització més detallada de la implantació del comentari de textos al sistema educatiu espanyol i, especialment, al valencià es pot trobar al capítol 2 de la tesi doctoral de Joaquim López (López Río, 2008). El treball de Joaquim López és també una excel·lent recerca al voltant de les possibilitats del comentari de text lingüístic (no dedica una atenció monogràfica al comentari de textos literaris) com a eina didàctica a Secundària i Batxillerat.

metodologia del comentari combinada amb el tractament historiogràfic. També en alguns dels materials editats per la Conselleria d'Educació en els anys vuitanta era present aquesta metodologia, així en la proposta didàctica de Josep Palomero per a treballar la poesia medieval a partir dels poemes cantats per Raimon (Palomero, 1985).

D'altra banda, els materials que va editar la Conselleria d'Educació del govern valencià durant els primers anys d'implantació de l'assignatura als anys vuitanta, i que havien de servir de pauta i model per als docents, recullen aquesta línia metodològica. Així el número 2 de *Materials didàctics*, editat el 1985 per la Coordinació de Valencià d'Ensenyament Mitjà i el Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència conté una reflexió de Vicent Salvador al voltant del comentari de textos literaris i dues propostes d'anàlisi, una de Gabriel Garcia Frasquet a partir d'un poema de Joan Salvat-Papasseit, i una altra d'Imma Oroval i Paco López centrada en l'anàlisi de les tècniques narratives del conte tradicional i destinada a 2n i 3r de BUP.⁵³

En els primers documents ministerials preparatoris del que seria la Reforma també es recomana la metodologia del comentari de textos per a l'àrea de llengua i literatura, tot i que s'especifica la necessitat d'un canvi d'orientació en l'aplicació d'aquesta metodologia, de tal manera que se subordine a l'objectiu de millorar la competència lectora:

El comentario de textos, y específicamente el de textos literarios, se concibe como un instrumento de análisis y no como un fin en sí mismo: importa menos el aprendizaje de una determinada técnica o de un esquema fijo de trabajo que la adquisición, a través de esta práctica, de la destreza lectora suficiente para descubrir los elementos lingüísticos y literarios que caracterizan e individualizan un texto. (Ministerio, 1985: 22)

El currículum valencià de Secundària LOGSE (1992) no es refereix al comentari de textos amb aquest nom, segurament perquè el considera una opció metodològica i les qüestions de metodologia es decideixen en el tercer nivell de concreció curricular, en el moment d'elaborar la programació d'etapa i d'aula. Sí que es refereix, entre els objectius de l'etapa, a algunes capacitats que portarien implícita a l'aula una metodologia de comentari, per exemple l'objectiu 5 del bloc "El discurs literari": "Anàlisi de procediments retòrics -gràfics, lingüístics, enunciatius, d'estructura global del text...- en relació amb la creació de significats"; o bé el 7: "Utilització, en l'anàlisi de textos, d'informacions sobre el context històric i cultural que siguen significatives per a la interpretació del text literari."

En la resta de les autonomies del domini lingüístic sí que es feia referència explícita al mètode en el currículum de Secundària. A les Illes Balears el comentari de textos s'incorpora en el segon cicle de Secundària i haurà d'incloure: lectura atenta, resum, ressenya, contextualització, observació de característiques estructurals, formals i estilístiques com també una valoració personal. L'objectiu del comentari de textos "curts, complets i motivadors" ha de ser l'aprenentatge de les característiques més destacades dels diferents gèneres amb l'objectiu final que les traslladen als seus escrits. El currículum de Catalunya incloïa el comentari de textos literaris entre els objectius procedimentals de Secundària per a LOGSE.

El currículum valencià per a Batxillerat LOGSE (1994) no esmenta tampoc el comentari de

53 Vicent Salvador, "Preliminars al comentari de textos", pàg. 19-22; Gabriel Garcia Frasquet: "Salvat-Papasseit i el Binomi Avantguardisme-Formalisme", pàg. 2-6; Imma Oroval/Paco López: "Tècniques narratives: el conte tradicional", pàg. 22-25.

textos literaris per aquest nom, tot i que es podria suposar implícit en la formulació de les habilitats relacionades amb la competència literària que cal que els alumnes desenvolupen, quan parla de “llegir”, “analitzar” i “interpretar” textos literaris: “Aprofundir en el coneixement de les convencions de la tradició literària, ampliar els sabers relatius al context cultural, ideològic i lingüístic en què s'han produït els textos literaris, i saber aplicar aquests coneixements a llur *anàlisi i interpretació*.”; o quan, entre els objectius generals, el número 7, diu: “*Interpretar i valorar críticament* les obres literàries a partir del coneixement de llurs formes convencionals específiques (gèneres, procediments retòrics, etc.) i de la informació pertinent sobre el context històrico-cultural de producció i també sobre les condicions actuals de recepció”; o bé, en el bloc de continguts “El discurs literari”: “*La lectura, l'anàlisi i la interpretació* d'obres exemplars tot seguint la història dels gèneres han de permetre, per una altra banda, el coneixement de trets identificadors dels grans períodes de les literatures de les dues llengües oficials de la Comunitat, i dels seus autors i obres significatives.”

En les darreres reformes curriculars, el comentari de textos se situa, en el cas del decret valencià de Secundària derivat de la LOE (2007), dins el conjunt de textos acadèmics que cal que l'assignatura ajude a dominar. D'altra banda, el *Decreto de Enseñanzas Mínimas* del MEC (2007) col·loca el domini dels gèneres discursius de l'àmbit acadèmic dins la competència de “Aprender a aprender”. Pel que fa al Batxillerat, el currículum del MEC (2007) per a l'assignatura de Castellà, aconsella, en el cas dels comentaris de textos, que es facen de fragments d'obres, preferiblement d'autors contemporanis. El currículum valencià de Batxillerat LOE (2008) recull també el comentari de textos dins el bloc de continguts “Discurs literari” conjuntament amb la “lectura”, “estudi” i “valoració” crítica: “lectura, estudi, comentari i valoració crítica d'obres breus i de fragments representatius de les distintes èpoques, gèneres i moviments”

3.5.2.2 Els manuals

En el nostre àmbit lingüístic van aparèixer, en els anys de la consolidació de la disciplina, alguns manuals per al comentari de textos literaris, com ara el de Sebastià Bech i Josep Borrell, *Com es comenta un text literari* (Barcanova, 1989), destinat a alumnes de 3r de BUP i COU, o el de Josep Bargalló, Lluís Figuerola, Montserrat Palau i Josep M. Pallàs, *Comentari de textos literaris: (Teoria, propostes i terminologia)*, Columna, 1987. Pel que fa als textos poètics el 1986 Barcino va reeditar en facsímil el *Resum de poètica catalana. Mètrica i versificació* d'A. Serra i Baldó i Rossend Llatas (1932) i, sense eixir de l'anàlisi de textos poètics, destaca el complet *Manual de mètrica i versificació catalanes* de Josep Bargalló (Empúries, 1991). Als quals caldria afegir els diccionaris temàtics d'Edicions 62: *Diccionari de poètica* de Jordi Parramon (1998); i el *Diccionari de termes literaris* de Margarida Aritzeta (1996). Pel que fa als textos narratius, tenim el manual d'Isabel Soler i M. Roser Trilla *Les línies del text. Introducció a les tècniques narratives* editat també per Empúries l'any 1989.

A aquests “mètodes” de comentari s'han d'afegir les nombroses publicacions de reculls de textos comentats en diferents editorials, com ara *Textos escollits i comentats de literatura catalana* de Pere Pons i Concepció Ciuraneta (Magisterio Español, 1980); *l'Anàlisi i comentaris de textos literaris catalans* de l'editorial Curial, a cura de Narcís Garolera en quatre volums (1982-1985), o els de l'editorial Columna: Narcís Garolera (ed.) (1995): *Textos literaris catalans. Lectures i interpretacions* (2 volums). A aquests reculls de comentaris cal afegir també les lectures de batxillerat i de COU de Catalunya que han aparegut comentades en diversos volums, per

exemple *Lectures de Batxillerat: 2003-2005* a cura de Josep Camps (Proa); *Lectures de Batxillerat: 2006-2008*, també a cura de Josep Camps i Ramon Bacardit; i *Lectures de Batxillerat: 2007-2009*, a cura de diversos autors, també a Proa. Aquests manuals es presenten com una guia de lectura de cada llibre prescrit com a obligatori pel Departament d'Ensenyament, acompanyada d'un comentari de text, una selecció bibliogràfica i una proposta d'exercicis; d'altres editorials tenim també, en la mateixa línia, *Lectures de COU 1988-89* a cura de Pere Ballart (Barcanova).

Pel que fa a l'ensenyament reglat, a l'EGB, hem trobat activitats de comentari guiat per un qüestionari en dos manuals de vuité, *Dit i fet* (Editorial Onda, 1985); i *Baladre/8* (Santillana, 1989).

Quant als manuals de BUP i COU el comentari de textos literaris es recollia en pràcticament al majoria dels manuals de BUP (i en tots els de tercer, que era el curs dedicat monogràficament a la història de la literatura), i continuava present en alguns dels destinats als cursos LOGSE, alguns d'ells reciclats del BUP.

Al BUP els manuals es divideixen entre aquells que recollien activitats de comentari de textos complets seguint un esquema explicat prèviament (*Garba, Literatura 3r BUP*, de Teide) i aquells autors que optaven per un comentari a partir d'un qüestionari-guia perquè consideraven que els comentaris complets sense una guia ultrapassaven les possibilitats de l'alumnat de tercer de BUP i de COU. Aquests tipus d'exercicis de comentari amb una guia-qüestionari es troben en la majoria dels llibres que hem examinat com com *Literatura. BUP 3* (Gregal Llibres), *Llengua 1r BUP* (Santillana), *De bat a bat/3* (3r de BUP), *Quadern de bitàcola* (COU), Marjal/Edebé (1996) per a tercer d'ESO . D'altres presenten mostres de comentaris ja elaborats i semblen donar per fet que les activitats de comentari les condueix el docent al marge del llibre, així *Solc. Literatura catalana amb textos comentats* (1980) i *Garba* (1981). Alguns altres, com *Ritme* (1986) parteixen d'un plantejament deductiu: mostren les fases del comentari i a continuació en presenten alguns d'acabats per tal que serveixen de model; i tot això combinat amb activitats de comentari amb qüestionaris-guia.

Tan acceptat era el mètode en aquella dècada, que fins i tot als manuals per a cursos no reglats trobem comentaris de textos com a forma d'acostament a l'estudi de la literatura. Aquest és el cas del segon volum de *Penyagolosa* de Vicent Pitarch, Josep Palomero i Vicent Pascual (Eliseu Climent Editor, 1982), destinats a l'alfabetització dels adults; i també el de *Trèvol 2. Textos*, un manual pioner en la programació a partir de les tipologies textuals i que inclou el comentari de textos literaris aplicat a textos poètics en algunes unitats.

Amb la implantació de la LOGSE, el comentari de textos literaris va quedar relegat a poc a poc al Batxillerat. Actualment es un tipus d'activitat -sospitem- deixada de banda des del moment que ha desaparegut l'únic curs monogràficament dedicat a l'estudi de la literatura tal i com havia sigut el 3r de BUP, primer, i el seu hereu, el 1r de Batxillerat. Amb la reforma curricular de 2001-2002 els continguts literaris organitzats a partir d'una línia historicista s'encavalquen entre els dos cursos i han de compartir les programacions amb tota la resta de continguts lingüístics. Per un altre costat el grau de finesa crítica, de competència lectora, de coneixement dels recursos estilístics i retòrics i de domini de l'expressió escrita que demana la realització d'un comentari literari complet sense la guia d'un qüestionari fan que aquesta pràctica esdevinga inabastable per a un elevat percentatge de l'alumnat de Batxillerat (i no parlem de Secundària).

Si a això afegim que a les proves d'accés a la universitat ja no hi ha res que s'assembla a un comentari literari, ni tan sols proves d'avaluació de continguts relacionats amb la literatura⁵⁴, comprendrem que s'haja abandonat progressivament aquesta pràctica educativa i que s'haja substituït als manuals per comentaris molt pautats que s'elaboren amb la guia d'un qüestionari. Aquestes circumstàncies provoquen que als llibres de text els comentaris que es proposen s'apliquen a aspectes molt focalitzats i sovint aïllats: recursos estilístics i narratius, mètrica.

3.5.2.3 Crítiques i alternatives

Als anys setanta i vuitanta, el comentari de textos literaris va esdevenir inseparable de les classes de literatura al BUP. El consell de Fernando Lázaro (Lázaro Carreter, 1973) de triar de manera acurada el textos en funció de les característiques d'un alumnat nou (“la gradación del trabajo exige que no presentemos a los alumnos textos indiscutibles, «perfectos» en nuestra opinión, o de difícil conexión con su realidad: los elegidos, deben permitir la posibilidad de ser debatidos y controvertidos”); i de reenfocar l'ensenyament historicista cap a una millor comprensió del món actual no es van seguir. En canvi, es va convertir en un apèndix o complement de les classes d'història de la literatura (Tusón/Vera, 2009).

Anys més tard, alguns crítics, com Alfred Saragatal (1996), opinaven que el comentari de text s'aprenia de manera “mecànica i tanoca”. Saragatal, igual que Carme Alcoverro (1996a i 1998a) i Teresa Colomer (1991) creu que el comentari de textos va significar una petita revolució en el seu moment ja que va acostar els alumnes als textos, una circumstància que no es donava sempre en els mètodes purament historicistes. D'altra banda, Alfred Saragatal veu en els tallers literaris una alternativa “suau” a uns comentaris de text que no s'acabaven de saber fer bé.

La reflexió de Vicent Salvador recollida al número 2 dels *Materials didàctics* (Salvador, 1985) resulta molt interessant llegida des de la talaia que donen els més de vint anys transcorreguts des que es va publicar. En el moment de posar a rodar la disciplina de Valencià a l'ensenyament mitjà calia reflexionar sobre la metodologia que s'havia d'emprar. ¿Calia importar els mètodes que s'aplicaven en l'ensenyament de la literatura espanyola, o la literatura catalana tenia especificitats que demanaven uns enfocaments metodològics diferents? Pel que fa al comentari de textos, Salvador el presenta com alternativa en la cruïlla entre un ensenyament historicista de la literatura i un altre “tecnicista” que se serveix dels textos literaris tan sols per a ensenyar la llengua culta:

La metodologia [...] del comentari textual, en les seues diverses tendències, comportava un intent de desmarcar-se d'ambdues trajectòries i apropar-se als textos directament amb un cabal de coneixements lingüístics i literaris que en permetés la captació dels valors estructurals al marge de l'historicisme buit i del lingüisticisme mecànic.

D'altra banda, critica l'ortodòxia que ha bandejat del comentari qualsevol intent de contextualització del text literari i que, d'altra banda, ha abusat d'un excés de formalisme que s'ha vist com un sinònim de rigor metodològic. Considera que el comentari de textos ha caigut en l'aplicació mecanicista i rígida: tots els textos s'havien de comentar amb el mateix patró. D'altra

54 Les darreres propostes apunten cap al retorn de la literatura a la prova d'accés valenciana, tant en l'assignatura de Castellà com en la de Valencià. La part de literatura consistirà en unes preguntes sobre obres i autors del segle XX i la possibilitat d'escollir un text literari per a comentar-lo de manera molt parcial seguint la pauta dels comentaris lingüístic segons els pressupòsits de l'Anàlisi del discurs.

banda el comentari de textos demana una perspicàcia crítica difícil d'ensenyar o de convertir en mètode. Els mètodes de comentari vigents en aquell moment també xocaven amb la complexitat de certs gèneres com ara la novel·la per a ser encabits en el patró analític que proposaven i, per altre costat, en rebutjar les dades contextuals, pecaven de reduccionistes i sovint d'apriorístics. D'apriorismes, en van plens els comentaris de textos guiats que proposen els manuals i resulta, segurament, difícil desempallegar-se d'aquest perill en un llibre escolar: demanar a l'alumne que cerque elements propis de l'estètica barroca o del noucentisme en uns textos que ja apareixen en l'apartat del manual reservat a aquests moviments: "Es corre el risc *d'utilitzar* simplement el text per a predicar-ne els trets generals a què hem decidit, de manera prèvia, que pertany." (Salvador, 1988a: 30). D'altra banda, el comentari estilístic, a diferència del comentari literari intuïtiu que Vicent Salvador anomena "literari en sentit estricte", sembla més precís en les seues anàlisis, però poc productiu aplicat a textos narratius llargs i perillosament decantat cap a l'immanentisme.

3.5.2.3.1 El comentari semiòtic

Per la seua banda, la proposta de comentari de Vicent Salvador va en la línia d'eixamplar les possibilitats analítiques del mètode del comentari de textos amb un enfocament de tipus semiòtic que permeta englobar aspectes literaris i lingüístics en un mateix esquema d'anàlisi. La semiòtica pragmàtica aplicada amb flexibilitat oferiria unes eines capaces d'enfocar l'estudi didàctic dels textos literaris sempre que no derive en una aplicació rígida d'un esquema preestablert:

En connexió amb la lingüística textual i la teoria del text artístic, la semiòtica permet l'anàlisi dels aspectes relacionals: sintaxi textual, que contemplaria l'estructuració del text en unitats, la seua composició, les connexions i transicions, etc. i que integraria els aspectes d'estructura i anàlisi formal (figures i recursos lingüístics) del model estilístic. Permet, així mateix, en la dimensió semàntica, la integració del concepte de *tema del text* -tan ben aprofitada en el model de Lázaro-Correa- com a unitat profunda que informa tot el desenvolupament textual, i, a més, la de conceptes com *progressió textual*, *isotopia* i altres: l'explicació, al capdavant, de la coherència semàntica textual. Finalment, el component pragmàtic, ço és, les relacions del text amb el context en el sentit ampli (emissor, receptor, altres textos, circumstàncies, extralingüístiques...), possibilita la superació de l'immanentisme sense caure per això en una visió externa de la literatura que descure l'organització pròpia del text literari i els seus valors específics. Ens permet així la semiòtica l'anàlisi de la relació del text amb la tradició literària i cultural a través de la noció d'*intertextualitat*; la situació histórico-social per mitjà de la relació text/circumstàncies de la producció; i la dialèctica obra/receptor, vinculada a la psicologia i la sociologia de la recepció, tal com ha estudiat la *Rezeptionsästhetik* alemanya i, en un altre ordre disciplinar, la filosofia del llenguatge i la sociolingüística.

Aquesta línia metodològica és la que s'aplica actualment en els comentaris de textos de les proves d'accés a la universitat, tant en la prova de Valencià com de Castellà. No ens consta que s'aplique en l'ensenyament de la literatura. Vicent Salvador mostra un exemple d'aplicació del mètode del comentari semiòtic a un poema de Maria Mercè Marçal (1988a: 35-40). Una dècada més tard va publicar, juntament amb Dominique Maingueneau, un manual d'anàlisi pragmaticodiscursiva aplicada a textos literaris molt útil per al professorat i per a l'alumnat d'estudis superiors, es tracta d'*Elements de lingüística per al discurs literari* (Tàndem, València, 1995).

D'altra banda, el comentari pragmàtic de textos literaris s'incorpora en alguns manuals de segon de Batxillerat, com ara *Ventalls 2* i *Miralls 2*, tots de l'editorial Marfil, però s'usa per a comentar aspectes molt parcials i sempre orientats cap a l'exemplificació de fenòmens que cal analitzar en els comentaris lingüístics complets que es demanen a la prova d'accés a la universitat. Caldria

obrir el comentari de textos literaris cap als plantejaments de l'anàlisi dels discurs i de la pragmàtica literària sobre els quals està plantejat el manual de Vicent Salvador i Dominique Maingueneau; tal i com anuncien els autors en el prefaci a *Elements de lingüística per al discurs literari*:

Els propòsit no és altre que posar a l'abast dels lectors un mener de conceptes procedents de la investigació lingüística que es palesen ben rendibles per a l'anàlisi del discurs literari. Perquè d'anàlisi del discurs es tracta, malgrat el prejudici que, tantes vegades, incideix més en l'adjectiu "literari" que en el fet substantiu de l'ús discursiu de la llengua que la literatura, de manera inevitable, comporta. Al capdavant, els autors han apostat per una interacció de dues parcel·les dels estudis filològics que, massa sovint, es donen l'esquena recíprocament. (Maingueneau/Salvador, 1995: 10)

En qualsevol cas la didàctica de la literatura no ha abandonat la reflexió al voltant del comentari de textos literaris en l'àmbit escolar. Sobretot a la llum de les noves teories de la lectura que començaven a divulgar-se a partir de la segona meitat dels anys seixanta i els anys setanta. Corrents com el *readers-response criticism* nord-americà o les teories de la recepció literària d'Iser i Jauss i la semiòtica literària d'Umberto Eco, Jonathan Culler o Cesare Segre. Destaquen en aquesta línia de reflexió al voltant de la interpretació dels textos literaris el manual de Vicent Salvador i Dominique Maingueneau (1995) que dóna moltes pistes per a un treball del comentari de text renovat a partir de l'enfocament metodològic de la pragmàtica literària i que permet lligar l'estudi de la llengua amb la literatura.

En una línia molt semblant, hi ha propostes que intenten integrar l'estudi de la llengua i la literatura a partir de comentaris que van en la direcció de l'anàlisi textual, un enfocament que completa (sense substituir-lo), el tradicional comentari mètric, estilístic, retòric i temàtic. Un exemple seria el que proposa Jean-Michel Adam (1988), principal responsable per a molts (ell i la seua proposta tipològica), del bandejament de la literatura en les classes de llengua i del'equiparació dels textos literaris amb els textos "funcionals" a les aules.

3.5.2.3.2 El comentari "obert"

També Antonio Mendoza, ara des dels pressupòsits de les teories de la recepció literària i la semiòtica literària, planteja una renovació del comentari de text que dote de més autonomia als lectors. Segons Mendoza, l'enfocament tradicional d'ensenyament de la literatura ha desconfiat de l'autonomia del lector davant el text. Se l'ha considerat incapaç de fer interpretacions autònomes dels textos literaris i s'ha afavorit la indefensió de l'aprenent davant l'obra literària. Semblava haver una única interpretació possible sancionada per l'autoritat crítica representada pel docent. El comentari d'un text literari es plantejava així com la recerca del secret amagat, pràcticament inaccessible a l'aprenent sense ajuda del docent (Mendoza, 2004: 56).

Teresa Colomer (1992b) ja apuntava a començaments dels anys noranta, tot fent-se ressò de les idees de les teories de la recepció, cap a la dimensió personal i intransferible que posseeix l'experiència lectora:

El lector literari entén les obres segons la complexitat de l'experiència tant de vida com literària que tingui, segons la manera com percebi la relació entre l'experiència reflectida a l'obra i la seva i segons el seu domini de les convencions i tècniques literàries. La lectura literària es caracteritza així per apel·lar radicalment a la resposta subjectiva del lector.

A l'altra banda, propostes del *readers-response criticism* com les de Norman Holland i la seua

“teoria transactiva de la resposta del lector” suposen un revulsiu per al comentari de textos “clàssic” i la seua pretensió d’anàlisi objectiva i unívoca. Segons Holland, en el procés de lectura es produeixen associacions entre allò extern que aporta el lector (els fets extratextuals i extraliteraris) i el text suposadament fix que llig; l’interés de la teoria transactiva se centra a tractar d’esbrinar quin és el resultat de la combinació resultant del contacte entre text i les associacions personals que aporta el lector. Aquestes associacions personals, en compte aïllar-les i deixar-les de banda com pretén el mètode del comentari de textos en l’àmbit escolar, es prenen en consideració i s’estimulen en lloc de reprimir-les.

Aquest enfocament coincideix amb la perspectiva que adopta la nova didàctica del comentari de textos literaris que propugna un model més obert, que tinga en compte l’aportació personal de l’alumne. Daniel Cassany, per exemple, proposa, a partir de les modernes teories de la lectura “substituir la vella idea del comentari de text com a ‘explicació’ o ‘raonament’ del significat d’un text amb la pressuposició ingènua que el text ‘amaga’ o conté *un* únic sentit” (Cassany, 2000: 13). També des dels postulats de la pedagogia crítica es proposa una altra manera d’entendre el comentari, ja que “l’objectiu de la pràctica educativa no és que l’aprenent reproduïxi pensaments aliens (del docent, llibre de text, tradició), sinó que construeixi les seues pròpies opinions, basades en la seua percepció de la realitat.” (Cassany, 2000: 14) En aquest sentit també és interessant el treball de Pere Ballart en el mateix número de la revista *Articles*, dedicat al comentari de textos. Aquest autor assenyala els punts de vista nous aportats pels corrents de la crítica del segle XX i propugna una semiòtica de la lectura capaç d’explicar tant els “aspectes contingents com els determinants que pesen sobre l’expectativa del lector.” (Ballart, 2000: 25)

En la mateixa línia de la necessitat pedagògica de l’obertura interpretativa s’han manifestat nombrosos autors en el que sembla un lloc comú acceptat però poc reflectit als manuals. Moody (1983) també opina que el paper del professor no hauria de consistir a guiar els estudiants cap a un significat predeterminat, sinó a ensenyar-los a llegir i a interpretar els textos de manera autònoma i a sentir i emocionar-se amb la lectura de diferents tipus d’obres de manera no incongruent amb el text de partida.

D’altres autors han criticat el mètode perquè, aplicat de manera ortodoxa, acaba esdevenint una finalitat en ell mateix i, simultàniament, es deixa de banda el text, que és el que importa. D’aquesta manera s’acaben preparant experts analistes imitadors de models de comentari, més que lectors hàbils (Nataf, 1988).

Per a Mendoza (2004: 172) la interpretació dels textos ha estat un objectiu de l’ensenyament tradicional de la literatura. Ara bé, les noves concepcions cognitives dels processos de lectura plantegen a la didàctica de la literatura la superació del mètode segons el qual hi ha una única interpretació correcta que cal que els alumnes descobresquen a través del comentari de textos. El model interactivu de lectura suposa una nova manera de d’ensenyar a interpretar textos literaris, ara el que compta és que a través del procés d’ensenyament-aprenentatge els estudiants desenvolupen estratègies interpretatives pròpies, de tal manera que posen en joc en aquesta fase de la lectura tot el potencial estratègic adquirit i tota la riquesa del seu intertext de lectors⁵⁵. El comentari de text s’obri, així, a interpretacions personals, múltiples, que no vol dir

55 Per a autors com Antonio Mendoza l’intertext seria un component fonamental de la competència literària en el sentit que els diferents components que l’integren s’interrelacionen entre l’emissor i el receptor durant el procés de recepció i fan possible que el lector capte les relacions del text que està llegint amb altres textos (Mendoza, 1998; 2004) (Mendoza/Colomer/Camps, 1998). Més avant tindrem ocasió de tornar sobre aquest concepte.

contradictòries. En aquest sentit, Mendoza proposa una revaloració del comentari de textos clàssic que consisteix a posar-lo en relació amb el procés de lectura, perquè parteix del supòsit bàsic que qualsevol lectura porta implícit un comentari de text, és a dir, un procés de comprensió-interpretació, encara que no es faci explícit. Proposa un seguit de fases que estarien presents en un comentari de text tradicional, però ara les vincula amb els processos que entren en joc en el procés de lectura segons el mètode interactiu (Mendoza, 2004: 174).

PRIMERA LECTURA	A) Formulación de una primera hipótesis respecto a la significación global.	APROXIMACIÓN A LA IDEA GENERAL EXPUESTA EN EL TEXTO
	— Formulación de expectativas.	
	— En función de sus anticipaciones, el lector opta por:	IDENTIFICACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL
PRECOMPRESIÓN	— la elaboración de una expectativa genérica o particularizada;	
	— por varias expectativas bien definidas	DETERMINACIÓN DEL TEMA
RE-LECTURA EXPLICITACIÓN	B) Observación de las correlaciones:	OBSERVACIÓN DEL TEXTO:
	— Activación de los conocimientos textuales, temáticos, enciclopédicos, etc. que requiere el específico texto a comentar	— SU ESTRUCTURA
	— Contextualización: texto / época / movimiento literario / autor.	— LOS APARTADOS DE ESA ESTRUCTURA
	— Identificación de los rasgos y elementos específicos en discurso literario: género, unidades...	
COMPRESIÓN	— Identificación de estructuras textuales	OBSERVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN/VALORACIÓN DE LAS CORRELACIONES ENTRE SUS ELEMENTOS
	— Identificación de estructuras semánticas	
	— Observación de la coherencia entre los distintos recursos retórico-estilísticos	
	— Adopción de una lógica que determine la coherencia para la comprensión del texto.	VALORACIÓN PERSONAL
INTERPRETACIÓN	C) Interpretación y valoración personal:	
	— Aspectos de la recepción personal.	
	— Justificación y comentario de correlaciones entre el texto de lectura y el texto del lector.	EXPOSICIÓN DE REACCIONES PERSONALES
	— Síntesis personal de las evocaciones, asociaciones, etc. surgidas de la operación de aplicación que ha realizado en el proceso lector y de análisis del texto.	

La pauta de comentari que proposa seguiria aquest esquema:

- a) Previ (informació sobre l'obra, l'autor i els objectius del comentari)

b) Activitat personal de recepció:

- Primera lectura: reconèixer i reaccionar (primer acostament al text, com a resultat d'aquesta operació el lector identifica el tema i les principals claus de comprensió del significat).
- Aprofundiment en la relació text-lector (realització de les primeres hipòtesis globals sobre el significat del text).
- Identificació de la intenció, gènere, activació de coneixements intertextuals.
- Relectura i explicitació: reajustaments entre els indicis textuais i els sabers que aporta el lector.
- Valoració i interpretació

3.5.2.3.3 La discussió literària a l'aula, un comentari de text col·laboratiu

El Consell Assessor de la Llengua a l'Escola proposava, entre d'altres orientacions metodològiques la discussió interpretativa de textos (Murgades, 2006: 98). La discussió interpretativa introdueix dues novetats importants en el comentari de textos tradicional: l'oralitat i el treball col·laboratiu. Aquesta metodologia s'insinua a molts dels llibres de text que hem analitzat, tant en el qüestionari de comprensió lectora que acompanya les lectures, com en els comentaris de text dirigits mitjançant qüestionari, però depèn de la voluntat del professorat que aquests qüestionaris esdevinguin la base d'un comentari col·laboratiu o un exercici escrit de redacció individual. Ara bé, en els darrers anys s'han publicat diferents experiències al voltant de la lectura interpretativa col·lectiva a l'aula. Aquestes publicacions analitzen el tipus d'interacció que es produeix entre els textos literaris, l'alumnat i el docent. Convindria que els llibres de text enfocaren obertament la possibilitat d'incloure de manera conscient activitats de discussió.

Entre les experiències que hem llegit, destaca la de Maria Cecília Silva-Díaz i Mireia Manresa (2005)⁵⁶ a propòsit de la lectura d'un àlbum il·lustrat en primer d'ESO; en aquest cas el propòsit interpretatiu es projectava en dos codis diferents, l'escrit i l'icònic. Tal i com apunten aquestes autores: “La discussió afavoreix l'accés a respostes i a coneixements literaris als quals probablement no s'arribaria de manera individual o en un altre tipus d'intercanvis més estructurats”. D'altra banda, el procés dialògic que es crea durant la discussió fa que les intervencions individuals es puguin modificar sobre la marxa, permet que es posen en joc coneixements literaris per a la interpretació, de la mateixa manera com fan els lectors experts, amb la qual cosa aquests coneixements esdevenen significatius. Finalment, i d'acord a les noves perspectives sobre el comentari de textos que han aportat les teories de la recepció, la discussió facilita que es manifesten propostes interpretatives diferents i no tan sols la versió sancionadora (i sovint acadèmica) del professor.

La discussió literària a l'aula o el diàleg pedagògic tindria per a Rodger (1983: 48-49) la finalitat principal d'ensenyar els estudiants com descobrir el sentit dels textos per ells mateixos a través de l'acte de lectura. A través de les discussions els estudiants van desenvolupant de manera

56 Sobre els pressupòsits metodològics i el resultats de la recerca vg. Silva-Díaz (2006).

gradual la seua competència literària individual i aprenen a usar els conceptes i els procediments relacionats amb l'anàlisi estilística i retòrica. Per a Rodger, les discussions literàries s'haurien de portar a terme sota la guia del professor, que controla i condueix tota la interacció verificant, modificant o enriquint el diàleg i evitant que l'intercanvi d'opinions no derive cap a un subjectivisme extrem i incongruent. Aquest esforç cooperatiu ha d'arribar a una interpretació òptima de l'obra, una interpretació que concorde amb la majoria de les apreciacions subjectives i que siga alhora contrastable amb el major nombre de dades textuais empíriques, sense que hi interferesquen elements irrellevants o s'hi passen per alt evidències importants i sense que es perda el sentit unitari de l'obra.

Al respecte és interessant també l'experiència que presenta Sánchez-Enciso (2002 i 2007) treta directament de l'aula i on s'exposa una seqüència per a conduir la interpretació col·lectiva de textos poètics, segons aquest professor el plantejament seria:

Procuo plantejar la tasca de comentar textos poètics a l'aula com una indagació en el text, individual i alhora col·lectiva. L'orientació bàsica és oral i interactiva (parella, petit grup, gran grup), però això no vol dir que no s'escriuï. L'escriptura serveix per a fixar, per objectivar les intuïcions individuals i col·lectives. La discussió en petit o en gran grup acostuma a ser prou rica, però si només se'n parla, els continguts s'esvaeixen. (2007: 80)

Una manera de superar el qüestionari de comprensió lectora o d'anàlisi formal de resposta individual i unidireccional seria el comentari de text col·laboratiu, que no hem trobat plantejat de manera completa i conscient en cap manual, tret d'alguna pregunta concreta que demanava un debat a classe.

3.5.2.4 Materials curriculars basats en el comentari de text

3.5.2.4.1 Curs de narrativa i Curs de poesia, d'Antoni Espí i Tomàs Llopis

Un material de la dècada dels vuitanta molt innovador van ser els cursos de poesia i de narrativa d'Antoni Espí i Tomàs Llopis que va publicar l'editorial Laertes els anys 1988 i 1989 en la col·lecció "Lectures i itineraris" dirigida per Alfred Sargatal. Aquesta col·lecció es presenta amb un doble objectiu: l'apartat de "lectures" recull llibres de lectura adaptats per als alumnes d'ensenyament mitjà, tant obres clàssiques com modernes; l'apartat "itineraris" aplega materials com els que ressenyem: "materials teòrics i textos literaris o pràctics tant a professors com a alumnes, que els ajudin, didàcticament i d'una manera amena, a estudiar aspectes concrets de la literatura i la llengua catalanes, amb una visió oberta i renovadora."

Aquests "cursos" d'Espí i Llopis es basen en la metodologia del comentari de textos i recullen també la del taller literari. La novetat és que, com el seu títol indica, s'organitzen com un curs, tot i que no tenen el format de manual, sinó més aviat el d'un llibre de lectura. El llibre, en efecte, és un "llibre de l'alumne" tot i que pugja semblar un material per al professorat.

En el cas del *Curs de narrativa* els autors obrin el manual amb una presentació que inclou les pautes de la programació: intenció, objectius, continguts, metodologia i avaluació. Aquesta introducció és un document molt interessant per a l'estudi de la història de l'ensenyament de la literatura catalana a l'ensenyament mitjà. Segons els autors, el projecte d'elaboració d'aquest curs

va sorgir a partir de les reflexions que van suscitar en ells els debats que es van dur a terme al I Congrés de Llengua i Literatura Catalanes al Segon Ensenyament (1983) que van tenir lloc a Tarragona. El problema que se'n hi van detectar en l'ensenyament de la literatura foren (citem):

- a) La incorporació tardana de la literatura catalana als programes oficials de BUP es féu seguint el model de la literatura espanyola i sense tenir en compte les necessitats dels estudiants.
- b) Una manca important de capacitat crítica i d'anàlisi en els alumnes.
- c) Problemes de llengua i d'expressió.
- d) Presentació d'una realitat literària massa allunyada de l'alumne.
- e) Tendència excessiva a la memorització de dades i d'autors.
- f) Una actitud generalitzada de rebuig de la lectura, per part dels alumnes, probablement com a conseqüència de l'estructura del sistema educatiu, molt deslligat de la realitat; o de la mateixa obligatorietat de llegir determinats llibres escollits unilateralment pel professor.

Pel que fa al comentari de text se segueix el mètode del qüestionari-guia. Per exemple, l'activitat 8.1 de durada estimada de 20 minuts, corresponent a la unitat 8 "Els modes del discurs" consisteix a llegir *Sophie o els mals de la discreció* de Jaume Vidal Alcover: "Llegeix el text següent i contesta el qüestionari amb els teus companys de grup. En acabat, feu-ne un debat." Les qüestions que es plantegen són:

- Indica quines coses es diuen en el text. Cal contestar exhaustivament.
- Quantes en diu el narrador?
- Qui és el narrador? En quina persona parla?
- Qui són els interlocutors?
- Quantes coses coneixes a través del diàleg?
- Separa en dues llistes els fets narrats d'aquells que són descriptius.

El *Curs de poesia* se centra més aviat en la metodologia del comentari de text, tot i que introdueix també una proposta de creació d'un poema en la línia dels tallers literaris. La pauta de treball és la mateixa: el comentari guiat:

- a) Comenteu la rima del poema "Conill" i expliqueu per què rimen els versos 6 i 8. ¿Hi pot influir la procedència dialectal del poeta o del lector?
- b) Expliqueu els fenòmens que influeixen en el factor timbre als poemes "Setmana Santa" i "Cursa". Quin efecte produeixen en cada cas? Compareu-los

3.5.2.4.2 Proposta de Bromera per a primer de Batxillerat: *Textos i contextos* (2000) (2002) i *Batec* (2008)

Per tal de comprovar com ha evolucionat el mètode del comentari en una mateixa col·lecció editorial per a Batxillerat, analitzem a continuació la proposta de comentari de textos literaris per a primer que presenten autors de tres manuals de l'editorial Bromera. En el capítol anterior ja ens hem ocupat de l'anàlisi d'aquests manuals, però, pel seu interès, i per l'espai que dediquen els autors al mètode de comentari de textos literaris tornem a ocupar-nos-en ara.

El manual *Textos i contextos* (2000) per al currículum LOGSE recull en l'aparta final, “Banc de dades”, quatre pàgines de guia per a la realització del comentari de textos literaris. El text pedagògic es dirigeix a l'alumne (en segona persona del singular) i li exposa els objectius de les activitats de comentari de text. Aquestes activitats tenen com a objectius l'adquisició de:

- a) la capacitat de comprendre en profunditat i saber explicar, relacionar i valorar els components d'un text;
- b) la creativitat suficient per a imitar, compondre, dramatitzar textos literaris personals, tot enllaçant el comentari amb les propostes del *Quadern d'activitats* i,
- c) la sensibilitat necessària per a gaudir amb a) i b), com a resultat d'haver comprés amb profunditat el que ens diu un text i haver practicat com s'ha arribat a aquest resultat. (pàg. 196)

Resulta destacable que els objectius del comentari de textos literaris no s'esgoten en els mateix exercici, tal i com s'havia acabat esdevenint en molts casos. Es tracta, en canvi, d'un comentari que té com a objectius, no tan sols que l'alumne capte el valor estètic d'un text literari a partir de l'estudi de la seua forma, sinó també que projecte aquest coneixement formal profund del text en la direcció de la creativitat (taller de textos), la sensibilitat (animació lectora) i la comprensió (comprensió lectora).

Pel que fa a l'ús del mètode del comentari, i en sintonia amb el manual, els autors proposen que s'aplique des del principi del curs, tant per a “acotar i indicar la totalitat d'aspectes que cal comentar”, com també en determinats moments “per a integrar aspectes fragmentaris que s'estudien i apliquen als textos de les unitats”.

Les fases del comentari serien resumidament:

- **Primera aproximació al text**
 - Fes una lectura atenta del text...
 - Numera les línies de cinc en cinc...
 - Torna a llegir el text i, ahora, marca i anota...
- **Recollida i classificació de la informació**
 - Extrau l'argument (fets) i el tema (conceptes) del text
 - Determina l'estructura interna del text (parts i paper de cada part)
 - Confecciona una llista de tots els aspectes característics del gènere a què pertany el text
 - Analitza els factors de la comunicació del text i del context
 - Situa el text en l'obra a la qual pertany
 - Relaciona l'obra a la qual pertany el fragment amb l'autor i amb el context
 - Elaborar un esquema de redacció del teu comentari
- **Redacció del comentari**
 - Redacta un esborrany del comentari a partir de l'esquema que has elaborat en el punt anterior. El teu comentari és un text expositiu. Has de construir una estructura que presente introducció, desenvolupament i conclusió.
 - Rellig el text que has elaborat i fes-hi les correccions necessàries perquè resulte un

text coherent, adequat, correcte i cohesionat.

- Incorpora-hi les correccions que ha fet i escriu la versió definitiva del teu comentari.

En un altra apartat els autors presenten un esquema dels aspectes que cal comentar:

1.Elementes de la comunicació del context

- 1.1 Emissor real
- 1.2 Receptor
- 1.3 Canal
- 1.4 Codi
- 1.5 Finalitat
- 1.6 To
- 1.7 Temps i espai extern

2.Elementes de la comunicació del text

- 2.1 Gènere
- 2.2 Emissor fictici
 - 2.2.1 Narrador-contacontes
 - 2.2.2 Veus líriques
 - 2.2.3 Acotacions i veus dels personatges
- 2.3 Temps intern
- 2.4 Espai intern

3.Forma

- 3.1 Estructura externa segons els gèneres literaris
 - 3.1.1 Narrativa
 - 3.1.2 Lírica
 - 3.1.2.1 Estrofes
 - 3.1.2.2 Ritme
 - 3.1.3 Teatre
 - 3.1.3.1 Text (logocentrisme)
 - 3.1.3.2 Espectacle (escenocentrisme)
 - 3.1.4 Assaig
- 3.2 Estructures textuais o formes bàsiques de la comunicació (superestructures)
 - 3.2.1 Descriptiva
 - 3.2.2 Narrativa
 - 3.2.3 Dialogada
 - 3.2.4 Expositiva
 - 3.2.5 Argumentativa
- 3.3 Recursos [es refereix a recursos retòrics]

4.Contingut

- 4.1 Argument
- 4.2 Tema i subtemes
- 4.3 Personatges
- 4.4 Estructura interna segons els gèneres literaris
 - 4.4.1 En narrativa i en teatre, cal determinar la situació inicial, el conflicte i el desenllaç.
 - 4.4.2 En lírica, s'ha d'analitzar com s'ha distribuït el missatge al llarg del poema.
 - 4.4.3 En assaig: introducció, exposició, conclusió. Estructura deductiva, inductiva, enquadrada.

5. Valoració personal: de la forma, del contingut, adequació del text al context.

Resulta interessant en aquest esquema de comentari la inclusió d'elements de l'anàlisi del discurs, tant en el procés de redacció, com en el d'anàlisi, com també en les instruccions que donen els autors en cada cas segons el gènere del qual es tracte. El manual que li segueix corresponent al currículum del 2002 manté el mateix esquema de comentari, mentre que el nou manual per a LOE *Batec* (2008) inclou les instruccions per a realitzar el comentari en l'apartat de “Tècniques de treball” de les unitats 5, 6 i 8 i les vincula a un gènere literari. Ara s'hi simplifiquen les fases del comentari que és molt més “lleuger” que en els manuals anteriors, segurament en sintonia amb el nivell de llengua i el gruix del bagatge de lectures que se suposa als actuals usuaris-model dels llibres de text de 1r de Batxillerat. També hi destaca la plena inclusió d'aspectes d'anàlisi discursiva en el comentari de textos literari, potser perquè serveix de base per al comentari que es demana a la PAU⁵⁷ i que centrarà el treball a segon. Finalment, resulta molt oportuna la inclusió de mostres de comentaris complets per tal que serveixen de model (tant per als alumnes com per als docents), del que s'espera de l'esquema proposat. Les instruccions, per tant, s'acompanyen d'un comentari complet fet segons l'esquema exposat. Així, mentre els passos previs es mantenen, el comentari pròpiament dit seria, en el cas de la poesia:

1. Aproximació a l'autor del poema i al destinatari
2. L'estructura externa. La mètrica, les estrofes, el vers, el tipus de composició
3. L'argument i el tema i com es desenvolupen en el poema: motius i temes
4. El tractament del temps o de l'espai del poema: les coordenades espaciotemporals
5. L'actitud lírica i les veus que es trien: la veu del jo
6. El tipus de text dominant, les modalitats oracionals, les funcions lingüístiques
7. Els trets importants en l'ús del llenguatge: tipus de paraules, sintaxi, registre
8. Les figures poètiques que s'hi empen
9. La valoració conjunta dels aspectes anteriors i de la totalitat del poema.

El poema a partir del qual s'ha fet el comentari-model és “És quan dormo que hi veig clar”, de J.V. Foix.

⁵⁷ De fet, aquest és un dels aspectes de l'ús dels manuals a l'aula que observa el grup [GR@EL](#) (López-Ferrero *et alii*, 2008: 117), que les destreses que els professors volen desenvolupar en els alumnes a propòsit de la comprensió lectora responen a les demandes de la prova d'accés a la universitat.

Quant al comentari de textos narratius (Unitat 6), segueix la mateixa pauta que l'anterior, excepte en el punt 2 que ara consisteix en l'anàlisi del narrador i de les veus narratives; el 5, que ara se centra en els personatges; i el 4 que ara consisteix en l'examen de les peculiaritats espaciotemporals d'un text narratiu. El text comentat és el conte "Balada", de Jaume Cabré, del recull *Viatge d'hivern*.

Finalment, el comentari de textos teatrals inclou en el punt 2: "El text per a ser dit i el text didascàlic"; en el punt 3 "L'argument i el tema, i com es desenvolupen en el diàleg"; "Caracterització dels personatges: el que diuen, el que fan, el que pensen. Els personatges reportats"; finalment, en el 8 "Aspectes importants per a una hipotètica posada en escena" (caracterització interna i externa dels personatges, moviments en escena, ritmes d'elocució, evolució dels personatges mentre parlen o escolten...). El text comentat és un fragment de l'obra *Morir (un moment abans de morir)*, de Sergi Belbel.

3.5.3 El taller de textos literaris

Als anys setanta s'escampa en les classes de llengua i literatura l'escriptura de textos amb intencionalitat literària tot imitant els models que prèviament s'han estudiat. Colomer (1996b) apunta la influència que van exercir pedagogs com ara Wallon, Winnicott, Claparède, Freire i, caldria afegir, Freinet en el cas de la tradició pedagògica catalanovalenciana.

Aquestes activitats pràctiques d'escriptura creativa o manipulativa permetien un accés directe als textos literaris, d'una banda i, de l'altra, a l'aprenentatge de la literatura a través de l'experimentació de les tècniques literàries i l'expressió lliure de l'alumnat. Colomer insinua també que en l'origen dels tallers literaris es trobaria l'exercici tradicional d'escriure imitant l'estil d'un autor, juntament amb l'empelt de la tradició avantguardista de joc i manipulació amb els textos literaris. Aquests dos pols: exercici pautat i exercici lliure marcarien les línies que guien la major part dels tallers literaris.

Juntament amb un enfocament de l'ensenyament de la literatura com a "plaer lector" s'escampa durant els anys vuitanta i dins aquest objectiu d'animació a la lectura, l'estímul a la creació de textos literaris. Es manipulen textos donats o se n'escriuen seguint un model. L'escriptura "a la manera de" esdevé un dels eixos de l'educació literària i circulen conceptes com ara: "activitat", "joc", "expressió" o "creativitat". Aquest enfocament didàctic entronca amb la tradició del "text lliure" de Freinet tan pròpia de la nostra tradició pedagògica i rep l'impuls d'obres com *La gramàtica de la fantasia* de Gianni Rodari (1973). També es nota en les propostes experimentals i de manipulació de textos l'influx d'autors com Queneau i del grup francès OULIPO (Lomas, 1999b(1): 64-65).

En la metodologia del comentari de text es redactaven textos derivats dels estudiats, tot i que amb intencions metaliteràries: l'esquema, el resum, la paràfrasi eren parts del comentari. Les activitats de creació literària, en canvi, es presenten amb una intencionalitat purament estètica i plaent. També parteixen de la idea que els textos literaris no són sagrats i immutables, sinó que es poden manipular. Colomer (1991: 25) i Lluch (1998: 137-139) situen la difusió de l'obra de Gianni Rodari en l'origen d'aquest tipus d'activitats de manipulació de textos, especialment en els nivells d'ensenyament primari. Tampoc es pot deixar de costat la influència de les escoles

d'escriptura creativa anglosaxones i de tota la tradició desacralitzadora de les avantguardes. Colomer classifica aquestes activitats en tres grups:

- Manipulació de l'obra: canvis en l'estructura narrativa, en el punt de vista, en les coordenades espaciotemporals sovint amb intenció paròdica.
- Producció de textos originals a partir de tècniques d'inspiració avantguardista: associació lliure, jocs de paraules...
- Creació de textos a partir de models retòrics diferents: un gènere, un recurs retòric...

En els primers documents de treball de la Reforma ja es remarcava en les recomanacions generals en l'àrea de llengua i literatura que calia que els alumnes crearen textos i, fins i tot, que aquests textos, seguint el mètode Freinet i de Freire, serviren per a treballar a l'aula.

La creación de textos, escritos y orales, constituye una actividad fundamental, ya se practique como medio para el aprendizaje de determinadas técnicas o como ejercicio imaginativo capaz de acercar al alumno al placer de la creación artística.

Los textos producidos por los estudiantes serán utilizados como material de trabajo en la medida que el profesor estime conveniente, ya que, para conseguir mejoras apreciables en el dominio del idioma deberá insistirse en el análisis del propio discurso en todos sus aspectos (prosódico, ortográfico, morfosintáctico, estético...) (Ministerio, 1985: 21)

Encara que alguns manuals de BUP de la dècada dels 80 ja incorporaven la metodologia del taller literari, amb la implantació de la Reforma es van reprendre com a element integrador dels continguts de llengua i de literatura i alhora com una alternativa als manuals i un estímul per a la creativitat de l'alumne. De fet, un equip integrat per Pilar Gimeno, Feli Juste, Rafi Bonet, Francisco Rincón, Juan Sánchez-Enciso i Javier Sáez (Gimeno i altres, 1991) preparaven l'any 1991 una proposta didàctica per encàrrec del MEC que prenia el taller literari com a eix d'una proposta de materials per a l'ESO destinats al professorat. Aquests autors es basen en la metodologia dels projectes de treball de Dewey-Kilpatrick, l'enfocament de tipus constructivista i una perspectiva textual. La seua proposta integra el taller literari en un projecte de treball; en l'exemple que descriuen es tracta d'un projecte centrat en el treball de l'argumentació i que es concreta en el nivell de l'expressió escrita en la redacció d'un text argumentatiu. En la mateixa línia se situa la publicació *Literatura, Materials didàctics per a l'ensenyament del valencià* (1994), editada per a Conselleria d'Educació valenciana per a orientar els docents en el tractament didàctic de la literatura a l'ESO i que inclou 8 tallers elaborats per diferents ensenyants:

D'altra banda, els tallers haurien de ser la fórmula per a conjugar els continguts de llengua i de literatura: competència literària i alhora competència lingüística. Segons Delmiro Coto (2002: 17):

Se trata, pues, de cómo conseguir textos escritos por parte del alumnado, en el mismo aula y en grupo, para poder partir de ellos hacia otros textos en una dinámica intertextual y que éstos sirvan como gozne organizador del conjunto de la materia lengua y literatura; preocupados de cómo los expresamos (para lo cual hay que abordar en clase las dificultades que atenazan a los escritos de los principiantes en el plano psicológico) y de cómo los recibimos (en lo social o en eso que se da en llamar *la construcción social del sentido*: la relación con otros discursos, mitos, símbolos y motivos culturales.)

Aquesta pretensió de conjugar objectius de llengua i de literatura de manera coordinada es concreta en tres eixos, segons Delmiro Coto (1994: 32) (2002: 21): el domini de l'escriptura en general i de la literària en particular i, alhora, el foment del gust per la lectura i la interpretació dels textos. La progressió de les activitats partiria dels textos produïts pels alumnes amb un predomini de la funció expressiva, pròxims a l'oralitat i acostats als sentiments de l'alumne, i caminarien cap al predomini de la funció poètica i els textos argumentatius i expositius.

El problema dels tallers literaris, per a Zayas i Rodríguez (2003), és que, tot i que van sorgir com una alternativa als tradicionals comentaris de textos literaris, a les redaccions escolars sense un objectiu comunicatiu clar i a la transmissió maquinal de continguts literaris, pateixen la limitació, igual que els exercicis de redacció tradicionals, de la manca d'objectiu comunicatiu definit i, pitjor encara, de l'absència d'uns objectius didàctics clars. Falta també en aquests plantejaments, una adequada avaluació formativa i un tipus de seqüenciació que estimule mecanismes autoreguladors que faciliten el control per part dels aprenents del seu propi aprenentatge. Un altre problema és que no hi sol haver connexió amb la reflexió gramatical, de tal manera que: “se descuidan las posibilidades que ofrecen los textos literarios para la actividad metalingüística.” (Zayas/Rodríguez, 2003: 29). Colomer ja havia alertat també de les limitacions del mètode del taller: no acaba d'inserir-se de manera coherent en el currículum escolar en la seua dimensió purament creativa. Els objectius de les activitats no s'estableixen de manera clara i ni es programen adequadament. Hi ha una mancança, doncs, de programació, sistematització i avaluació (Colomer 1991; 1996b). Teresa Colomer i Ana M. Margallo, veien en els tallers el perill que l'estudi de la literatura es limitara a una “simple adquisició de recursos tècnics al servei de les habilitats d'escriptura” (1999: 34). D'altres autors com Glòria Bordons (1994) assenyalen el problema de la separació que pateixen els textos del seu context de producció i de recepció originals quan s'insereixen en un taller de creació (és un problema semblant al que es produeix quan els textos literaris s'insereixen en una programació basada en les tipologies textuals); Bordons al·ludeix també a les dificultats “tècniques” que presenten les aules superpoblades i heterogènies de Secundària i a l'entrebanc de fer escriure “com un escriptor” a qui té problemes greus d'expressió oral o escrita.

Respecte de les limitacions d'aquesta metodologia, Víctor Sunyol (1994) apuntava també alguns aspectes:

1. El límit entre l'exercici de creativitat verbal atomitzat i la creació literària: el taller busca que els alumnes practiquen amb les tècniques literàries per tal que milloren la seua competència literària i la seua creativitat, no que esdevinguen escriptors.
2. El límit entre l'ensenyament de la llengua exclusivament com una eina destinada a la comunicació pràctica i el de la llengua usada amb finalitats artístiques.
3. El límit entre l'ús de textos canònics (i per tant exigents des del punt de vista formal) i els textos adaptats o “fàcils” i el difícil equilibri que cal trobar entre els dos tipus segons el nivell educatiu i els objectius.
4. El límit en la manipulació lúdica dels textos literaris i la seua lectura profunda
5. El límit en les expectatives que es pot tenir respecte de la producció dels alumnes i el perill que qualsevol lloc comú o frase exaltada passe per un text literari excel·lent.

Delmiro Coto (2002: 32-34) dedica algunes pàgines de la seua proposta didàctica al polèmic punt de l'avaluació. Recomana una correcció "laxa", que més que corregir suggerisca i que prepare per a l'autocorrecció (de la mateixa opinió és Carme Alcoverro (1993)). Els punts que cal supervisar serien: estructura, coherència i cohesió, sintaxi narrativa, recursos d'estil, imatges i metàfores, to i clima, intencionalitat, puntuació, lèxic, enllaços semàntics, ortografia, l'originalitat del contingut o la selecció del nivell de llenguatge. Cal, per tant, que es preste atenció a tot el procés de composició escrita i no tan sols a les versions finals; finalment, destaca que l'avaluació cal que estiga integrada en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Resta encara en peu la manera com una metodologia com la dels tallers literaris es pot inserir en una programació d'aula que abraça un curs sencer.

Quins serien els límits del joc regular del taller literari en l'àmbit escolar? Per a Teresa Colomer (1996b: 134) l'objectiu escolar prioritari dels tallers literaris no seria tant el foment de la creativitat i l'alliberament de la imaginació, com en el cas dels tallers de creació literària per a adults aspirants a escriptors, sinó la pràctica de l'expressió escrita. Destaca tres tipus de treball amb textos desenvolupats en el context educatiu espanyol:

- a) Manipulació de textos. Canvi del punt de vista, transformació paròdica...
- b) Creació de textos originals a partir d'un estímul o consigna.
- c) Creació de textos a partir d'un model retòric donat.

La influència que han tingut els tallers literaris la xifra Colomer en tres aspectes:

1. Acceptació generalitzada de la necessitat que els alumnes experimenten i gaudeixen personalment amb les possibilitats creatives i subversives del llenguatge.
2. Obertura en el corpus de textos tradicional que ara inclou també poesia d'avantguarda o relats de gènere contemporani. L'obertura a altres gèneres ha anat acompanyada de l'entrada de textos de diferents literatures i de l'augment de la quantitat de textos llegits.
3. Substitució d'activitats tradicionals com ara el qüestionari d'avaluació de la comprensió lectora o la recerca de recursos estilístics o de característiques estètiques anteriorment descrites pel llibre de text per un altre tipus d'activitats de lectura i d'escriptura (Colomer, 1996b: 135).

Quant al punt 2, hi ha, efectivament una relació directa entre les activitats de creació i manipulació de textos literaris i el canvi del corpus d'obres llegides a l'aula. Tot i que experts en aquest tipus d'enfocaments didàctics, com Delmiro del Coto (2002: 28-32), intenten conjuminar la tria de textos canònics amb la varietat de registres, tècniques i temàtiques que reclama la dinamització de l'aula. El fet cert és que, com diu Teresa Colomer (1996b: 141), aquests tipus d'activitats, com també la necessitat de dur a terme connexions amb els nous mitjans artístics audiovisuals a través d'enfocaments intertextuals, ha forçat també l'obertura del cànon escolar, més enllà del criteri pedagògic tradicional d'adaptació dels textos a les capacitats i els interessos dels alumnes. Un fet que es va veure reflectit en els currículums oficials derivats de la LOGSE, que incloïa, com ja hem vist: tant la literatura clàssica, com la universal, com la juvenil:

Si por una parte, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para

relacionarse de forma intel·lectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos, por otra, fenómenos actuales, como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo), o como la tendencia hacia el juego literario con la tradición, han contribuido también a que la existencia de un corpus de estudio claramente definido se convirtiera en un objeto disecado, incapaz de poner en contacto al lector con su realidad cultural.

D'altres autors, com ara Carlos Lomas, defensen l'acostament actiu al fet literari que afavoreixen els tallers literaris. Lomas opina que iniciar els alumnes a la pràctica de la creativitat literària és una bona manera de fer que entenguin el procés de creació, que milloren el domini de la llengua escrita i perfeccionen la seua competència literària (Lomas, 1999b(2): 114). En qualsevol cas, remarca que cal tenir en compte els diferents aspectes de l'expressió escrita: ortografia, morfologia i sintaxi, però també la contextualització del text, la coherència, l'adequació i les emocions. En el segon volum d'aquest vademècum de teoria i pràctica de la llengua i de la literatura l'autor fa una classificació dels diferents enfocaments que pot tenir el taller literari i deriva cap a bibliografia especialitzada⁵⁸:

1. L'art d'inventar històries. A partir de les propostes de Gianni Rodari a la seua obra *Gramàtica dela fantasia* (1973).
2. L'escriptura col·lectiva inspirada en les pràctiques pedagògiques de Lorenzo Milani (1923-1967) a la famosa escola de Barbiana (Itàlia).⁵⁹
3. Consignes per a escriure, mètode sorgit a Argentina, a la Universitat de Buenos Aires entorn del professor Noé Jitrik. A partir d'aquesta experiència va sorgir el grup GRAFFEIN (1981) coordinat per Mario Tobelem.⁶⁰
4. Tallers literaris al voltant de gèneres: novel·la, teatre, poesia.⁶¹
5. Exercicis d'estil inspirats en les pràctiques de Raymond Queneau i del grup OULIPO.⁶²

58 Esperanza Ortega, *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*, Zamora, Junta de Castilla y León, 1986; Benigno Delmiro Coto, "Los talleres literarios (historia y propuestas)", dins Carlos Lomas (ed.), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Trea/CEP de Gijón, 1994 (vg. també Delmiro (2002))

59 José Luis Corzo Toral, *La escritura colectiva (Teoría y práctica de la escuela de Barbiana)*, Anaya, Madrid, 1983.

60 S. Adela Kohan, A. Lucas Rivadeneira, *Taller de escritura*, Diseño, Madrid, 1991; S. Adela Kohan, *Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria*, Octaedro, Barcelona, 1992.

61 Francisco Rincón/Juan Sánchez-Enciso, *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*, Montesinos, Barcelona, 1985; i dels mateixos autors *El alfar de poesía*, Teide, Barcelona, 1985; *El taller de la novel·la*, Teide, Barcelona, 1985; *La fábrica del teatro*, Teide, Barcelona, 1985.

62 Delmiro Coto (2002: 39-80) dedica un capítol del seu treball a repassar la tradició didàctica del taller literari, tant la tradició nord-americana, italiana i francesa, com les experiències fetes a Espanya, els tallers sud-americans de creació "a partir de consignes" i el curs de guions cinematogràfics de García Márquez a Cuba. En aquest mateix treball i en l'article publicat a la revista *Signos* (Delmiro, 1994) proposa una bateria d'activitats classificades segons el tipus de taller que hem enumerat: 1) Exercicis de fantasia inspirats en les propostes de Gianni Rodari 2) Experiència d'escriptura col·lectiva a l'estil de l'escola de Babiana de Lorenzo Milani 3)

En la mateixa línia situa Vicent Pagès la seua defensa de la metodologia dels tallers de literatura, sempre que no es conceben com un complement de l'assignatura, “sinó com un dels fonaments de l'aprenentatge de l'expressió escrita, el que vincula llengua i literatura amb les vivències de l'alumne en comptes de diferenciar-les o superposar-les en un discurs àrid i contraproductiu.” (Pagès, 1996: 206).

D'altra banda, els tallers literaris donen l'opció de promoure pràctiques freinetianes, de treball a classe amb textos dels alumnes. Vicenç Pagès remarca el fet que, en analitzar textos dels companys, els alumnes no senten la reverencialitat engavanyadora que provoquen els textos canònics i se senten capaços, per tant, d'opinar obertament sobre les creacions de la resta. També és freqüent que els textos escrits durant el curs conformen antologies que es reparteixen entre els alumnes, o que es publiquen a la revista del centre o que com en el cas de la programació d'Alexandre Bataller, s'envien a concursos literaris. D'altra banda, en el context dels manuals de L2, els textos dels mateixos estudiants es consideren un element que resulta pròxim a la sensibilitat de l'alumne, mostren la manera com usen la llengua 2 els parlants de la seua mateixa edat, a més de dotar d'autenticitat les mostres de llengua que aporta el llibre (Fenner/Newby, 2000: 46 i 72).

Respecte dels manuals, Montserrat Mir (2003) va estudiar els llibres de text de Llengua i Literatura Castellana, des 1970 fins al 2002 i observa que els exercicis creatius (literaris o de llengua) comencen a aparèixer d'una manera generalitzada a partir de finals de 1980. Mir aporta també una completa fitxa d'anàlisi que, una vegada aplicada als manuals, li fa arribar a les següents conclusions (ens hem centrat en la informació relativa a les activitats amb textos literaris):

- Solen aparèixer al final de la unitat
- No solen tenir relació temàtica amb la resta d'apartats de la unitat: les unitats se solen presentar amb compartiments separats.
- Hi predominen les activitats individuals sobre les col·laboratives
- La informació que es dona és suficient per a dur a terme l'activitat
- Les propostes solen ser innovadores
- Hi predominen (tot i que mínimament) les activitats que separen les activitats de llengua i literatura per damunt d'aquelles que les integren.
- No hi ha tractament de la diversitat
- Quan es parteix d'un text literari sol ser un text narratiu
- El autors corresponen al cànon de la literatura occidental contemporània
- Es treballa la comprensió lectora i l'expressió escrita i en molt poques ocasions la comprensió i l'expressió oral.
- L'escriptura creativa és testimonial i mereix una consideració més lúdica que acadèmica, segurament per la dificultat d'avaluar-la

En l'àmbit de la nostra disciplina, aviat hi van aparèixer propostes de taller literari i els mateixos llibres de text, ja des dels anys vuitanta, és a dir, des dels inicis de la disciplina, inclouen

Exercicis de taller literari de Juan Sánchez-Enciso i Francisco Rincón 4) La composició escrita feta a partir de “consignes”.

activitats d'aquest tipus. Destaquen els treballs de Carme Alcoverro (1993)⁶³ i de Víctor Sunyol. Sunyol va publicar l'any 1992 un llibre de recursos per als tallers literaris dividit en tres apartats, un d'exercicis de creació i de manipulació de textos narratius, un altre de poesia i una secció final de "Jocs de paraules" amb propostes per a treballar diversos gèneres clàssics d'enigmística com ara palíndroms, lipogrames, anagrames...

La proposta de Gemma Lluch i Montserrat Ferrer per al darrer trimestre de 4t d'ESO en el seu *Per a crear mons*, té punts de contacte amb el que proposen Espí i Llopis en el seu curs de narrativa. En el cas de *Per a crear mons* l'alumne haurà d'incorporar les tècniques narratives estudiades en cada unitat a un relat en marxa que es clourà al final del trimestre. Conscients dels problemes de planificació didàctica d'aquests tipus d'activitats, les autores donen tot d'instruccions en la seua guia didàctica (1995: 105-106). Un dels problemes més destacats és que aquest tipus d'activitat demana una complicitat total per part del docent que imparteix l'assignatura amb el manual: les autores suggereixen que el docent guie el procés amb tot de fitxes de planificació i de revisió, que es treballi amb esborrany successius, que s'incloga una supervisió entre iguals per part dels alumnes, que en cada unitat hi haja activitats pràctiques que s'aboquen al relat en marxa. També s'insisteix que els relats tinguen un context comunicatiu el més real possible més enllà del context ficcional: caldrà que s'editen en una antologia, en una revista literària, que s'usen en cursos posteriors a la manera freinetiana. Finalment, conscients del problema de l'avaluació, proposen que el grup de classe, amb l'ajuda del professor recapitule tots els aspectes treballats als relats a partir de l'elaboració de llistes i que s'avaluen mútuament els relats resultants. Respecte de la qüestió de l'avaluació, altres autors han apuntat algunes orientacions, així Carme Alcoverro (1993: 219-222) proposa que s'avalue tot el procés de composició de textos, juntament amb les activitats inicials:

Hem partit d'una avaluació inicial lligada a les activitats desenvolupades durant les primeres sessions. S'ha continuat durant tot el desenvolupament del projecte amb una atenció constant i, mitjançant tota mena d'instruments orals i escrits, s'ha anat registrant la situació dels aprenents (individualment) i la del procés global (objectius, dificultats, avenços, errors de projecte, etc.)

En el cas de Carme Alcoverro, l'atenció s'ha posat en l'observació dels processos de lectura i d'escriptura i de la resta d'activitats, la revisió de les diferents versions del procés de redacció de textos literaris i crítics. Les dades es recullen a través de converses, entrevistes personals, qüestionaris i registres.

Alexandre Bataller presentava l'any 2000, en una comunicació al I Congrés Internacional "Llengua, Societat i Ensenyament" que es va celebrar a la Universitat d'Alacant, una reflexió a propòsit dels tallers literaris⁶⁴ (Bataller, 2003). Aquest treball és una mostra de la manera com alguns autors incorporen la reflexió que suscita la investigació-acció a l'aula a la metodologia dels manuals que elaboren. Bataller parteix de l'experiència duta a terme amb alumnes de 3r de BUP de l'IES Campanar de València entre 1993 i 2000. La programació per a aquest curs gira a l'entorn del taller literari i es complementa amb continguts d'història de la literatura i activitats d'animació lectora. Els eixos organitzadors dels continguts i de les activitats són els gèneres:

63 Carme Alcoverro ha continuat publicant nombroses experiències de taller literari a les aules, especialment a la revista *Escola Catalana*.

64 Una part d'aquesta comunicació apareix reproduïda a la guia didàctica del llibre *Tabarca 4. Valencià Llengua i literatura 4t ESO*, Tabarca Llibres, 2003, pàg. 31-32.

poesia (1r trimestre: des dels trobadors fins a Ausiàs March), narrativa (2n trimestre: la narrativa catalana del segle XX), teatre i prosa no narrativa (3a avaluació: l'assaig de Joan Fuster i Josep Pla), que inclou la literatura autobiogràfica i l'assaig. La història de la literatura serveix per a contextualitzar els textos i per a transmetre la tradició literària.

Els exercicis de taller s'acosten el que serien els projectes de treball que analitzarem més avant, són activitats de “llarg recorregut”. Es comença per l'escriptura d'un poemari que reculla composicions escrites segons diferents tipologies d'exercicis de creació: a partir d'una consigna o de manera lliure; a partir d'altres composicions artístiques (pintura, música) o d'altres gèneres literaris (prosa), o bé a partir de determinades figures retòriques. El curs continua amb un taller de narrativa que comença amb la redacció de textos breus escrits a partir d'un suggeriment temàtic o formal i s'acaba amb l'escriptura d'una narració llarga. Finalment es clou amb el dietari i altres formes de la literatura del jo. Després de treballar amb subgèneres com l'aforisme, les memòries (a partir de fotos personals), cartes d'amor... i de la lectura d'una obra representativa del gènere, s'inicia la activitat de taller-projecte. Aquesta activitat “llarga” consisteix en l'escriptura d'un dietari autèntic que es porta dia a dia; d'aquest diari personal se n'extrauen textos per a elaborar-los sota una consigna d'imitació estilística: assaig fusterià, fet quotidià que provoca una reflexió (Pla), lirisme (Piera), tractament periodístic (Monzó); també es reelaboren sota diferents consignes d'estil fragments de la lectura extensiva que s'ha fet en el trimestre.

El treball a l'assignatura inclou també lectures obligatòries amb controls de lectura i escriptura de ressenyes crítiques, la producció de textos literaris i la comprensió i l'anàlisi de textos (comentari de textos). Pel que fa al controvertit tema de l'avaluació en els tallers literaris Bataller indica que cal avaluar tot el procés de composició dels textos, des dels exercicis previs, als esborranys i les versions definitives. D'altra banda, s'ha d'orientar l'alumne cap a l'autonomia a l'hora d'examinar els seus esborranys i de reescriure les diferents versions.

En el mateix congrés, Joaquim Espinós (2003) presentava una comunicació basada en la pràctica docent i en l'anàlisi dels manuals de 3r de BUP i 1r de Batxillerat. Espinós considera els tallers literaris com una alternativa a l'ensenyament tradicional de la història de la literatura, basat en la memorització i en la reproducció de noms, dates i títols. Fa un repàs per alguns manuals de 3r de BUP, que era el curs de l'antic batxillerat que es dedicava complet a la literatura; hi destaca la desproporció que observa entre l'espai minso que es dedica al textos literaris i el que ocupa la informació sobre història literària. Un dels entrebancs que segons Espinós troba la generalització del taller literaris ens els cursos de Batxillerat és la manera com es combinen els continguts historiogràfics. Una de les opcions per les quals opten alguns manuals és per dedicar una part del manual al taller literari combinat amb l'enfocament genèric i una tria de models textuais enfocada cap a la literatura contemporània (més pròxima als alumnes) i una altra part reservar-la per a l'exposició de la història de la literatura. Segons Espinós, mentre els taller literari presenta una certa coherència, la part històrica hi encaixa malament. La seua proposta de programació per a un curs de 1r de Batxillerat, publicada per Edicions del Bullent (Espinós, 2000), intenta combinar l'eix diacrònic amb l'enfocament genèric; se centra de manera monogràfica en la narració i combina l'estudi de les característiques formals de la narració de ficció amb exercicis de comentari de textos en una primera part, i en una segona part del curs l'atenció es fixa en les activitats d'escriptura creativa a partir de model extrets de la literatura contemporània. També incorpora el punt de vista intertextual en introduir relacions amb autors i obres de la literatura universal i amb altres formes artístiques que recorren a la narració, com és el cas cinema. Finalment, l'organització per tòpics literaris permet interrelacionar cinema i literatura.

Un altre dels dilemes que presenten els tallers literaris es troba en la tria entre, d'una banda, el desenvolupament de la creativitat, la millora de l'expressió escrita i el desenvolupament del gust per la lectura i, d'altra, el sacrifici del coneixement de la tradició literària en llengua catalana. El coneixement de la tradició es lliga al sentit identitari que tenen les obres literàries de canó i, en el cas del català, forma part del currículum ocult o transversal. Un currículum ocult que consistiria en la millora de l'autoestima que suposa la consciència de pertinença a una comunitat lingüística que compta amb una tradició artística que la col·loca en peu d'igualtat amb d'altres literatures europees. O bé trobar la fórmula màgica que permeta la convivència eficaç dels dos aspectes de l'educació literària al si de la programació.

Un altre intent de taller literari que també sacrifica la part històrica de la literatura el constitueixen els *cursos* d'Antoni Espí i Tomàs Llopis. La idea del *Curs de narrativa*, per exemple, és que els alumnes al final del curs hagen escrit un text narratiu (novel·la curta o conte) que han anat creat al ritme de les unitats del llibre. Els autors pretenen que els alumnes milloren així la seua expressió escrita alhora que aprofundeixen en el coneixement, la comprensió i el gaudi dels textos literaris (allò que en la dècada següent s'anomenarà arreu "competència literària"). L'activitat final de cada unitat és un pas en la creació de l'obra literària i s'incorpora a un dossier que va ampliant-se en cada unitat. Aquest dossier cal que el professor el vaja seguint al llarg del curs. La primera activitat relacionada amb el taller diu:

Ara redacta un esbós de 150-200 paraules del teu relat. Si la història que contes és bastant llarga, fragmenta-la en episodis, i aquests, en seqüències. Mira també on has de situar les seqüències no narratives. Vés alerta amb el tipus d'història que tries, ja que això determinarà molts altres aspectes: personatge, espai, temps, motius, tipus de narrador/s, descripcions, diàlegs, monòlegs, llenguatge, etc. (1988: 39)

Cada unitat es dedica a un punt de narratologia:

- Unitat 0: L'acte de llegir i l'acte d'escriure
- Unitat 1: Història i discurs. Unitats narratives
- Unitat 2: La trama
- Unitat 3: Els personatges
- Unitat 4: L'espai
- Unitat 5: El temps
- Unitat 6: El temps del discurs
- Unitat 7: Els aspectes del discurs
- Unitat 8: Els modes del discurs
- Unitat 9: L'enunciat
- Unitat 10: Discurs i text

Les unitats s'obren amb unes orientacions dirigides als alumnes a propòsit del relat que estan construint. Aquestes orientacions recullen aspectes ja tractats i remetent als de la unitat que s'enceta tot posant-los en relació amb la creació literària que duen a terme els alumnes i que s'exemplifica en un text de mostra que es pot llegir a la unitat. Així el tema 2 "La trama", s'enceta així:

Conèixer i saber aplicar els mecanismes de la trama és l'objectiu d'aquesta unitat. Si l'esbós d'història que has escrit constitueix una successió cronològica d'esdeveniments (a, b, c, d, ...), caldria ara representar-los artísticament: han de tenir un interès literari. Sovint podràs ordenar els esdeveniments a partir de la successió en el temps com en *No s'admeten corones*; però en altres casos caldrà que els

ordenis seguint uns altres criteris. Sovint els escriptors de relats exposen els successos amb un ordre artificial o artístic intentant atreure així l'atenció del lector. És allò que se'n diu argument i que aquí anomenarem *trama*. (1988: 55)

El *Curs de poesia* se centra més aviat en la metodologia del comentari de text, tot i que introdueix una proposta de creació d'un poema, no té el caràcter vertebrador que tenia en el *Curs de narrativa*. El treball d'escriptura és més pausat i acotat:

Escriu unes quantes frases amb ritme binari i ternari. Aquestes frases podrien constituir, més endavant, versos o idees que podries desenvolupar en un o uns poemes. Dóna'ls, doncs, la forma de vers decasíl·lab, per exemple.

Pots construir també uns versos amb mots inventats, sense significat, però donant-los ritme i tenint en compte la mètrica. (*Curs de poesia* 1989: 25)

La proposta d'Espí i Llopis, malgrat el seu caràcter innovador, presenta algunes mancances associades a l'enfocament de l'estudi de la literatura per tallers: no hi ha una programació clara per objectius i un taller no sembla enllaçar amb el següent amb el risc d'atomització; no hi ha criteris d'avaluació (ni inicial, ni formativa, ni del producte final), tampoc no s'inclouen activitats d'avaluació ni es tenen en compte els avanços en didàctica de l'expressió escrita amb la qual cosa no s'enfoca l'escriptura literària com un procés per etapes per arribar a un producte final acabat. Com que no hi ha indicacions respecte del procés, sembla implícit que els estudiants lliuren un producte acabat que s'avaluarà. D'altra banda, tampoc es té en compte la diversitat ni la competència lingüística de partida. Per un altre costat, se sol donar una visió dels textos fragmentària en què els recursos literaris no s'acaben d'observar en la seua dimensió pragmàtica. Aquest fet s'agreuja encara més pel fet que es parteix de textos de vegades mínims. Transmet la impressió que les tècniques literàries són recursos aïllats i no la base de la literarietat i del caràcter simbòlic dels textos literaris.

La solució seria integrar els tallers en projectes de treball (Gimeno i altres, 1991), o elaborar seqüències didàctiques o formatives, és a dir, unitats didàctiques (o també "temes") en què es preveuen els processos i que porten clarament explicitades les etapes de l'avaluació inicial, formativa i final (Soteras, 2003). La seqüència didàctica es divideix en tres fases: fase inicial (activitats i tasques que faciliten el procés d'aprenentatge i la captació dels objectius de la seqüència) (Parcerisa, 2003) (Giné, 2003); una fase de desenvolupament (realització d'activitats d'ensenyament, d'aprenentatge i d'avaluació, és la part més llarga) (Quinquer, 2003: 14); i una fase de tancament (recapitulació, síntesi, autoavaluació i avaluació entre iguals, avaluació sumativa, resolució d'un cas) (Parcerisa, 2004) (Giné, 2004) (Quinquer, 2004) (Beltran, 2004). També caldria combinar-los amb una metodologia de treball col·laboratiu, implícit en el mètode del treball per projectes. Un exemple de seqüència didàctica en forma de projecte de treball d'un taller literari és la que va portar a terme Ascensi Laglera (Laglera, 2004) amb alumnes de primer curs de primària (l'objectiu final era la redacció d'un conte); o també la de Teresa Solé (2004) d'escriptura creativa dins un crèdit variable d'ESO a Catalunya. També es podria combinar amb metodologies associades a les noves tecnologies, com ara les webquest.

La *Proposta de programació de literatura per al cicle superior d'EGB* (Conselleria, 1986) considera la metodologia del taller com una de les eines bàsiques, al costat del comentari de textos, per a l'ensenyament de la literatura en 6é, 7é i 8é. Tal i com s'observa de manera repetida als manuals i a les guies didàctiques des de la segona meitat dels vuitanta, en els tallers literaris

es busca trobar la panacea universal que possibilita l'ensenyament integrat de la llengua i de la literatura, sobretot en aquelles programacions que parteixen dels continguts literaris per a organitzar les unitats didàctiques tal i com s'esdevé a 3r de BUP-1r de Batxillerat i en menor mesura a Secundària. Per exemple, l'equip redactor de *De bat a bat/3* ho explica així a la seua guia:

“El taller d'escriptura”, al llarg de les dotze unitats intenta ser un assaig sobre la funció de la Literatura en l'adquisició i millora de la competència lingüística en la nostra llengua. I també l'assaig de la inversa: de la funció de la llengua (i de la parla) en l'adquisició del que podem anomenar competència literària i “creativa” (pàg. 36)

Els tallers de textos literaris als manuals solen presentar les limitacions que hem apuntat: caràcter aïllat, nul·la atenció al procés, criteris d'avaluació no previstos, poc *input* previ, demandes desproporcionades a la competència lingüística dels alumnes. D'altra banda, el treball de taller de textos literaris i els treballs de recerca (molt lligats a la metodologia del treball per projectes que examinarem en el següent apartat), s'inclouen en els currículums de Batxillerat LOE, però els llibres de text que hem examinat no fan d'aquest tipus d'activitats el centre de les seues programacions.

3.5.4 El treball per projectes

Teresa Colomer destacava l'any 1994 (1994b: 65-66) les grans possibilitats didàctiques que aportava la metodologia del treball per projectes a l'ensenyament de la competència literària, ja que permetria superar algunes limitacions i dificultats que es presenten a l'hora d'integrar els diferents aspectes de l'aprenentatge literari i, sobretot, el treball coordinat dels objectius de llengua i de literatura. Segons Colomer, els avantatges dels treballs per projectes serien:

1. La integració unificada i significativa de les activitats de lectura i fruïció del text; les de l'aprenentatge i exercitació dels aspectes literaris; juntament amb les ajudes a la comprensió lectora.
2. La interrelació de les activitats de lectura i les d'escriptura. L'alumnat fa de receptor i d'emissor d'un gran nombre de textos: textos literaris o textos que parlen de la literatura. D'aquesta manera desapareix el divorci entre la lectura i la producció de textos.
3. La integració dels diferents aprenentatges en un propòsit real els converteix en molt més significatius que les situacions d'aprenentatge tradicionals.
4. La millora de l'assimilació dels aprenentatges adquirits.

Però què són els projectes de treball? Segons Domínguez Chillón, un projecte seria “una forma determinada d'entendre i organitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge” (2004: 27). En la proposta originària de William H. Kilpatrick el treball per projectes s'inspira en les teories pragmàtiques de John Dewey i pretenia que la tasca dels alumnes s'inspirara en allò que

realment es feia a la vida real, amb l'objectiu final de facilitar-los la inserció fora de l'escola una vegada finalitzat el període d'escolarització (Torres, 1994: 201). Un objectiu, com es pot comprovar, pròxim a la programació del procés d'ensenyament-aprenentatge a partir de competències bàsiques, tal i com demana el nou currículum derivat de la LOE.

Aquesta metodologia es basa en els principis de la teoria constructivista i de l'enfocament globalitzador del coneixement escolar; els projectes es duen a terme en funció de les necessitats que sorgeixen a l'hora de resoldre problemes i tenen com a objectiu final comprendre millor la realitat (Carbonell/Valero, 2000). Parteixen, doncs, d'una situació problemàtica i segueixen unes fases:

1. S'origina a partir d'una situació problemàtica.
2. Es formulen hipòtesis.
3. S'observa i s'explora.
4. Es descriu el problema amb més precisió.
5. Es defineixen els continguts que s'han de treballar.
6. Es busquen fonts d'informació.
7. Es contrasten, verifiquen i qüestionen noves hipòtesis.
8. Es repeteix el fet introduint noves variables.
9. S'analitzen les dades: es compara, selecciona, classifica.
10. S'intenta trobar les causes.
11. Se situa el fet, si és possible, sota una llei que el regule.
12. Es recapitula allò que s'ha après.
13. S'avalua el treball que s'ha realitzat (Domínguez Chillón, 2004: 27-28)

Aquestes etapes no són obligatòries, ni s'han de succeir necessàriament en l'ordre en què les hem enunciat. Al llarg del desenvolupament del projecte, hi poden sorgir canvis, reajustaments, solapaments tot, com a assenyala Domínguez Chillón, “donada la flexibilitat que ha de caracteritzar qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge.” (2004: 28). D'altra banda, perquè els projectes de treball siguin autènticament comunicatius, cal que:

1. Provoquen un interès autèntic en els alumnes. A continuació cal destacar els objectius i les activitats que conté.
2. L'activitat ha de tenir algun valor formatiu intrínsec.
3. Durant el procés de desenvolupament del projecte han de sorgir nous focus d'interès.

Domínguez Chillón es defensa dels retrets dels partidaris dels “materials didàctics comercials” quan consideren que els projectes de treball són poc rigorosos, que els continguts estan poc estructurats i que aquest fet ocasiona buits en la formació dels estudiants i ho fa al·legant que els projectes de treball insereixen allò imprevist en un plantejament didàctic que dona sentit educatiu a les activitats que es duen a terme dins un projecte de treball. No tot allò que suscita interès i sorpresa acaba esdevenint un objecte d'estudi en un projecte de treball: “Puede darse la situación de que surja una iniciativa que suscite un gran interés y que sin embargo no encaje fácilmente con los contenidos y objetivos del proyecto de trabajo en curso.” (2004: 33)

Els principis metodològics del treball per projectes o projectes de treball es basen en una

concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge, per tant, s'ha de partir del nivell de l'alumne i s'ha d'assegurar un aprenentatge significatiu; l'alumnat ha d'actuar amb autonomia i ha d'aprendre a aprendre, tot això implica un grau d'activitat elevat per part de l'alumnat. S'ha d'integrar les famílies en el procés; les situacions d'ensenyament-aprenentatge han de facilitar un enfocament globalitzat; hi ha d'haver un aprenentatge cooperatiu; ha d'existir algun grau d'interacció amb el medi exterior a l'escola; hi ha d'haver un procés de recerca que portarà a “descobriments” que canviaran els esquemes de coneixement inicials.⁶⁵

El projecte de treball parteix d'un problema o d'un cas que cal resoldre després d'un procés de recerca que desembocarà en el coneixement. Entren en joc també l'entorn social i el físic, es parteix d'hipòtesis que es contrasten amb les dades que es recullen i es reformulen a través de la comparació, la relació, l'organització, la classificació...

D'altra banda, es considera que hi ha un tipus de projectes de treball anomenats “globalitzats”, que es caracteritza perquè inclouen objectius didàctics de diferents àrees i assolixen un plantejament transdisciplinar (Zabala, 1995a) (Fons, 1995) (Limorti, 2003). Aquest tipus de projectes poden servir fins i tot per a programar tot el projecte curricular d'un centre, especialment en els nivells d'Educació infantil i Primària (Muñoz/Sbert, 1993) (Henández/Ventura, 1997). En l'àrea de llengua i literatura i, en general en el nivell de Secundària, quan es treballa a partir dels projectes de treball es fa a partir de projectes específics. Aquest tipus de projectes són els que, donada la naturalesa dels manuals (tancats en els continguts i objectius didàctics de la pròpia disciplina), hi trobem en tots els casos.

La informació necessària per a construir un projecte de treball no està predeterminada, no depèn de l'ensenyant ni del llibre de text, sinó del que ja sap l'alumne sobre un tema i sobre la informació amb la qual es puga relacionar el tema del projecte dins i fora de l'escola. Aquest plantejament evita el perill de l'estandardització i l'homogeneïtzació de les fonts d'informació i facilita, alhora, l'intercanvi d'informació que es produeix en el si del grup a partir del que aporten els estudiants, fet que contribueix a la comunicació i a la dinamització (Hernández/Ventura, 1997: 159). Aquest plantejament xoca, una altra vegada, amb la concepció tradicional del manual com a “contenedor” de tota la informació possible. Els manuals que incorporen la metodologia del treball per projectes es troben en aquest punt que la informació que aporten no és “tota” la informació ni la més actual i, d'altra banda, s'han de limitar a ser guies de treball. Els continguts més programats i tradicionals de la disciplina es treballen amb un quadern addicional d'expressió escrita. D'altra banda, les fonts d'informació són variables, les famílies, per exemple, tenen un

65 En aquest i els següents paràgrafs ens servim especialment dels treballs següents: Domínguez Chillón, 2004; Carbonell/Valero, 2000; Zabala, 1995a; Henández/Ventura, 1997 i Vidal i Llorens (1994). De la qüestió de la metodologia dels projectes de treball i les dificultats per a usar-la a partir dels manuals, ja ens n'havíem ocupat fa uns anys (Limorti, 2003); en aquesta comunicació, que va ser el resultat d'un procés d'investigació-acció a l'aula, es poden trobar uns quants ítems bibliogràfics comentats (pàg. 393-395). Dels relacionats amb la nostra disciplina i sense ànim d'exhaustivitat caldria destacar les propostes de Joaquim Dolz (1992) (escriptura d'un relat); Colomer, Ribes i Utset (1993) (escriptura d'una novel·la); el monogràfic de la revista *Articles: Projectes per a aprendre llengua* (núm. 2, octubre, 1994); les propostes de Dolz (1994) (lectura i escriptura), Colomer (1994b) (lectura), Fort i Ribas (1994) (novel·la d'intriga); les de Ribas i Fort (1995) (escriptura); Milian (1995a) (exposició de poesia); Farrera (1995) (escriptura de crítiques teatrals); Fons (1996) (lectura i escriptura), Colomer i altres (1998) (tòpics literaris i intertextualitat) i Lluch (2000) (escriptura a partir dels paratextos); finalment també cal citar la de Marta Milian per a treballar el text explicatiu (Milian, 1995). També cal tenir-hi en compte els monogràfics de la revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicats als treballs per projectes als números 243 (gener, 1996) i 332 (febrer, 2004).

paper important a l'hora d'aportar-ne i ni tan sols el professor és ja la font "autoritzada". Finalment, tant el procés, com els resultats obtinguts es representen mitjançant llenguatges gràfics, plàstics, orals, corporals... Simultàniament els resultats de la recerca es publiquen i es comparteixen (Domínguez Chillón, 2004: 22-23).

En els projectes "purs" o "oberts", és a dir, aquells que sorgeixen dels interessos i de les preocupacions del grup a partir de l'assemblea de classe, el paper del professorat és el d'incitar la curiositat i de mantenir l'interés, incorporar temes imprevistos i integrar-los en una programació. En estudis superiors: Secundària, Batxillerat i estudis universitaris (i lògicament als manuals), els projectes de treball s'usen d'una manera preferentment programada, és a dir, ajustada a la programació prevista. És el professor qui els proposa en el moment que considera oportú. Les activitats en aquests tipus de projectes "impurs" o "tancats" solen estar programades, mentre que en els "purs" o "oberts", un percentatge elevat sorgeixen espontàniament durant el procés de recerca. Un bon domini dels principis metodològics dels projectes de treball garanteix que les activitats imprevistes es puguin inserir sense problemes en el curs de la programació d'aula (Hernández/Ventura, 1997: 62) (Vidal i Llorens, 1994).

Alguns autors (Torres, 1994: 201- 204) veuen el taló d'Aquil·les d'aquesta metodologia de treball, precisament en el fet que puguin ser els alumnes els qui decideixen el problema que haurà de resoldre el projecte de treball. Jurjo Torres acusa Kilpatrick d'excessivament paidocèntric i, per tant, de contradictori, en el sentit que, si el mètode contempla l'herència cultural que les noves generacions han de conèixer, si la finalitat dels projectes és ajudar els alumnes a transformar la realitat social, llavors cal mirar més enllà dels xiquets i cal que siga el professorat qui planifiqui i, per tant, decideixca quins coneixements, destreses, habilitats i valors cal que l'alumnat construesca. Aquests coneixements, detreses, habilitats i valors construïts serviran per a adquirir-ne d'altres i això l'alumnat per si mateix no és capaç de percebre-ho:

Es necesario asumir que no siempre los estudiantes van a proponer proyectos de interés, educativamente valiosos. Pueden existir propuestas en las que lo más importante que se genere sea diversión y placer, pero que resulten triviales desde un punto de vista educativo. Un buen proyecto curricular tiene que resultar placentero y educativo a la vez; tiene que facilitar una cierta continuidad en los aprendizajes, a la vez que hacerlos compatibles con los requisitos de relevancia de los que venimos hablando. (Torres, 1994: 204)

Malgrat tot, tant si es tracta d'un projecte obert, com d'un de tancat, la dificultat per a organitzar els continguts educatius persisteix, una dificultat que només es pot resoldre introduint una certa flexibilitat i obertura en la programació d'aula (Camps, 1994: 17), un fet, d'altra banda, incompatible també amb el tipus de programació que presenten els llibres de text (Hernández, 1996: 52-53).

Els llibres de text que incorporen els projectes de treball s'ajusten, lògicament, al segon tipus de projectes, als projectes totalment programats. Les dificultats d'aplicació dels projectes de treball a partir d'un llibre de text és que resulta difícil que connecten plenament amb els interessos de l'alumnat, ja que es conceben per a un públic massiu; el professorat pot, en tot cas, adaptar-los a les circumstàncies de la seua aula. Cal també que el professorat domine la metodologia dels projectes de treball, si no, és molt difícil que es trebal·le amb comoditat amb aquest tipus de materials. D'altra banda, els projectes de treball demanen al docent un grau alt d'autonomia i una implicació més elevada, com també un treball de preparació i d'organització major del que suposa l'ús de manuals basats en una metodologia més transmissiva. El professorat, en el cas del

projectes de treball proposats pel manual, cal que els adapte, tant en les activitats com en els temes, cal que cerque contextos extraescolars en què es pugui efectuar la recerca, cal que busque la implicació de companys i famílies, cal que cerque les fonts d'informació.

Quant als projectes de llengua (i literatura), es tractaria d'orientar el treball cap a l'ús de la llengua en condicions molt pròximes o idèntiques a les de la vida real. En aquest sentit Joaquim Dolz (1994: 28) presentava tres situacions-tipus a partir de les quals es pot organitzar una seqüència didàctica basada en la metodologia del treball per projectes que permeti usar la llengua en interaccions pròximes a les reals:

1. Situacions de comunicació autèntiques que existeixen en la vida real.
2. Situacions discursives de l'àmbit escolar (autèntiques però exclusives de l'àmbit acadèmic).
3. Situacions de ficcionalització orientades cap a l'aprenentatge (les trobem en els jocs de rol de l'ensenyament de L2 i també en molts projectes de treball de literatura i en activitats de taller literari).⁶⁶

Per un altre costat, l'avaluació en els projectes de treball és més complexa, no pot limitar-se a una prova escrita final, cal que hi haja una avaluació formativa i s'han d'avaluar, per tant, no tan sols els resultats, sinó també (i sobretot) els processos. Cal que hi haja una observació continuada a peu d'aula, s'ha de tenir un registre del que passa a dins mitjançant diaris d'aula, enregistraments en vídeo, fotografies... Així en el projecte presentat per Teresa Ribas i Rosa Fort (1995) en el qual es pretén que els alumnes escriguen una novel·la; en aquest cas l'avaluació formativa té en compte tot "el conjunt d'estratègies de regulació, organitzades i planificades" que es donen durant el procés i que inclou un seguit de punts d'una certa complexitat i que impliquen una dinàmica de classe totalment diferent de la que es crea al voltant d'un manual; des del punt de vista del professor, caldrà (citem):

- Concretar i explicitar el que volem ensenyar
- Negociar amb l'alumnat l'objecte i el procés d'ensenyament-aprenentatge per tal que aquest s'involucri activament en el projecte que proposem.
- Ajustar constantment la nostra intervenció i el disseny de la seqüència didàctica a les necessitats de cada un dels nostres alumnes.
- Comprendre, per mitjà de l'anàlisi dels èxits i dels errors de l'alumnat, quin és el procés que aquest segueix

Pel que fa a l'alumnat:

- Conèixer i fer-se càrrec del que han d'aprendre o estan aprenent
- Prendre consciència del propi procés d'aprenentatge per poder anticipar i planificar

⁶⁶ Resulta interessant la proposta de Joaquim Dolz i Bernard Schneuwly de conversió del model de tallers basats en "seqüències didàctiques" en un format pròxim al manual o al quadern de treball, tot i que prefereixen parlar de "mitjans d'ensenyament", més que de "llibre de text" (Dolz/Schneuwly, 1999).

l'acció

- Apropiar-se dels criteris d'avaluació.
- Tendir cap a un aprenentatge cada cop més autònom

Les activitats d'avaluació en aquest projecte d'escriptura literària inclouen una variada tipologia, que va des del debat-conversa a classe, la resposta de qüestionaris de coneixements previs, d'avaluació, valoratius, tant individuals com col·lectius, l'observació a l'aula, comentaris en veu alta, revisió d'esborranys, exercicis sobre continguts lingüístics i textuais, lectura d'una novel·la-model...

Tal i com podem observar, aquest tipus d'avaluació resulta bastant incompatible amb els llibres de text i la seua concepció, tal vegada, aventurarem, per això els projectes van tenir en molts casos una vida efímera al si dels manuals, també causada pel tancament del currículum el 2002 i retorn a l'historicisme a Secundària.

Un altre aspecte que cal tenir en compte és el paper del professorat en aquest tipus de metodologia paidocèntrica, un paper diferent del que promou el llibre de text. Si el llibre de text fa de partitura i el professor de director de l'orquestra que és la classe, en els treballs per projectes és el de ajudant, guia o animador: estimula que els alumnes facen propostes i els donen forma, fa que expliciten les seues idees prèvies, observa el procés i l'avalua, ajuda a organitzar i a planificar el treball, a seleccionar diferents procediments o a indicar fonts d'informació, ha de crear un clima de diàleg en el grup i fomentar el treball col·laboratiu, ha de donar sentit al que passa durant el projecte fent que apareguen relacions entre el que se sabia i els nous coneixements i entre tots aquests i la realitat (Muñoz/Sbert, 1993: 195-196).

Malgrat tot, el llibre de text s'usa de vegades en dinàmiques d'aula que usen metodologies que d'entrada l'eviten, com és el cas dels projectes de treball, l'ús que se'n fa no és de cap manera exclusiu, el manual s'utilitza únicament com a font d'informació (juntament amb d'altres) o per a treballar de manera individual els continguts de tipus conceptual⁶⁷. Resulta interessant també la proposta de Bled (1998) qui, després de comprovar que la metodologia dels projectes de treball és incompatible amb l'ús del manual, pensa un projecte de treball basat en el llibre de llengua francesa dels seus alumnes, als quals planteja diversos reptes: descobrir les adaptacions que han patit els textos de lectura tot fent-los confrontar l'original amb el que tenen en el llibre; redactar el qüestionari de comprensió lectora d'un text donat; triar un conjunt de textos variats per a inserir-los en diferents unitats del manual; o el projecte d'escriure l'última i inexistent unitat del manual, la corresponent al bimestre de vacances, de juliol-agost. A partir d'aquest treball els alumnes aprenen els criteris de recollida i adaptació dels textos, a elaborar qüestionaris de comprensió, redactar notes aclaridores...

Una altra proposta interessant que emana d'un manual és la de Carmen Rodríguez, Ana M. Martínez i Felipe Zayas (Rodríguez/Martínez/Zayas, 1995), un projecte de treball inclòs al seu manual de Castellà: Llengua i Literatura per a 4t d'ESO de Reforma experimental valenciana *Textos literarios* (editat després per Octaedro amb el títol de *Para imaginar(nos)*).

⁶⁷ Aquesta és una proposta que fan també Barà/Ruiz/Valero (2007: 48) per als textos universitaris de tipus tècnic (enginyeria en el seu cas) que s'usen per a transmetre els continguts conceptuals necessaris per a dur a terme un projecte de treball.

L'objectiu del projecte és que els alumnes, al llarg del curs, sistematitzen tota la informació sobre narratologia en un manual redactat per ells mateixos i que s'anomenaria *Manual de procediments narratius*. Els alumnes partirien d'un esquema o índex dels continguts del manual i unes orientacions sobre les característiques discursives dels manuals: tria de la persona gramatical (dítics personals i socials); procediments de modalització; formes verbals. D'aquesta forma un curs enfocat cap a l'estudi de continguts relacionats amb els textos narratius, inclou un projecte de reflexió-acció al voltant dels textos expositius de l'àmbit acadèmic i del gènere discursiu llibre de text.⁶⁸

D'altra banda, el treball de la literatura a partir de projectes de treball ha comptat en la nostra disciplina amb materials curriculars que no han tingut la difusió que caldria, no han arribat als centres i el professorat no el coneix prou o no sap com integrar-los en la seua programació. Es tracta de materials que no frueixen dels avantatges dels canals de distribució comercials i, de vegades, els han editats associacions, conselleries, diputacions, ajuntaments... Una mostra reeixida d'aquest tipus de materials són els dossiers de treball preparats per Vicent Brotons, Susanna Francés i Vicent Luna al voltant de l'obra de Joan Fuster i Enric Valor (Brotons, 1996; 1997).

D'entre els manuals que incorporen de manera més o menys efectiva aquesta metodologia, destaquen els de Bromera, Tabarca i Marfil, sobretot en els llibres del primer currículum LOGSE, perquè el que s'observa de manera indefectible en tots aquests materials és que les edicions consecutives que van apareixen per tal d'adaptar-se als nous currículums LOGSE (2001-2002), primer i LOE (2007), després, impliquen dependre's dels treballs per projectes o rebaixar-ne moltíssim la càrrega. Aquest fet resulta més xocant encara si es té en compte que són les metodologies actives, basades en el contacte amb la realitat i desenvolupades seguint el mètode de treball col·laboratiu les que demana l'aplicació a l'aula d'un currículum basat en competències com el de la LOE.

No caldria deixar de banda tampoc el fet que apunta Fernando Hernández (2004) en el repàs amb perspectiva que fa d'aquesta metodologia en l'especial de *Cuadernos de Pedagogía*, dotze anys després de la publicació del seu influent i reeditat llibre (escrit conjuntament amb Montserrat Ventura) (Hernández/Ventura, 1992). Segons Hernández, amb la implantació de la LOGSE, l'obligada elaboració dels Projectes Curriculars i tota la cadena descendent de concrecions curriculars fins a la Programació d'Aula, va afeblir la força dels projectes de treball, que són essencialment oberts. El tancament curricular que van efectuar els manuals i del qual ens hem ocupat en el capítol anterior, juntament amb el progressiu tancament dels currículums oficials en les successives reformes tampoc no ha ajudat a la permanència de les propostes de projectes als manuals. Sense oblidar tampoc la necessària formació didàctica que requereix la posada en marxa d'una programació per projectes, donades les exigències que aquesta metodologia demana al professor: un canvi de rol a l'aula i unes destreses ben diferents de les que requereix el model de classe transmissiva. Així ens trobem que s'ha perdut pel camí una de les metodologies que millor s'hauria adaptat a una programació didàctica orientada cap al desenvolupament de les competències bàsiques tal i com requereix la LOE.

Pel que fa als manuals que hem examinat, en el cas de Marfil trobem exercicis de treball per

68 Aquests tipus d'activitats de recollida d'informació sobre la matèria objecte d'estudi i de reelaboració prenen la forma, en l'aprenentatge a través de les TIC, dels wikis, uns manuals redactats de manera col·laborativa que organitzen la informació treballada en un curs a través d'hipertextos.

projectes en el manual de 1r d'ESO de Vicent Brotons, Antoni Roderic i Tudi Torró *A debat 1* (1996). En aquest cas les unitats s'articulen al voltant d'un centre d'interès que serveix, al final de la seqüència, de punt de partida per a l'elaboració d'un projecte: un informe mediambiental del centre, una exposició oral sobre l'anorèxia, l'organització d'una campanya contra el racisme, la redacció d'una biografia, la preparació i realització d'una entrevista, una investigació sobre la despesa de paper al centre, una exposició oral sobre la publicitat, un treball d'investigació sobre els drets humans, una enquesta sobre la influència de la televisió en les persones, un treball d'investigació sobre les corts valencianes. Es tracta de projectes tancats en què els autors ja han triat el guió inicial i el tema i faciliten l'esquema dels textos que han de produir el alumnes; de vegades també indiquen les fonts d'informació. El raonament metodològic que incorporen els autors a la guia informa de l'objectiu dels projectes de treball:

L'alumnat [...] tindrà ocasió de desenvolupar un treball autònom, d'equip i, amb el llibre de recursos del professor, focalitzada específicament cap als aspectes lingüístics. En els diversos projectes que proposem en cada unitat, tractem que estiguen presents, amb més o menys intensitat, tots els continguts curriculars lingüístics [...], busquem també la interdisciplinarietat amb altres àrees de coneixement així com el maneig de materials propis de les tecnologies actuals de la comunicació [...]

Sense eixir de l'editorial Marfil, el llibre de 4t d'ESO *A debat 4* (1999), de Glòria Gómez, Vicent Martines i Marisa Tomàs proposa també diversos projectes, aquesta vegada centrats en temes literaris ja que la programació d'aquest curs l'han organitzat al voltant dels continguts literaris. En cada unitat hi ha una apartat que denominen "Taller", que centra l'activitat del projecte relacionant-lo amb el tòpic que es treballa a la unitat. La justificació teòrica que fan els autors de la tria d'aquesta metodologia la trobem a la guia didàctica (pàg. 13-14):

Un altre tret metodològic que cal remarcar d'*A debat/4*, i que implica una altra diferència important respecte al material didàctic fins ara publicat, és el treball per PROJECTES per a la producció textual i creativa de l'alumnat. Un aprenentatge real per projectes -i no només de nom- consisteix a establir una meta, l'elaboració d'un producte, que no cal que siga escrit, i que tots els implicats -professorat i alumnat- han de conèixer i han d'acceptar. I per a assolir el resultat final de forma satisfactòria, seqüenciem una sèrie d'activitats necessàries per arribar a aquest objectiu final programat i consensuat. Aquestes activitats per elles mateixes ja impliquen l'aprenentatge de diferents destreses i habilitats lingüístiques -i de vegades no lingüístiques-. Això comporta també una avaluació contínua i efectiva.

Els projectes de treball que proposen són els següents:

- Unitat 2: confecció d'un diccionari sobre l'amor
- Unitat 4: organització d'una campanya a favor de la tolerància i en contra dels prejudicis
- Unitat 5: preparació d'una guia turística per a un lloc on haurà de fer un viatge.
- Unitat 6: organització i realització d'un recital poètic.
- Unitat 7: organització i presentació d'un programa televisiu dedicat a la vida d'un personatge.
- Unitat 8: redacció d'un informe per a una ONG que s'ha d'exposat també en públic

Tot i que els autors intenten demostrar que hi ha lligams entre tots els projectes i els continguts

literaris, s'observa que només en la unitat 6 i en la 7 (en el supòsit que el personatge triat fóra un escriptor o editor) hi hauria una connexió autèntica. Observem que es tracta de projectes tancats en els quals, tant el tema com el guió vénen donats pels autors del manual i no han sorgit de la interacció prèvia a l'aula. Si ens fixem en el guió que aporten els autors per a dur a terme el recital de la unitat 6 comprovarem les limitacions que presenta la metodologia del treball projectes quan s'intenta inserir en un llibre de text. Les indicacions són molt pobres en relació amb la complexitat de la tasca i suposen una implicació total del professorat si es vol aconseguir que el projecte s'ajuste als patrons de significativitat, treball col·laboratiu, manipulació d'elements trets de la realitat, avaluació formativa, etc. que són intrínsecs a aquesta metodologia i que la diferencien d'altres "activitats pràctiques" (citem):

- Per grups seleccioneu uns quants poemes, o bé d'*A debat 4* o bé d'altres poemes que us agraden. També podeu incloure alguna producció vostra, intenteu que hi haja un determinat fil conductor.
- D'acord amb el contingut dels poemes, busqueu un acompanyament musical i visual (diapositives, murals, actuacions musicals en directe, expressió corporal...) que siga, segons el vostre criteri, el complement adequat a l'espectacle poètic.
- Prepareu la recitació dels poemes i feu una lectura amb el to, el ritme i entonació correctes, segons el contingut del poema i la vostra interpretació.
- Si voleu convertir el recital en un acte "multitudinari", convideu-hi companys d'altres cursos, dissenyeu els cartells publicitaris i els fullets de mà amb la programació de l'acte.

Segurament l'editorial que més va apostar per la metodologia dels projectes de treball va ser Bromera. Un interès que ha anat perdent força en les diferents versions dels seus manuals, tal i com hem pogut comprovar en el capítol anterior. La combinació de la metodologia del taller literari i els projectes de treball permet superar les limitacions que tradicionalment s'han assenyalat en els tallers. En aquesta línia són molt remarcables els tallers de narració curta, poesia, teatre, assaig i literatura popular que presenta *Textos i contextos* (2000) per a un curs de 1r de Batxillerat i que ja hem tingut ocasió d'analitzar en el capítol anterior.

3.5.5 L'anàlisi gramatical

Aulet i Martí, i també altres autors seguint el seu deixant, han dirigit les seues crítiques cap a l'aprofitament dels textos literaris únicament per a treballar continguts de llengua. Uns continguts que als manuals es treballen, la major part de les vegades, a partir d'exercicis ultrareduccionistes que es limiten a fer que l'alumne, per exemple, apostrofe o marque determinades categories gramaticals. Es tracta de la controvertida qüestió de l'ús dels textos literaris en classe de llengua, Teresa Colomer ho denunciava ja, en el llunyà 1991:

El análisis de los libros de texto más frecuentes confirma que la mayor parte de las propuestas toman el texto como mera provisión de palabras o frases para tratar contenidos léxico-semánticos, gramaticales o de producción escrita con escasa relación con los aspectos literarios del texto leído. (1991: 22)

Es tracta, segons l'autora, d'una falta de criteris a l'hora d'establir la funció dels textos literaris en

classe de llengua, que hauria de ser l'adquisició de la competència literària. Aquesta és la idea que remarca Delmiro Coto (1994: 33-34): cal fer lectors abans que escriptors, la lectura és prèvia a la composició de textos amb intenció literària; una lectura plaent: “No habrá mejora sustancial en la forma de escribir de los alumnos, si estos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin sin no leen placenteramente.” D'altra banda, la lectura de textos literaris permet automatitzar les regles bàsiques de l'ortografia, la morfologia, la sintaxi i el lèxic i ens proporciona bons models per a l'escriptura posterior.

Els experts en didàctica de la literatura del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola també posen el dit en la nafra quan culpen de la difuminació del paper de la literatura en la Secundària i el Batxillerat a les pràctiques tan variades a què se sotmet els textos literaris a l'aula: com a punt de partida per a treballar la llengua; com a il·lustradors d'un esquema cronològic; com a lectura per lliure; com a material per al debat en tutoria; com a model en els tallers d'escriptura creativa... Davant aquesta situació demanen que es potencien les activitats que s'han mostrat adequades en la pràctica escolar, com ara: la discussió interpretativa de textos, els treballs en grup, la presentació de llibres per part dels alumnes i les activitats literàries basades en l'oralitat (narració de contes, recitació de poemes, dramatitzacions) i associades a la imatge: audiovisuals, per exemple. (Murgades, 2006: 98)

L'estudi de Vicent Aleixandre (2000: 45) ens informa de l'ús que es fa dels textos literaris al manuals de Secundària valencians que analitza. Aleixandre observa que el que ell anomena “adaptacions de la literatura legitimada” s'usen en un 99'9% dels casos per a treballar aspectes purament gramaticals, mentre que la literatura juvenil continua usant-se majoritàriament per al treball d'aspectes lingüístics, però també com a base per a exercicis de taller literari (70'5%) i només en un 29'55% dels casos els textos de literatura juvenil s'usen per al treball de continguts literaris. Observa també que els textos literaris són un pretext per a introduir activitats de llengua, activitats que no exploten cap de les potencialitats de la literatura i que es limiten la majoria de les vegades a exercicis mecànics: marcar les grafies *ix* i *tx*, per exemple. No resulta estrany, doncs, que arribe a la conclusió que la reflexió que s'introdueix a l'aula al voltant dels autors, les obres i els moviments literaris en què s'enquadren siga “gairebé nul·la”. D'altra banda, hi ha autors com Carme Arenas (2003) que reivindiquen que el treball gramatical es faça a partir de l'anàlisi sistemàtica i completa de textos literaris, un plantejament que trobem en els manuals *TDC. Llengua COU* (Teide, 1987) i *Llengua COU* (1992), de la mateixa editorial; en aquest cas els textos literaris s'usen per a treballar continguts de llengua i com a documents (d'història de la llengua, sociolingüística, de variació lingüística).

Les observacions de Vicent Aleixandre se sumen a d'altres que hem tingut ocasió de recollir al llarg d'aquest estudi i que, en síntesi, és: que el treball de llengua que es fa amb textos literaris als manuals es limita a activitats gramaticals i d'estudi del vocabulari separades de l'aprenentatge de la comprensió i de la composició de textos literaris (amb totes les seues característiques específiques). D'altra banda, no hi sol haver connexió amb la reflexió gramatical i en tot cas s'usen textos literaris per a dur a terme tasques sobre ortografia i gramàtica totalment descontextualitzades i desvinculades de la perspectiva textual (no passen del nivell de la paraula, el sintagma o com a molt la frase). Aquest aprofitament merament gramatical (en el sentit més tradicional del terme) es troba present en els manuals de tot el període estudiat: des de la sèrie *L'Ullal* o *Els vents del món* als anys vuitanta, fins a les darreres mostres de manuals per al currículum LOE. Només els enfocaments basats en tipologies intenten superar aquesta limitació,

però l'estudi amb perspectiva textual d'aspectes gramaticals no arriba fins al previsible apartat d'ortografia, aquí, fins i tot els manuals basats en programacions "discursives" acaben sucumbint a exercicis del tipus de col·locar accents i dièresis o grafies en buits deixats a propòsit.

D'altra banda, els textos literaris s'usen també per a treballar altres continguts de llengua com ara la variació lingüística: social, geogràfica i funcional; i també per a il·lustrar determinats períodes de la història de la llengua.

Finalment, hi ha hagut propostes per a programar continguts gramaticals des de l'estudi de la literatura tot partint de determinades característiques formals associades a elements retòrics i estilístics presents als textos literaris, just al contrari del que solem trobar a la majoria dels manuals, on els textos literaris es treballen gramaticalment des d'una programació de llengua (Lluch, 2001: 17).

3.6 LA PROGRAMACIÓ DELS CONTINGUTS LITERARIS DEL BUP A LA LOGSE

3.6.1 La literatura en classe de llengua

Des dels anys setanta i vuitanta que es debat a propòsit de la situació de la literatura en classe de llengua. Semblava haver-hi un consens sobre el paper que els textos literaris hi podien fer, una vegada destronats del tron de la sublimitat comunicativa i identitària. Neig Gilroy-Scott, en el prefaci al recull editat per Brumfit (1983) assenyalava el potencial que tenia la literatura no tan sols com a facilitadora d'input lingüístic, sinó també com a enriquiment educatiu a tots els nivells. Widdowson (1983) també apel·lava en aquells anys al poder que els usos desviats de la literatura i la sobrecàrrega de sentit que les paraules d'ús quotidià adquireixen en el context d'un poema, en el contrast entre el trencament normatiu i l'ordre estructural (rima, ritme, estrofisme...) i en el poder que totes aquestes característiques dels textos poètics adquireixen en el context de la classe de llengua. El repte que es plantejaria es trobaria en la manera com aquest textos es poden usar de manera efectiva a classe: el comentari de textos, els tallers literaris i la discussió literària a l'aula serien les principals respostes que la didàctica de la literatura va donar a aquelles reflexions.⁶⁹

Al nostre context, la *querelle* sobre la marginació de la literatura en la classe de llengua (i literatura) apareix periòdicament i no ha abandonat l'escenari dels debats educatius des de la implantació de la Reforma fins a l'actualitat. Si Laia Martín ja feia un repàs dels manuals l'any 1996 i comprovava la marginació que patia la literatura, en un dels darrers números de la revista *Articles* apareixia el text de la lliçó inaugural d'obertura del curs 2007-2008 pronunciat per Francesc Codina a la Universitat de Vic. Codina es feia ressò de les conclusions del treball de camp dels professors Aulet i Martí i tornava a carregar sobre el treball de les tipologies textuals i els gèneres discursius a Secundària en detriment dels textos literaris als llibres de text i sobre la baixada del nivell d'exigència. Els llibres de text s'emporten la pitjor part perquè semblen haver centralitzat i monopolitzat tot allò que es fa a l'aula:

69 En aquest sentit Sánchez-Enciso (2007) transcriu una seqüència d'una discussió literària a classe en la qual s'observa la manera com col·lectivament es desentranen determinats efectes metafòrics que una paraula com "pedra" aportava al sentit total d'un poema de Cernuda.

Mentrestant, i paradoxalment, a casa nostra, la realitat és que, sovint, els ensenyants de llengua es troben descol·locats i desarmats davant l'eixutesa lingüística i l'escàs interès temàtic dels textos que donen per llegir i els escrits que proposen de redactar molts llibres de text. És una de les conseqüències no desitjades d'haver marginat la poesia i la narració literària i d'haver abusat de textos insubstancials relacionats amb la quotidianitat més experimentada pels alumnes (Codina, 2008: 115).

L'any 2003 la revista *Articles* publicava un monogràfic titulat, justament *La literatura a la classe de llengua*. En la introducció al volum Glòria Bordons dibuixava les línies del debat pel que fa a Secundària i es feia ressò del descontent d'un sector del professorat per la pèrdua de pes de la literatura en el conjunt de l'assignatura de Llengua i Literatura, la inexistència d'assignatures específiques de literatura, la gran diversitat d'alumnat que hi ha a les aules, i les mancances en expressió oral i escrita dels alumnes. En el mateix volum, Glòria Bordons (2003b) feia un repàs de les relacions entre l'estudi de la literatura i de la llengua a l'escola: des del segle XIX fins als anys 60 els textos literaris centraven l'estudi de la gramàtica, però amb la introducció de l'estructuralisme la situació va canviar. L'estudi de la gramàtica se situava en l'estadi de la frase i era la llengua la que s'introduïa a les classes de literatura a través del comentari de textos. La lingüística textual va significar, des de la segona meitat dels vuitanta i sobretot després de la implantació de la LOGSE, l'estudi dels textos literaris en classe de llengua a partir de les tipologies textuais, mentre que la metodologia dels tallers literaris feien confluïr objectius de la classe de llengua, com podia ser l'expressió escrita, en la classe de literatura. Tot i això, Bordons observa un divorci de la llengua i la literatura, tant a les aules com als llibres de text.

Pere Martí (2002) assenyalava també el perill que la lectura extensiva, feta al marge del manual, tinguera un tractament inapropiat i derivara en exercicis de llengua. Per a Martí les lectures s'han de debatre a classe i s'hi han de destacar, sobretot, els aspectes literaris: narrador, punt de vista, estructura narrativa, personatges.

Josep Maria Balaguer (1996) temia que la inclusió de la literatura en la classe de llengua (i literatura) faria desaparèixer la poesia de les aules. En el context dels anys 90, en plena implantació de la LOGSE hi havia qui intentava trobar tot de virtuts "comunicatives" en l'ensenyament de la poesia tot tractant de trobar-li un lloc a la classe de llengua (Barrientos, 1996). El treball de camp dut a terme per l'equip de Glòria Bordons (Bordons/Ferrer/Naranjo/Rins, 2003) (Bordons/Díaz-Plaja/Ferrer/Naranjo/Prats/Rins/Virallonga, 2003a) sembla donar la raó a Josep Maria Balaguer: la poesia no es treballa prou a les aules de Secundària.

Són interessants en aquest punt les reflexions del Vicenç Pagès (1996: 136 i seg.) a propòsit de la superespecialització que es produeix a les facultats de Filologia Catalana, en els futurs llicenciats, entre lingüistes i especialistes en literatura: els primers, emparats en Saussure, partirien de la base que "la llengua literària deriva de la llengua parlada, i menyspreaven la literatura per elitista"; els segons, "es vinculaven a la història, la sociologia o la psicoanàlisi". No es estrany, doncs, que amb aquesta formació inicial i amb un primíssim CAP (ara estem a l'expectativa de l'eficàcia que podran arribar a tenir els màsters de formació del professorat de Secundària), portaria al divorci entre llengua i literatura a les aules, un fet que, segons Pagès, desemboca en bizantinismes historiogràfics que fan que no es tinga en compte que "l'escriptor ho és en gran mesura perquè domina la llengua."

Per altra banda, l'informe del Consell Assessor (Murgades, 2006: 93) proposa com a objectiu que

la literatura, serveixa, tant per a la “configuració de l'imaginari” de l'alumne, com per a “l'ensinistrament de l'eina lingüística”. El coneixement de la llengua ha d'anar lligat i s'ha d'alimentar de “l'aprofundiment en la lectura i en la comprensió del text literari.” D'entre les estratègies que proposen, hi ha la lectura en veu alta, una activitat que consideren que cal potenciar davant la presència a les aules d'un contingent important d'alumnes per als quals la llengua catalana no és una llengua familiar. La lectura en veu alta, en aquest context, pot servir per a aprendre la fonètica i la prosòdia de la llengua.

Alguns parlen d'un procés que va de la sacralització dels textos literaris com a culminació de la producció verbal d'una llengua i models de bon ús, a la desacralització progressiva de la literatura, tant a classe de llengua (Peytard, 1988), com dins l'«ordre social» (Bourdet, 1988).

En la mateixa línia se situa Yves Reuter (Reuter, 1997: 15-16) quan proposa que es diferencie, tant als currículums oficials com a la pràctica docent (de la mateixa manera com han apuntat també els experts per al cas de la literatura catalana), l'ensenyament-aprenentatge de la literatura, de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua. Això sense descartar de manera tallant la possibilitat que es puguin posar en pràctica seqüències didàctiques per al treball de la llengua des de la literatura i al contrari. Es tracta de la necessària “retroalimentació” a què es referia també el Consell Assessor de la Llengua a l'Escola.

Tot i aquestes reaccions, la idea que guiava les propostes didàctiques més avançades durant els anys vuitanta i noranta anava en la línia de la integració de la literatura en l'ensenyament de la competència comunicativa, així ho explicaven Rosa Escrivà, Montserrat Ferrer i Gemma Lluch en la guia didàctica del seu manual *Per a argumentar*:

Llengua i literatura no són dues assignatures diferents, sinó que la capacitat d'interpretar i produir textos literaris -o amb intencionalitat literària- forma part del desenvolupament de la competència comunicativa general. Si l'objecte d'aprenentatge de la classe de llengua és el desenvolupament de la capacitat de comprensió i producció de textos inscrits en situacions de comunicació diversificades, és evident que la consideració del discurs literari com a forma específica de comunicació -on el circuit de la comunicació es troba ficcionalitzat- ens permet la integració dels aprenentatges lingüístics i literaris en el disseny d'un projecte d'etapa. (1994: 27)

Recordem que la seua proposta de programació per a la Secundària inseria el discurs literari en una programació per tipologies textuals en primer i en segon; reservava tres unitats en exclusiva per a seqüències didàctiques basades en la literatura comparada i la temàtica en tercer; i destinava tot el quart d'ESO al discurs literari: un trimestre per a la poesia, un altre per al teatre i el tercer per a la narració, tot conjuminant una programació basada en els gèneres literaris amb la informació necessària sobre el context sociocultural i històric.

Per altra banda, autors com González Nieto se situen també en la línia d'integrar el discurs literari en l'ensenyament de la competència comunicativa general, és a dir, en un enfocament funcional i comunicatiu de l'ensenyament de la llengua. La raó que addueix és: el potencial semàntic i semiòtic que els textos literaris tenen en un ensenyament lingüístic. Les dificultats que es poden trobar en aquest enfocament radicarien en la selecció dels textos; González Nieto proposa que aquesta selecció es faci seguint criteris temàtics, de manera que es confeccionen antologies de textos organitzats per *topoi*.

Per altra banda, quant als manuals, Montserrat Ferrer i Francesc J. López (1999) observen que

quan l'eix vertebrador de les programacions dels llibres de text que estudien és la literatura, es deixen de banda els aprenentatges lingüístics o es mantenen en compartiments separats. Com a exemples d'integració entre la reflexió lingüística, pragmàtica i discursiva en el treball de la literatura, destaquen els manuals *A debat 4* (Marfil) o *Per a crear mons* (Tabarca/Tàndem).

Al contrari, Teresa Colomer i Ana M. Margallo, a la vista dels manuals que havien estudiat, sentenciaven, tal i com ho farien Aulet i Martí vuit anys més tard:

La preponderància dels aspectes lingüístics sobre els literaris s'ha traduït en la reducció de l'espai dedicat a la literatura [...] Podria dir-se, doncs, que l'ensenyament literari ha crescut en el seu vessant d'ús, corpus i activitats, però que s'ha aprimat notablement com a concepte de força en la representació mental dels alumnes respecte dels seus aprenentatges. (1999: 35)

La literatura com a eix vertebrador del curs se solia reservar per a 4t d'ESO en Secundària i per a 1r de Batxillerat. Els currículums derivats de la LOGSE eren oberts: s'indicaven uns objectius finals d'etapa i uns criteris d'avaluació que calia que l'alumnat arribara a consolidar i el professorat podia organitzar els continguts de 1r i 2n cicle i de batxillerat de la manera que considerara oportuna en funció del context educatiu en què es moguera. A partir del nou decret de mínims de 2001 i de la reforma curricular autonòmica (2002) el currículum es tanca i els continguts es distribueixen per cursos que es tornen consolidar enfront del concepte de cicle. Aquesta disposició va impedir que els manuals innovaren o es distingiren massa entre si: tots havien de recollir els continguts per cursos i tots els cursos tenen continguts de llengua i de literatura "per llei". Així es va reforçar l'estudi historicista de la literatura en 3r i 4t d'ESO: els manuals recullen tots els continguts d'història de la literatura i els organitzen seguint una ordenació cronològica en detriment d'altres enfocaments possibles: per nuclis temàtics, per gèneres... Aquest mateix tipus de programació d'aula va afavorir també una estructuració dels continguts en blocs de història de la literatura aïllats de la resta de la unitat. Val a dir que la LOE manté aquest sistema de cursos tancats i que, encara que parla de "competències", serà molt difícil que aquestes es puguin connectar adequadament amb els continguts en un currículum tan tancat (si no és que es produeix una gran innovació metodològica a l'aula), fet que propiciarà un tractament historicista i memorístic de l'estudi de la literatura.

Joaquim Espinós (2003), després d'examinar diversos manuals usats a instituts valencians de 3r de BUP i del flamant 1r de Batxillerat (que cap al curs 1999-2000 encara començava a generalitzar-se a les aules del País Valencià), observa que els continguts literaris s'han difuminat en molts casos a favor de les tipologies textuals i dels enfocaments més lingüístics (anàlisi del discurs i ús de la llengua amb finalitats comunicatives generals). També considera que hi ha una notòria "hipertrofia" d'activitats de comentari de textos i una "priorització" de l'enfocament historiogràfic.

Teresa Colomer (1991: 28-29) no creu que s'haja de deixar de banda el component lingüístic dels textos literaris, al contrari, però considera que l'estudi lingüístic dels textos literaris s'ha de fer amb l'objectiu prioritari de millorar la competència literària de l'alumnat. Per a Colomer els objectius haurien de ser:

1. Desenvolupar la capacitat per a caracteritzar textualment i situar els textos literaris entre la resta de discursos: per exemple l'organització textual dels textos literaris segons el gènere literari a què pertanyen.

2. Fer que els alumnes s'aproprien d'aspectes específics del text literari en relació a la resta de textos: funció poètica, recursos per a la funció poètica (recursos retòrics i estilístics). Tots dos objectius s'han de subordinar a l'objectiu de millora de l'educació lectora i no han de servir de base per a un ensenyament basat en objectius conceptuals.⁷⁰

El resum de l'evolució que hauria de prendre una didàctica dels textos literaris el plasma en aquest quadre (Colomer, 1991: 30):

Esquema dels canvis produïts en el model tradicional d'ensenyament literari	
Primacia del registre literari en l'ensenyament de la llengua	El registre literari s'integra en la resta d'usos lingüístics
Ensenyament com a transmissió de la interpretació dels textos que fa el professor. Es dóna prioritat a la memorització i la reproducció.	L'alumne construeix el coneixement. Hi ha interacció educativa. Es dóna prioritat a la comprensió.
Lectura de textos d'autors clàssics	S'amplia el corpus de textos literaris
Programació històrica dels continguts. A classe hi ha més transmissió d'informació que lectura de textos.	Hi ha diversitat en l'eix dels continguts (programació per gèneres, per tècniques, etc.). Hi ha molt més contacte amb els textos.
L'expressió escrita es limita a la paràfrasi, el comentari i el resum.	S'amplia la interrelació entre recepció literària i expressió escrita.

Gillian Lazar (1993) sintetitza en tres els diferents enfocaments que pot rebre l'estudi de la literatura en classe de llengua i, al contrari, de la llengua en classe de literatura:

1. Un enfocament basat en la llengua: s'usen textos literaris per a treballar continguts gramaticals. Els textos se seleccionen en funció del contingut gramatical que interessa estudiar.
2. Un enfocament basat en els continguts literaris. En la classe d'història de la literatura es poden reforçar les competències comunicatives dels alumnes a través de la lectura de textos literaris i crítics i mitjançant la discussió i la redacció de comentaris. En aquest cas els textos se seleccionen en funció del cànon de la tradició literària.
3. La literatura com a enriquiment personal. El material es tria en funció dels interessos de l'alumnat i de la capacitat que pugui tenir per a estimular la implicació personal de l'alumne. En aquest cas s'aprofiten els textos literaris per a motivar l'alumne a través de la reflexió i l'emoció estètica que suscita la literatura. En aquest cas hi ha diversos perills, un d'ells seria derivar la dinàmica de la classe cap a l'anàlisi formal del text literari des d'un punt de vista exclusivament lingüístic (comentari de textos tradicional); un altre, que els textos siguin massa complexos i difícils de comprendre per als alumnes d'un determinat nivell; finalment, es podria fer recaure l'atenció de la classe en el professor i els seus comentaris interpretatius en detriment de l'alumne.

La competència literària parteix de la competència comunicativa i, de vegades, en els usos escolars, s'ha partit de textos literaris per a l'aprenentatge de les competències lingüístiques. En

⁷⁰ Al respecte, vegeu també la proposta didàctica de Glòria Bordons (Bordons, 1997).

aquests casos es deixen de banda els aspectes estètics dels textos. La subordinació dels aspectes literaris dels textos a favor dels lingüístics no vol dir que, ben usats, els textos literaris no aprofiten per a treballar a l'aula el potencial funcional i expressiu del llenguatge.

D'altra banda, a partir de l'estudi de la literatura, es poden millorar les competències comunicatives dels alumnes a través dels tallers literaris. Un ús creatiu del codi permet adonar-se de les possibilitats expressives de la llengua, els registres i les convencions pragmàtiques i estètiques. Les concepcions actuals de la literarietat, derivades de les teories jackobsobianes, permeten entendre els usos literaris del llenguatge com uns usos connectats amb els quotidians. L'estudi de la literatura forma part de la lingüística i aquesta al seu torn de la semiòtica. Ara bé, el fet literari no és un model per a l'ús, sinó “un referent per a possibles usos” (Mendoza, 2004: 118), per això no es pot deixar de banda el component lingüístic. Aquest fet té repercussions en l'àmbit de la didàctica de la literatura. En aquest sentit, el docent ha de mostrar la relació entre els usos literaris i els quotidians; llengua i literatura formen part de l'àmbit semiòtic de la cultura; els textos literaris són textos connotats; les obres literàries es construeixen amb recursos de la llengua comuna que l'escriptor selecciona i usa amb una intenció retòrica; la finalitat del discurs literari és la de perdurar i, per tant, aspira a ser rebut per diferents lectors en èpoques i contextos culturals diferents; finalment, la recepció del discurs literari està condicionada en part pel lector individual (Mendoza, 2004: 110).

Aquesta *querelle* mereixeria l'atenció d'algun estudi d'educació comparada, ja que no sembla exclusiva de la nostra disciplina ni del nostre país, tot i que puga semblar que els condicionants sociolingüístics pesen d'una manera més determinant en l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes. A Portugal es va produir un debat semblant amb ocasió de la seua reforma educativa. En aquest cas els llibres de text del nou currículum implantat durant els anys noranta també van provocar reaccions contràries perquè bandejaven la literatura a favor de l'estudi de llengua enfocat des de les tipologies textuais i els àmbits d'ús. Aquesta polèmica s'afegia a una altra que tenia com a protagonista el canvi del cànon literari en l'Educació Secundària. Aquests aspectes de la reforma, tal i com va passar a l'estat espanyol, es van magnificar i van ocasionar un gran debat públic, tot i que, com remarca Gouveia (2004), la literatura no havia desaparegut dels currículums oficials. En la reestructuració del cànon desapareixien, per exemple, Gil Vicente i Camões. Els termes de la polèmica eren els mateixos que en el nostre àmbit: o bé s'estudien els textos literaris inclosos dins les tipologies o bé es treballa la història de la literatura i el cànon instituit; els defensors de l'ensenyament tradicional de la literatura demanaven que s'estudiaren els autors portuguesos segons el seu pes en la cultura i en la literatura portugueses i no com simples apèndixs de l'estudi de les tipologies textuais. Gouveira opina que la base del problema es troba en una falta de planificació pedagògica que afecta, tant els currículums, com els llibres de text, i la pràctica docent. Destaca un seguit de punts a tenir en compte quan es discuteix a propòsit d'un enfocament de l'ensenyament de la llengua i la literatura basat en els gèneres discursius:

1. La suposada marginació dels gèneres literaris en aquest tipus d'ensenyament.
2. Les diferències que hi ha entre ensenyar llengua i ensenyar literatura.
3. L'ús recurrent de llibres de text que trien els gèneres literaris com aquells gèneres que cal estudiar.
4. El gran nombre de professors que no han revisat críticament la seua manera d'ensenyar.
5. El paper del llenguatge en l'ensenyament i en l'educació en un sentit general.
6. El poder de l'opinió pública en el desenvolupament dels currículums escolars.

7. La desconeixença que un enfocament de l'aprenentatge de la llengua basat en els gèneres suposa un enfocament diferent del cognitiu que és el que predomina en la pràctica i en la teoria educativa a Portugal.

Gouveira fa una defensa de l'ensenyament de la llengua basat en els gèneres discursius i es fa ressò de la polèmica que un desenvolupament curricular fet a partir d'aquest enfocament ha desfermat reaccions irades entre aquells que veuen en perill la presència de la literatura en els plans d'estudi de l'educació secundària portuguesa.

També a França sembla haver-se produït a les aules un interès major envers la llengua en detriment de la literatura, tot i que la formació prèvia dels futurs docents francesos sembla bascular més del costat de la literatura. Segons Héléne Huot, l'heterogeneïtat de l'alumnat i l'allargament de l'escolaritat han fet que el domini de la llengua (lectura, ortografia, expressió escrita i vocabulari) s'haja convertit en una prioritat a la Secundària francesa (Huot, 1999: 34).

3.6.1.1 Una proposta d'integració de l'estudi de la llengua i la literatura: el camp literari

Autors com Yves Reuter, fan també algunes propostes per a reactivar l'ensenyament de la literatura. Creu que cal definir què s'entén per "literatura" des d'un punt de vista didàctic. Reuter se situa entre aquells que consideren que la literarietat ve donada pel consens social creat al voltant dels valors estètics d'una obra. Aquest punt de vista permetria treballar a classe els textos literaris tot posant-los en relació amb els diferents nivells de la institució literària: la dimensió pragmaticotextual, la social, els processos de producció i de recepció... Aquest enfocament de la literatura com a "camp" (*champ*) permetria, d'altra banda, relativitzar i justificar els judicis de valor al voltant d'una obra i posar en un costat l'estructura de l'obra literària i en un altre els mecanismes socials a què va associada. Per altra banda, aquest enfocament didàctic demanaria una adequada formació metodològica, tant dels alumnes a l'escola com a la universitat (Reuter, 1997: 14-15; 19-20).

Algunes postures sobre la situació de la literatura en classe de llengua (i literatura) han aprofitat també el concepte de *champ* del sociòleg Bordieu i parlen de "camp literari". El camp literari, que formaria part del camp més ampli que anomenaríem "cultural" abraçaria tot el circuit social de la literatura incloent-hi des del món de l'edició fins a la crítica literària i la lectura. Dins el camp literari les obres formarien part d'«esferes de producció» que englobarien en diferents cercles les obres de consum massiu i les considerades clàssiques de la tradició segons el seu valor simbòlic. A partir d'una concepció de la literarietat basada en convencions socials de tipus històric sobre el valor de les obres, Bronckart rebutja les tesis d'aquells que defensen un caràcter lúdic de la literatura que la faria impossible d'«ensenyar» de manera reglada. Apel·la al caràcter "avaluador de l'activitat humana" que atribueix a la literatura, per tal de defensar que s'ensenyi. Segons Bronckart, l'ensenyament de la literatura s'hauria de plantejar com un camp de debat permanent al voltant d'aquesta activitat humana i els alumnes haurien d'aprendre a llegir els textos per tal d'interpretar-los, de manera que siguin capaços de desenvolupar el seu pensament crític. Refusa alhora un ensenyament de la literatura que consistesca a llegir un determinat corpus de textos a partir del qual es duu a terme un comentari que tendeix a "la reproducció dels valors de les forces socials dominants" (Bronckart, 1997: 16). El paper de la llengua en l'ensenyament de la literatura seria (donat que la llengua està al servei de l'activitat discursiva

dins la qual s'inclou la literatura) la de servir d'instrument per al debat i l'avaluació de l'activitat humana que porta a terme el text literari.

Aquest enfocament de Bronckart ha de tenir un punt de partida històric, de tal forma que s'estudie la manera com al llarg del temps la literatura ha avaluat les accions humanes en una determinat espai sociocultural. D'altra banda, un enfocament d'aquestes característiques permetria també que l'ensenyament de la literatura incloguera el debat sobre la diversitat social i cultural tot incorporant textos de diferents tradicions literàries.

Pel que fa al paper de la literatura en relació amb la llengua, situa el contacte entre ambdues en un treball dels textos des d'una perspectiva discursiva dins la qual els textos literaris tindrien algunes característiques pròpies, com ara el de l'especificitat literària i el concepte de "valor" associat a aquesta. De fet, el criteri de literarietat aplicables als textos dits "literaris" són una de les claus de volta de la interrelació didàctica entre la literatura i la llengua a les aules. Bertoni del Guercio (1988: 151) (1992) defensa un enfocament dels textos que renuncia a fer un tall estricte entre aquells considerat literaris i aquells situats en la frontera o fora del territori de la literatura i apunta a la necessitat de portar a classe les relacions intertextuals entre els textos literaris i altres formes d'expressió que usen codis diferents de l'escriptura: auditiu, visual, multimèdia.

¿Quins textos cal estudiar com a literaris i per què aquests i no altres s'insereixen en el camp cultural de la literatura que s'ha d'ensenyar en el sistema educatiu a partir de criteris històrics, sociològics, psicològics, filosòfics i lingüístics? ¿Cal que els alumnes participen en aquest debat? ¿Cal portar aquesta discussió a les aules? L'experiència de Glòria Bordons (1997), citada més amunt va en aquesta direcció, com també les propostes d'Antonio Mendoza (2004); segons aquest autor, les convencions socials que determinen el caràcter literari d'un text es basen en unes consideracions complexes, que han de formar part de l'ensenyament de la literatura. El docent faria de mediador entre els valors d'acord social que sustenten la recepció literària d'un text i els futurs lectors. Simultàniament, la formació literària ha de possibilitar l'autonomia interpretativa del nou lector.

Per altre costat, caldria estudiar la "infraestructura textual" de les obres literàries segons els diferents gèneres, i caldria fer-ho a partir d'activitats diverses: lectura, producció, exercicis organitzats en una seqüència didàctica... També caldria tenir en compte en l'ensenyament de la literatura els "mecanismes de textualització", segons el gènere (el paper dels temps verbals en un relat, per exemple). Finalment caldria estudiar l'enunciació, és a dir, les veus que parlen al text i les diferents modalitzacions.

A partir de la mateixa noció de "camp literari" Rosier, Dupont i Reuter (Rosier/Dupont//Reuter, 2000) presenten una proposta molt interessant per a treballar la literatura (o millor, com diuen els autors, "la institució literària") en classe de llengua. Aquests autors parteixen també del concepte de Bourdieu i de la idea de Barthes que considera la literatura una institució social. A partir d'aquests pressupòsits proposen un seguit d'unitats didàctiques per a treballar la literatura de diferents èpoques a partir de l'estudi de tot el seu circuit social, des l'edició, a la instrucció (llibre-lectura-literatura és la tríada que fonamenta les seues unitats). Pel que fa a les activitats, giren al voltant dels textos, però no tan sols dels consagrats com a literatura sinó també dels peritextos i dels epitextos, tal i com els cataloga Genette⁷¹. S'estudia, així el llibre com a objecte:

71 Genette distingeix entre "peritext editorial" i "epitext". El "peritext" abraçaria el conjunt de textos que giren al voltant del text i que en l'actualitat poden constituir un selva espessa si tenim en compte tots els peritextos

les portades i les contraportades, les il·lustracions... Cada capítol conté un exemple de les possibilitats didàctiques de l'ensenyament de la literatura com a "institució": el treball de l'escriptor a partir dels testimonis dels autors, l'anàlisi dels paratextos, el món editorial, els canals de difusió de la literatura, la crítica literària, els premis literaris, la paraliteratura i la cultura de masses, la publicitat de la literatura, la imatge pública de l'escriptor, la literatura al sistema escolar, la construcció social del "camp literari" al llarg de la història. En l'últim capítol hi ha alguns exemples per a treballar la literatura a partir d'aquests pressupòsits i des d'un punt de vista diacrònic, així, per exemple, se centren en la figura de Montaigne i proposen un seguit de "documents" per a treballar-la a classe que ens poden fer una idea de l'enfocament de la unitat didàctica: la iconografia política (el retrat oficial de François Mitterand), l'edició en l'època de l'autor, una crítica d'un espectacle teatral basat en la figura de Montaigne, la descripció de sa casa, incipits i proemis de les seues obres, fotos del seu castell i de la seua biblioteca, una pàgina facsímil dels *Essais*, un còmic que mostra la interrupció generacional dels sabers literaris escolars, una mostra de tipografia del segle XVI, dos frontispicis de primeres edicions de Montaigne, una reflexió sobre l'autor a partir d'una visita al seu castell, un text sobre l'ortografia que emprava l'autor, la reproducció d'una pàgina amb anotacions autògrafes de l'autor, un text sobre el món dels impressors a l'època de Montaigne i un mapa amb les guerres civils que es va produir en vida de l'autor.

Els manuals que resultarien de l'aplicació d'aquestes idees, s'acostarien als que descriu Demougin (1998), un manual-tipus alternatiu que a França es caracteritza com un material d'«ensenyament de la literatura basat en la seua dimensió cultural i menys en objectius metodològics, més preocupat pel lligam amb els debats sobre el coneixement i el context, que no pas cap a les habilitats lingüístiques, més centrat en la dimensió dialògica de la literatura com a fòrum de reflexió humana, que no en la comprensió de l'objecte en ell mateix» (Colomer/Margallo, 1999: 27; 2004). En aquest tipus de manual "els nous continguts anirien adreçats a contemplar la manera com l'imaginari social està estructurat per les obres literàries o el funcionament de la relació entre els diferents sistemes artístics i de ficció. Les lectures serien aquí més nombroses, respondrien a un corpus més ampli i s'oferirien de forma menys aïllada" (Colomer/Margallo, 1999: 27; 2004) (Demougin, 1998: 5-6). Les entrades conceptuals serien més eclèctiques: temàtiques, per gènere, històriques i resultarien, fins i tot, innovadores respecte a la tradició; les activitats serien més globals i demanarien una verbalització més complexa i un treball més obert. Serien manuals en què estaria present "el circuit social del fet literari", en la línia del que la didàctica francesa anomena "pedagogia del llibre" per diferenciar-la de la tradicional "pedagogia del text" que ha imperat en l'ensenyament tradicional de la llengua i la literatura.

En aquest sentit, la reflexió de Vicent Salvador al voltant de les relacions entre la història social de la llengua i en general entre la història cultural i la història de la literatura en el cas de la tradició literària catalana podria servir de base per a una programació dels continguts literaris que conjugara un enfocament didàctic que fos alhora social i literari. En paraules de Vicent Salvador:

Convé ara plantejar les relacions entre els estudis històrico-lingüístics i els històrico-literaris en el si del marc disciplinari d'una sociologia de la cultura i d'una teoria del discurs. La relació llengua-literatura-cultura resulta un tema que concita diverses dificultats: definir conceptes com "literatura" i

editorials: tipus d'editorial, de col·lecció, format, disseny, nom de l'autor, títol, solapes, dedicatòries, pròlegs, prefacs, notes de diversa mena. L'«epitext», en canvi, englobaria aquells textos externs al text considerat i que s'hi refereixen; l'epitext pot ser "públic": entrevistes, per exemple; o "privat": cartes, diaris personals, etc. (Genette, 1987).

“cultura”, les implicacions ideològiques d'aquestes operacions i les inèrcies acadèmiques que indueixen sovint a mantenir en compartiments estancs aquestes àrees epistemològiques. Malgrat tots els problemes que pot suscitar la qüestió de les fronteres disciplinàries, la praxi investigadora palesa que la relació entre la història de la llengua i la de la literatura és no sols possible, sinó convenient i fins i tot imprescindible. La història social de la llengua no pot limitar-se a l'estudi dels textos literaris, però els haurà de concedir un lloc destacat en la mesura que són el símbol més vistent d'un dipòsit cultural que configura la tradició d'una llengua. I que sustenta, en bona mesura, el fet socioeconòmic i sociolingüístic d'una circulació editorial: l'aventura del llibre català. (Salvador, 2001: 47-48)

En aquesta línia, Josep Ballester considera que en l'ensenyament de la llengua no es poden deixar de banda els textos literaris, especialment quan s'estudia sota una perspectiva històrica i, molt especialment, en el cas del català:

Des de Ramon Muntaner fins a la Renaixença, Espriu o la poesia contemporània, la llengua -la llengua catalana- ha estat no solament vehicle de comunicació, sinó també símbol d'unitat, element primordial d'emoció artística, obsessió i tema central de moltes reflexions poètiques. (Ballester, 1999: 57)

Per un altre costat, els enfocaments pragmàtics podrien resoldre el problema de l'anàlisi textual dels textos literaris des d'un plantejament que permeti posar en relació el text i el context d'una manera dinàmica i il·luminadora, tot conjugant les aportacions de la teoria literària, la història i la sociologia de la literatura (Salvador, 1988a: 34 i 45-46):

Si l'operació de lectura és activa i creadora, fins i tot potencialment transgressora, l'anàlisi textual no pot tancar-se en els límits de la fase de producció. La història de la transmissió i recepció de les obres literàries és també objecte lícit de la seua reflexió. Història cultural, sociologia del fet literari i teoria de la literatura es donen així la mà en repte de col·laboració.

En una línia semblant se situen les propostes de Biard i Denis (1993). En el seu cas parteixen de la seqüència de textos com a organitzadora de la unitat didàctica. El tipus de seqüenciació dels textos que proposen pretén superar els enfocaments purament historicistes i el comentari de textos formal i ho fan a base de combinar diferents criteris d'organització: les tipologies com a eix horitzontal (la descripció: de personatges, d'espais; la narració; l'argumentació), combinat amb un eix vertical de tipus cronològic; les característiques d'un moviment estètic en un moment donat; d'un gènere al llarg del temps (el text teatral); dels paratextos literaris reals o fingits (els pròlegs)⁷²; d'un tipus de referencialitat (la literatura realista, la literatura fantàstica). Els textos que es treballen són, en tots els casos, trets del cànon de la literatura francesa: *Tristan et Iseut*, *Germinal*, *Le Père Goriot*, *Le Cid*, un discurs de Victor Hugo. La progressió didàctica de cada unitat hauria de portar l'alumne des del text fins a la cultura, amb l'objectiu final que l'estudiant capte l'entrellat de la constel·lació de referències culturals, conceptuals i històriques que hi ha al darrere de cada text:

Loin de dénigrer les observations menées sur le texte et les analyses qui en ont découlé, opérations absolument nécessaires et fondamentales, une telle attitude permet, au contraire, à partir des informations obtenues, d'en dépasser les limites, de sauter de l'explication (décrire le texte et son fonctionnement) à l'interprétation (s'interroger sur la création littéraire: pourquoi ce paragraphe, ou même cette phrase-là, à cet endroit-là, avec ces mots-là, dans cet ordre-là?). (1993: 26)

72 Al treball d'Anna M. Devís (2001) es poden trobar algunes idees al voltant dels pròlegs (en aquest cas de Joan Fuster), que es podrien traslladar al context de l'aula dins un plantejament metodològic com el que exposen Jacqueline Biard i Frédérique Denis.

Aquí xoquem amb els currículums tancats que deixen poc marge als equips editorials i als ensenyants per a presentar programacions de la literatura alternatives a l'organització historicista i a la barreja de continguts lingüístics i literaris difícils de conjugar, tal i com passa actualment al Batxillerat, que contempla unes programacions enciclopèdiques que inclouen gran part dels continguts conceptuals de la llicenciatura de Filologia Catalana.

En aquesta mateixa línia Mendoza (1999) (2004) insisteix en la idea que l'ensenyament de la literatura hauria de posar l'accent en la recepció literària, a partir de les condicions que la fan possible; s'haurien de dissenyar les “estratègies didàctiques adequades que posen en relació el text amb el context de producció i de recepció i amb altres textos (intertextualitat) tot tenint en compte els processos de lectura”. En paraules del mateix autor:

La formación literaria precisa que haya una conexión entre los factores históricos, ideológicos, sociológicos, antropológicos y, también los exclusivamente lingüísticos, que sirvan a la intención de aglutinar datos e informaciones de interés para la aceptación, valoración y asimilación del hecho literario. (2004: 47)

Alguns manuals es van atrevir a incorporar enfocament semblants en les seues programacions, així *Per a narrar* i *Per a informar-se*, de Montserrat Ferrer, Gemma Lluch i Rosa Escrivà, que usen els paratextos, els peritextos i els epitextos: biografies de diferents autors de literatura infantil i juvenil tretes de les solapes dels seus llibres, portades dels llibres, publicitat de llibres, presentacions. Activitats semblants les trobem també als manuals de Bromera i Tabarca per a l'ESO i LOGSE.

El decret valencià derivat de la LOE posa en relació la incorporació del camp literari (el decret parla de “món social de la literatura” i cita els autors, els crítics, les biblioteques i la presència de la literatura a la premsa i en altres apartats es refereix a les presentacions de llibres i als llibrefòrums), a les programacions de llengua i literatura com una manera de fomentar la competència artística i cultural.

La Internet ens proporciona en l'actualitat materials de primera qualitat que facilitarien l'estudi de la literatura des d'un punt de vista pragmàtic o “institucional”. De fet, els manuals dels anys 2007 i 2008 ja incorporen imatges i textos extrets directament de la Web, a més d'enllaços per a ampliar la informació. Però, sense passar pel peatge del llibre de text, el professorat compta amb nombrosos portals de biblioteques i cases-museus d'escriptors, revistes literàries com *Lletra*, promoguda per la Universitat Oberta de Catalunya, repertoris bibliogràfics com *Lletraferit*, promogut pel departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant, o les pàgines d'autor de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana, biblioteques virtuals com la Miguel de Cervantes, pàgines personals d'escriptors i de crítics, edicions digitals de diaris, enciclopèdies com Viquipèdia o l'Enciclopèdia Catalana en línia (a més de les dades que es poden obtenir des de Grec.net, portal del mateix grup editorial), biblioteques virtuals globals com Google Books i tantíssimes pàgines promogudes per centres educatius, estudiosos (algunes de les quals hem ressenyat o ressenyarem al llarg d'aquest treball). Totes aquestes pàgines, proporcionen textos, imatges i informació literària de primera mà, d'una gran utilitat educativa i en diferents formats (vídeo, àudio, text, imatge).

3.6.1.2 La literatura en classe de L2

Mentre en el camp de l'ensenyament de les L1 s'encenia el debat sobre la marginació de la literatura, en els darrers anys s'ha produït un intent de recuperació de la literatura en l'ensenyament de les L2 (Bordons/Cuadrado/Ferrer/Naranjo, 2004)⁷³. Els textos literaris es consideren un material lingüístic de qualitat i “real” que permet introduir elements culturals en les classes de L2, també es valora el caràcter multilectal de molts textos literaris i les possibilitats que ofereixen de proporcionar un input de qualitat que permeti treballar de manera focalitzada i alhora contextualitzada qüestions culturals, pragmàtiques, estilístiques, lèxiques, morfosintàctiques i fonètiques. També es valora l'oportunitat de millorar la competència lectora tot ampliant-la a textos amb funcionalitat artística, com també la capacitat per a motivar l'alumne. D'altra banda, diversos autors assenyalen la universalitat dels tòpics literaris que fa que es puguin inserir a l'aula de L2 amb certa facilitat mercès a l'efecte de reconeixement i l'empatia que poden suscitar entre els alumnes (Collie/Slater, 1987) (Bordons, 1991; 2003b) (Mendoza, 1999) (López *et alii*, 1999) (Albaladejo, 2007) (Fenner/Newby, 2000: 44).

D'altra banda, el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* dedica un apartat a “l'ús estètic o poètic de la llengua” en l'ensenyament d'una L2 dins de l'epígraf dedicat a les “Tasques i finalitats comunicatives” i planteja la necessitat de recuperar i impulsar aquelles activitats, tant de producció, com de recepció que tenen a veure amb els textos literaris. Unes activitats que havien constituït “un aspecte principal, sovint dominant en l'ensenyament de les llengües modernes en els cursos de secundària postobligatòria i en l'educació superior” i que apareixen enumerades:

- Cantar (cançons infantils, cançons populars, etc.)
- Reescriure o contar de nou històries conegudes.
- Escoltar, llegir, escriure o recitar textos imaginatius (finals rimats, etc.) incloent-hi tires còmiques, històries en imatges, etc.
- Representar obres de teatre (escrites o improvisades).
- La producció, la recepció i la representació de textos literaris com, per exemple, llegir i escriure textos (històries curtes, novel·les, poemes, etc.).
- Representar i presenciar com a espectador recitals, òperes, obres de teatre, etc.).

Es pretén que aquestes tasques comunicatives centrades en els usos estètics de la llengua s'empren en l'ensenyament de segones llengües, tot i que el *Marc* no concreta la manera com es podria dur a terme la seua integració a l'aula. Tan sols s'hi esmenta el suposat valor patrimonial de la literatura: “els estudis literaris serveixen molt més als propòsits educatius, intel·lectuals, morals i emocionals, lingüístics i culturals, que els purament estètics.” Tot seguit la vagarositat no s'esvaeix: “s'espera que moltes seccions del *Marc* resultin adequades per als professors de literatura de tots els nivells i que siguin útils a l'hora d'aconseguir que els objectius i mètodes siguin més transparents.” (Consell d'Europa, 2001: 83).

73 Les autores dediquen l'apartat inicial d'aquesta comunicació a repassar la presència de textos literaris en els manuals d'ensenyament del català com a segona llengua. Comproven que són molt pocs els manuals que exploren textos literaris per a desenvolupar la competència comunicativa dels no-catalanoparlants. Quan apareixen textos d'aquest tipus se solen explotar per a l'ampliació del vocabulari i no per a dur a terme activitats més complexes. A continuació presenten algunes propostes per a treballar la poesia en aprenents de català com a L2.

Segons Gillian Lazar (1993), els textos literaris en classe de L2 (i les seues indicacions serien transferibles a contextos com els de Secundària) presenten els següents avantatges:

1. Permeten l'accés al context cultural, un accés que ha de ser crític, segons els postulats dels “estudis culturals”.
2. Faciliten i reforcen l'adquisició de la llengua ja que introdueixen a classe de L2 input de diferents nivells de dificultat i de diferents registres i varietats. S'hi poden usar tant textos com versions recitades o audiollibres.⁷⁴
3. Amplien la percepció lingüística dels alumnes focalitzant l'atenció sobre certs usos que interessa reforçar en un determinat moment.
4. Gràcies a la complexitat semiòtica dels textos literaris, la seua lectura a classe pot servir per a millorar la capacitat interpretativa de l'alumne com un aspecte de la comprensió lectora: aprendre a formular hipòtesis i construir inferències.
5. Desenvolupar l'educació integral de la persona: desenvolupar la imaginació i la creativitat.

D'altra banda, en l'actualitat, en didàctica de L2 es considera, tot partint dels nous enfocaments textuais, combinats amb el mètode comunicatiu, que els textos en classe de L2 són punts de partida (o “font de dades”) de la tasca comunicativa. A partir d'aquest plantejament qualsevol tipus de text pot esdevenir en un moment donat una “font de dades” per a facilitar input. D'altra banda, en enfocaments basats en procediments de sensibilització lingüística en els quals es dóna importància als mecanismes de comprensió per damunt dels de producció, els textos literaris són de gran utilitat (Martín Peris, 2000). En els manuals de castellà com a L2 Martín Peris comprova que, en el període que estudia (1980-1994), els textos literaris han entrat en tots els llibres que analitza; malgrat tot, comprova una tendència a col·locar-los al final de les unitats i moltes vegades desconnectats del tema de la unitat, sospita que els textos literaris es consideren més com un estadi final d'aprenentatge que no com a estímul en la fase inicial.

Pel que fa a les aplicacions de la literatura en l'ensenyament de segones llengües, tot i que els manuals encara no s'han fet ressò, sí que hi ha propostes didàctiques fora dels llibres de text; des de tècniques per a l'ensenyament de la llengua a l'alumnat nouvingut a partir de la dramatització (Casado, 2003) (Mc Guinness/Puig, 2003) (Nussbaum, 2004); a l'aprofitament de la literatura popular (Rodríguez Suárez, 1991); o la poesia (Ernest, 2007). La poesia es demostra com una bona eina per a treballar els sons de la llengua en classe de L2 (a partir de l'anàlisi de les rimes i la recitació, per exemple), com també la morfosintaxi i el lèxic, i els aspectes comunicatius relacionats amb l'expressió oral, si s'opta per la discussió literària (Ferrer, 2003).

D'una altra banda, el teatre és un bon recurs per reforçar les habilitats comunicatives en la conversa cara a cara (tant en la reflexió pragmàtica com en la pràctica) i el domini del llenguatge no verbal. La dramatització a l'aula es relaciona estretament amb els jocs de rol com a mètode de treball en els enfocaments comunicatius de l'ensenyament de segones llengües. Tampoc cal

⁷⁴ Avui en dia l'accés a versions en àudio d'obres literàries es facilita enormement gràcies al podcast, que permet l'edició i la publicació en línia de manera casolana de versions literàries recitades, siga pel professor o, fins i tot, pels mateixos alumnes.

oblidar la motivació que aporta el joc dramàtic a l'aula i el paper dinamitzador del grup de classe. Tot i això, no es troben propostes dramàtiques als manuals de segones llengües que vagen més enllà del clàssic joc de rol (els 16 llibres d'anglès per a Secundària que analitzen Navarro i Rojas (2003) no passen d'aquest punt). La dramatització a l'aula de L2 hauria d'anar més enllà i incloure textos teatrals o guions de cinema, no tan sols per a practicar les estructures de la llengua, sinó també en activitats orientades cap als aspectes lúdics i estètics de l'aprenentatge (Navarro/Rojas, 2003: 651).

Un camp interessant és també l'ús dels textos literaris en prosa en classe de català com a L2; en aquest sentit el treball de Rosa Bonafont i Joan R. Berengueras (Bonafont/Berengueras, 2004) és molt engrescador perquè han intentat sistematitzar una tasca que els aprenents de segones llengües (i els de primeres) han fet sempre, però moltes vegades d'esma, de manera poc planificada. Bonafont i Berengueras han preparat una bateria de textos breus (alguns dels quals literaris) per a treballar-los en classes de nivell inicial de català. Les lectures són de dificultat progressiva segons la complexitat de la morfologia, el lèxic i la sintaxi; també han seqüenciat la llargària dels textos, que comencen amb 150 paraules i acaben amb 1.500. A partir d'aquests textos es treballa l'expressió escrita, la correcció fonètica, la lectura expressiva en veu alta, l'expressió oral i les estratègies d'autoaprenentatge. Rosa Bonafont i Joan R. Berengueras presenten també unes pautes de treball dels textos a l'aula:

- Lectura silenciosa individual, marcant-ne les paraules desconegudes;
- Lectura directa en veu alta, de tot el text o per paràgrafs, per part dels aprenents;
- Lectura amb treball de correcció fonètica i entonació de les frases;
- Extracció del vocabulari específic i ampliació;
- Marcar paraules concretes i donar-ne el significat;
- Comentar en veu alta les paraules desconegudes, posar-les en comú, veure quines relacions tenen amb altres llengües...;
- Buscar les paraules desconegudes al diccionari per parelles o individualment;
- Marcar verbs d'una determinada conjugació i fer-ne l'infinitiu, el gerundi...;
- Cercar les preposicions que més es repeteixen, adverbis...
- Passar preguntes que hagin de respondre veritable / fals;
- Fer un resum del text llegit, per parelles, oral, escrit, al moment, a casa...
- Remarcar la idea que més els crida l'atenció i el perquè;
- Preparar tres preguntes apropiades a la informació que dóna el text;
- Fer tres preguntes tancades a un company i respondre-les oralment;
- Si la lectura ha estat individual, explicar el que s'ha entès al company i corregir-se o completar-se;
- D'acord amb la temàtica del text, que cadascú elabori un text semblant del seu país, de la cuina, d'un personatge...

Pel que fa a la tria dels textos, per a Bonafont i Berengueras cal que complequen una sèrie de condicions per tal que siguin efectius des del punt de vista didàctic en un nivell inicial de català com a segona llengua:

- Hem de tenir present a qui van dirigits: tipus d'aprenents, necessitats lingüístiques, objectius d'aprenentatge, coneixements d'altres llengües, etc.
- Han de ser pensats per usar-los després de cada unitat didàctica o per introduir les

estructures de la unitat següent, per ampliar camps semàntics, per reforçar l'aprenentatge de la comprensió escrita i per facilitar la pràctica de la llengua oral.

- Han de ser curts d'acord amb el repertori lèxic que posseeixen i amb increment gradual de l'extensió.
- Han de ser acumulatius quant a les estructures adquirides.
- Han de tenir les frases curtes, els temps verbals per ordre d'aprenentatge i el vocabulari conegut, i anar-hi afegint petites dosis de noves adquisicions.
- Cal fugir d'un munt de paraules, frases i estructures amb l'única finalitat de practicar els continguts de la lliçó.
- Han de ser representatius dels diversos tipus textuals.
- Han de ser estimulants, o sigui que no han de descoratjar el lector; cada lectura ha de proporcionar la satisfacció que dona la comprovació que l'aprenentatge fet possibilita la comprensió, tant d'aspectes concrets com del sentit global del text.
- Han de tractar temes variats, sense gaire complexitat, però sempre amb una contingut que aporte dades i coneixements que es puguin aïllar i comunicar amb facilitat.
- Han de despertar la curiositat i l'interès del lector.

Quant a la presència de textos literaris als manuals de català com a L2 observem, tal i com han constatat altres estudis fets respecte dels manuals d'anglès i francès per a Secundària (Sánchez/Peñate, 2003), que apareixen molt de tant en tant i quan apareixen no tenen cap funció didàctica. Ángeles Sánchez i Marcos Peñate proposen dos models d'unitat didàctica per a treballar la llengua a través dels textos literaris en classe de francès com a segona llengua, d'una banda una unitat típica de presentació, pràctica i producció i una altra basada en el treball per tasques. En el primer cas els textos literaris es trien en relació amb la funció que es pretén treballar: opinar sobre una persona i descriure-la, identificar i identificar-se, etc; en el segon cas la tria del text literari dependrà del tema que es vulga desenvolupar en relació amb la tasca comunicativa que es vol portar a terme a l'aula: temes relacionats amb la vida escolar, el temps lliure, els hàbits alimenticis, etc.⁷⁵

Entre els manuals de català com a L2 que hem analitzat hem trobat alguns exemples d'ús de textos literaris per a ensenyar llengua. Així, en el volum 1 de *Línia oberta* s'inclou el poema de Vicent Andrés Estellés "L'ofici" que serveix per a treballar algunes unitats lèxiques i introduir el tema "Ferramentes de l'agricultura tradicional" (pàg. 70-72).

Entre els manuals de català per no catalanoparlants de les darreres fornades basats en l'ensenyament per tasques, *Passos 2*, de Nuri Roig i Meritxell Darans (2007), que es presenta com un nivell elemental basat en els programes de la Secretaria de Política Lingüística i del Consorci per a la Normalització Lingüística i es correspondria aproximadament a un nivell B1 del Marc Europeu, conté algunes activitats basades en textos literaris. Les autores incorporen textos d'autors canònics del segle XX (Joan Maragall, Gaziol, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Martí i Pol, Joan Brossa, Pere Quart) i, sobretot, contemporanis (Rosa Regàs, Jordi Coca, Ramon Solsona, Sergi Pàmies, Salvador Comelles, Rafael Vallbona, Maria Jaén, Jordi Puntí, Quim Monzó); algun autor clàssic (Ramon Llull) i molt pocs de foranis (Jules Verne, Joseph Conrad, Thomas Mann, Fred Uhlman, Rafik Schami). Destaquen els músics: Ovidi Montllor, Joan Manuel Serrat, Joan Isaac, "Sau", Raimon. Els textos literaris s'enfoquen cap al treball de la

75 Un exemple d'aplicació del segon dels supòsits és el que presenta Patricia Arnaiz (Arnaiz, 2003) pensat per a un curs d'anglès com a L2 en el qual es treballa a partir d'un poema de Allan Ahlberg.

comprensió lectora (resposta a qüestionaris veritable/fals, recuperar i ordenar informació, ordenar paràgrafs segons criteris de coherència i cohesió), la lectura en veu alta i com a punt de partida per a l'expressió oral a classe en gran grup, tal i com havíem observat en la sèrie *Pont*. A la unitat 4, la guia didàctica dóna les següents instruccions per a treballar dos textos de Maria Jaén i Jordi Puntí sobre l'expressió dels estats d'ànim:

Abans de la lectura, situeu breument el context històric del primer text. A continuació, llegiu els fragments de les novel·les i comenteu-los. Després, que responguin les tres preguntes del llibre. Podeu fer-ho tots junts o per grups. Penseu que l'activitat següent és un llarg exercici de grups. Finalment que cada A [alumne/alumna] individualment observi els quadres de Seurat, Van Gogh i Barceló i que escrigui quina és la sensació o el sentiment que li provoquen. Comenteu-los

Les preguntes que han de respondre els alumnes són:

- Què els passa a les protagonistes d'aquestes històries?
- Quin és el sentiment que hi predomina?
- Com l'expressen?

Als quaderns d'exercicis els textos literaris serveixen també per a treballar continguts purament lingüístics, en un nivell que a penes arriba en molts casos al textual i sense aprofitar altres possibilitats de contextualització: conjugar els verbs entre parèntesi i omplir amb ells els buits deixats; col·locar adjectius, pronoms, substantius en els buits deixats en un text; buscar al text sinònims de determinades formes; canviar una forma verbal per una altra (pretèrit perfect simple/perifràstic). De vegades es proposa algun exercici d'expressió a partir de textos literaris però sense massa indicacions: "Amb les noves tecnologies, algunes professions han desaparegut. Llegeix aquest text [de Josep Pla] i redacta, breument, les activitats que realitzava aquest sereno i com i qui les realitza ara."

D'altra banda, hi apareix la literatura catalana alhora com a element cultural i com a material de treball de llengua: al quadernet 2 s'ha de completar amb determinats adjectius les biografies de Mercè Rodoreda i Josep Carner i amb els verbs en passat una nota biogràfica d'Aurora Bertrana. Ara bé, no es proposa cap tasca específica per a treballar aquests textos des del punt de vista cultural. La literatura com a element cultural es reprèn a la unitat 7 del llibre de classe, ara com base per a un exercici de comprensió lectora: brevíssim panorama de la història de la literatura seguit de 5 síntesis argumentals d'altres 5 novel·les contemporànies que cal relacionar amb 5 fragments desordenats de cadascuna d'elles. Molt més interessant resulta l'ús dels textos literaris com a "documents" de llengua i cultura, així es parla de l'expressió de la identitat associada a la història i a la societat a la unitat 1 del segon bloc del curs amb textos de caire autobiogràfic de Miquel Martí i Pol, Manuel Vázquez Montalbán i Mercè Rodoreda, completats amb un de ficció de Carles Soldevila, tret de la novel·la *Eva*. També és destacable la incorporació de textos teatrals per a dramatitzar situacions comunicatives quotidianes, com és el cas de la reunió de veïns a partir d'una escena de l'obra *Llevat*, de Mercè Maure o la revetlla (*Nit de Sant Joan*, de Dagoll Dagom).

3.6.2 La teoria literària i la programació dels continguts literaris

Carlos Lomas sintetitzava els objectius mínims relacionats amb l'educació literària que considera

que formen part del consens acceptat per la majoria del professorat: adquisició d'hàbits de lectura; capacitat d'anàlisi de textos; desenvolupament de la competència lectora; coneixement d'algunes obres i dels autors més destacats de la història de la literatura; estímul de l'escriptura amb intenció literària (Lomas, 1999b(1): 55). Una altra qüestió seria la de la metodologia que caldria emprar per tal d'arribar a aquests objectius. Creu que hi ha d'haver a la base de la didàctica de la literatura una didàctica, però quina? Hi conviuen actualment diferents discursos teòrics al voltant de la literatura. Aquests diferents enfocaments tenen el seu reflex en les distintes formes d'entendre l'ensenyament dels continguts literaris i són el resultat de l'evolució de l'ensenyament de la literatura al llarg del temps (Lomas, 1999b(2): 909). Lomas, seguint Teresa Colomer (1996b), destaca quatre etapes i proposa aquest quadre:

1. Aprenentatge del discurs oral i escrit i adquisició de valors morals (Edat Mitjana-segle XIX)
2. Coneixement de la història de la literatura nacional. Comença al segle XIX amb l'aparició dels estats-nació i arriba fins a l'actualitat.
3. A partir dels anys 60, amb la extensió de l'educació a capes cada vegada més grans de la població es va comprovar que l'estudi de la literatura no servia per a millorar l'expressió escrita de l'alumnat. El canvi de costums, l'aparició de formes culturals dels mèdia i el pes dels estudis tecnològics i científics a l'hora de seleccionar l'elit culta van fer que el pes de la literatura canònica minvés. D'altra banda, l'aparició d'una literatura de consum a gran escala amb els seus propis canals de promoció va fer que la lectura es desvinculara cada vegada més de l'ensenyament reglat. Apareixen reflexions al voltant del nou tomb que caldria donar als estudis literaris (vg. Lázaro Carreter, 1973). Aquí entra en joc el paradigma formalista i s'incorpora el comentari de textos literaris.
4. Als anys 80 s'imposen uns altres objectius, com ara l'adquisició d'hàbits de lectura i la millora de la competència lectora. Aquests objectius es vinculen amb un canvi en el cànon de lectures que ja no es corresponen als textos consagrats per la tradició acadèmica, ni s'han d'estudiar seguint un fil cronològic, ni s'han d'analitzar seguint un mètode complex. A més a més es considera la literatura com una eina de comunicació i de comprensió de l'experiència humana i un model per a usar la llengua d'una manera creativa.

Diferents autors també han insistit en la necessitat que la programació de la literatura partisca d'uns supòsits teòrics sòlids. González Nieto (1992), per exemple, remarca que no hi ha una didàctica de la literatura sense una teoria literària que la sustente; d'altra banda, la teoria més o menys explícita des de la qual parteix el docent condicionarà de manera important els continguts que s'ensenyen i en els mètodes que s'empren. La confluència de la teoria literària amb la didàctica de la literatura hauria d'aportar idees que faciliten, segons Mendoza, d'una banda la formulació d'enfocaments didàctics que s'ajusten a les necessitats de formació dels alumnes, i a la funció formativa de les matèries que s'encarreguen de l'educació literària; de l'altra, la teoria ha de servir perquè es concreten i matisen aspectes de la metodologia didàctica emprada, de tal manera que els mètodes d'ensenyament de la competència literària siguin coherents amb el currículum (Mendoza, 2004: 179-180). D'altres autors s'han situat també en la línia d'Antonio Mendoza a l'hora de reclamar una bona base teòrica per a les programacions de literatura, també Josep Ballester (1999: 88) ha insistit en aquesta idea, si bé considera que la dificultat es troba en

el moment d'adequar la teoria literària i la pràctica educativa. De fet, aquesta adequació es veu entrebancada per la gran varietat de teories i per la necessitat que el professorat les conega i trie la que millor s'ajuste als seus propòsits (González Nieto, 1992: 57).

Moody (1983: 21), per la seua banda, opinava que calia tenir en compte dos aspectes per a la reactivació de l'estudi de la literatura a les aules:

1. Una teoria de la literatura posada al dia i connectada amb altres moviments culturals.
2. Una aproximació als textos derivada d'aquesta teoria i aplicable en la pràctica educativa en diversos nivells i a partir d'una adequada selecció de textos.

Tot i això, Teresa Colomer (1996b) reconeix que és molt més difícil de planificar l'ensenyament de la competència literària que l'ensenyament de continguts literaris de manera conceptual. En aquest sentit, l'anàlisi del treball de camp dut a terme per la mateixa Teresa Colomer i el Grupo GRETEL (Colomer/GRETEL, 2008) apunta també la dificultat d'avaluar la competència literària i de detectar l'avanç de l'alumne en les destreses que comporta. Històricament s'ha passat d'unes programacions basades en períodes històrics a unes altres organitzades al voltant de textos agrupats per gèneres. D'altra banda, s'han combinat també els gèneres literaris amb altres criteris com, per exemple el temàtic, els recursos retòrics, les relacions intertextuals o contextuals o l'evolució històrica dels gèneres (Colomer, 1996b: 138).

En aquest sentit i, pel que fa a la programació dels continguts literaris que presenten els manuals, Carlos Lomas proposava que s'interrogara el material curricular d'aquesta manera:

¿S'entén l'educació literària com el coneixement acadèmic de les obres i dels autors de la història de la literatura o s'hi considera que l'acostament a la literatura exigeix l'ensinistrament en els hàbits i en les habilitats de la lectura, una selecció de textos més adequada a l'horitzó d'expectatives i al context cultural de l'alumnat i l'assaig de diverses tècniques d'escriptura d'intenció literària? (Lomas, 1999a: 81; 2004b)

Per altra banda, Mendoza, tot seguint Bronckart (1997) i Widdowson⁷⁶, usa el concepte de “transposició didàctica” per a referir-se al pas de la teoria a la didàctica. En el pas de la teoria a la didàctica la concepció de la literatura que es tinga condicionarà el mètode que s'aplicarà; en aquest sentit, la concepció de la literatura que tinga el docent i la que es proposa en el currículum oficial de l'assignatura condicionarà la metodologia didàctica. Un exemple claríssim el tenim, d'una banda, en el cas del comentari de textos en segon de Batxillerat i, de l'altra, en el tractament de la literatura en els currículums de Secundària a partir dels decrets curriculars de 2001-2002 que suposaven un retorn a l'historicisme en la formació dels lectors.

La seua proposta, Mendoza la fa a partir dels supòsits teòrics de la pragmàtica literària i de les teories de la recepció tot seguint les idees de M. Carmen Bobes⁷⁷ sobre els mètodes d'estudi de l'obra literària, delimitada en tres punts:

76 WIDDOWSON, H.G.: “Aspectos de la enseñanza del lenguaje”, dins A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/Horsori, 1998, pàg. 1-22.

77 “La literatura. La ciencia de la literatura. La crítica de la razón literaria”, dins Darío Villanueva (coord.): *Curso de teoría literaria*, Taurus, Madrid, 1994, pàg. 19-44.

- a) L'obra com a producte d'autor destinada a un tipus de lector. Es correspon al tradicional enfocament historicista que consisteix a trobar la clau interpretativa en la biografia i el context històric de producció. Com ja hem tractat en altres apartats del nostre treball, aquesta opció, bandejada durant anys, torna renovada amb nous enfocaments, tant de tipus pragmàtic com psicoanalític, com sociològic, tant de la mà de la pragmàtica literària com de la sociologia de la literatura i les teories de la recepció.
- b) L'obra en si mateixa, com a signe. Permet la integració de l'estudi de la llengua i de la literatura a base de centrar el punt d'interés en els aspectes formals de l'obra literària.
- c) L'obra com a fet social. Permetria la interrelació amb altres disciplines i matèries escolars: història, sociologia, música, ètica, filosofia, o pròpiament filològiques, com el treball d'aspectes relacionats amb la sociolingüística o la història de la literatura.

Per altre costat, Josep Ballester (1999) fa una classificació de vuit enfocaments de la programació de l'ensenyament de la literatura:

1. L'eix diacrònic de la història literària.
2. Els tallers d'escriptura i el foment de la producció de textos.
3. L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris.
4. El comentari de textos (de fragments i d'obres completes).
5. La literatura comparada.
6. L'anàlisi i l'aplicació didàctica dels gèneres literaris.
7. L'animació a la lectura a partir de diverses estratègies.
8. L'estudi i l'anàlisi formal de la literatura.

Per la seua banda, Rosa Escrivà, Montserrat Ferrer i Gemma Lluch proposaven en la guia del seu *Per a argumentar* (1994: 27) tres possibilitats d'organització dels continguts literaris en una programació de llengua i literatura (citem):

- Una organització dels textos per èpoques literàries i autors.
- Una organització per gèneres, que se centre en el reconeixement i manipulació dels esquemes convencionals i els procediments retòrics propis de cada gènere -de manera que es poden treballar alhora autors i èpoques diferents.
- Una organització per temes o tòpics recurrents en la literatura de diverses èpoques i països.
- Un enfocament mixt que combine alguns dels criteris anteriors.

Per a aquestes autores, cada tipus d'organització curricular entraña uns riscos i unes mancances: una programació basada en els gèneres o temàtica pot deixar de costat la informació relativa al context dels textos literaris; ara bé, una programació que gire al voltant dels períodes literaris comporta el perill d'abusar del continguts de tipus conceptual en detriment dels procedimentals.

Tal i com vam observar en el capítol anterior d'aquest estudi, la sèrie *Per a...* de la qual són coautores va assajar una programació dels quatre cursos de Secundària que les combina: en primer d'ESO van optar per basar-se en la narració com a tipologia, dins la qual es treballaven els textos narratius literaris; en segon d'ESO van inserir el treball del discurs literari en un curs que

girava al voltant dels textos expositius i que inseria el discurs literari a partir dels gèneres i dels recursos literaris (poesia, epístola, descripció literària, figures retòriques); en tercer d'ESO van optar per centrar-se en els textos argumentatius i entremig ficaven tres unitats de literatura organitzades a partir dels tòpics i els pressupòsits de la literatura comparada, amb textos de la literatura universal i de la literatura catalana anterior al segle XIX i activitats de taller de creació de textos literaris; finalment, en quart el treball a l'aula se centrava exclusivament en els gèneres literaris: poesia, teatre i narració (un gènere en cada trimestre) amb unes notes adjacent sobre el context⁷⁸.

Molt interessant resulta també la classificació tipològica dels manuals argentins de literatura de Secundària, d'abans i de després de la reforma educativa d'aquell país que fan Martina López Casanova i Adriana Fernández (López/Fernández, 2005). Els llibres de text que estudien aquestes autores corresponen al període anterior a la reforma educativa argentina (anys 1982-1994) i el posterior (1998-2000). Classifiquen a continuació els manuals segons els criteris que han seguit a l'hora d'organitzar els materials; parteixen de la base que el discurs didàctic redefineix la literatura a partir de les pròpies representacions i aquesta redefinició es materialitza en l'enfocament i el tractament amb els quals organitzen els materials literaris "ensenyables" (López/Fernández, 2005: 23). Els manuals del període 1982-1994 els classifiquen així:

1. Criteri d'autoritat: es recull el cànon dels autors establits tradicionalment en l'àmbit acadèmic i escolar. S'entén la literatura com l'obra d'un individu creador, com el seu reflex privat, aïllada de condicionaments històrics o socials.
2. Criteri d'organització cronològica: el cànon oficial s'organitza seguint un fil cronològic i sense connectar-lo amb el context.
3. Criteri de nacionalitat: l'obra literària encarna l'«esperit nacional».
4. Criteri temàtic: s'estudien els tòpics literaris des d'un punt de vista diacrònic.
5. Criteri d'una didàctica general: la literatura serveix de pretext per a treballar diferents continguts no sempre específicament literaris.
6. Criteri sociològic: es combina l'eix diacrònic amb l'estudi del context històric i cultural.
7. Criteri d'heterodòxia: es tracta d'un criteri antitradicional que incorpora una base teòrica potent. L'autor del manual intenta oferir un enfocament alternatiu i personal. Les autores valoren en aquest cas de manera positiva l'existència de manuals amb aquest perfil, però temen que les convencions escolars poden més que el plantejament heterodox inicial.

En canvi, l'etapa posterior (1998-2000) es caracteritzaria per la presència de manuals que s'obrin a un cànon diferent del cànon escolar tradicional i que incorporen obres i autors de la literatura universal; hi estan presents, per exemple, els còmics o la música rock. Però les autores critiquen aquesta opció ja que la consideren una mena d'esquer per a capturar l'atenció de l'alumnat que no ultrapassa la capa superficial i que no contribueix a fer que els estudiants aprofundesquen en els textos literaris. També creuen que es parteix de la base que la lectura és un plaer que s'obté sense esforç. Com podem comprovar, els termes en què es produeix el debat sobre el cànon escolar són

78 Una explicació detallada dels fonaments teòrics d'aquesta programació es pot llegir a (Ferrer/Zayas, 1995).

els mateixos que ara mateix planteja per exemple el grup GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona.

D'altra banda, critiquen una altra qüestió posada sobre la taula per Mendoza i Ballester entre d'altres, és a dir, l'absència d'un marc teòric sistematitzat i articulat amb la didàctica a l'hora d'ensenyar literatura (López/Fernández, 2005: 27). Martina López i Adriana Fernández proposen una didàctica de la literatura que tinga una bona fonamentació teòrica per tal d'evitar caure en l'idealisme d'un objecte literari immutable, situat al marge del canvi social, una qüestió que ja havia indicat Yves Reuter. Les autores argentines parteixen de fonaments teòrics de tipus formalista combinats amb un enfocament històric però evitant alhora una deriva excessivament historiogràfica:

Nuestra propuesta pretende articular teoría literaria y didáctica de la literatura. Para el caso de la asignatura concebida como historia planteamos recuperar la historicidad del material literario a partir, fundamentalmente, del análisis de procedimientos relevantes en la construcción de los textos. Éstos se dispondrán como unidades constituyentes de un corpus. Tal es la herramienta que sostenemos no sólo para configurar una micro-historia exhibida en los textos que lo constituyen, sino también como nueva estrategia para la enseñanza de la literatura. Fuera de la teoría literaria no hay abordajes de la literatura como objeto de estudio que se centren en su especificidad. Pensamos, entonces, que la didáctica de la literatura debería tener en cuenta ese saber de especialidad para construir el propio. [...]

Nuestra propuesta es plantear una alternativa teórico-didáctica en el campo de la enseñanza de la historia de la literatura, sosteniendo la serie histórica desde el análisis intrínseco de los textos y no desde el soporte cronológico. Así, proponemos utilizar el orden cronológico sólo como una línea en la que se apoyan inevitablemente los hechos, pero no como criterio de organización (López/Fernández, 2005: 124).

Els fonaments teòrics de la seua proposta didàctica combinen d'una banda el punt de vista formalista (a partir de les idees dels formalistes russos i de Batjín); d'una altra el sociològic (a partir dels estudis culturals i la sociologia de la literatura marxista); d'una altra encara, la història de l'efecte estètic de Jauss. No deixen de banda tampoc, un enfocament històric inspirat en les idees d'Auerbach (la pugna dels estils); les idees de Hauser que entenen l'art com un reflex de la lluita de classes; la història de la lectura de Chartier; i la història crítica de l'autor argentí Jitrik.

3.6.3 La programació

Una programació de llengua i literatura basada en els continguts literaris tant al País Valencià, com a Catalunya com a les Illes Balears hauria de seguir unes pautes que servesquen de punt de partida. Cal triar els continguts, seqüenciar els objectius i els continguts que s'han triat, s'han d'establir els criteris d'avaluació per cursos intentant relacionar-los amb els de llengua. Convé establir els punts de contacte amb els continguts de literatura castellana (cronologia d'obres i autors, recursos estilístics, gèneres...). Finalment, caldrà establir l'eix que vertebrarà les unitats didàctiques i amb elles la seqüència d'obres, autors, èpoques, gèneres; l'eix pots ser cronològic, genèric, temàtic... (Lluch, 2001). A continuació examinarem els eixos que s'han seguit als manuals que hem examinat.

3.6.3.1 Una programació basada en la història de la literatura

3.6.3.1.1 La construcció del cànon

Com ja hem vist, als anys vuitanta es consolida en els manuals una determinada periodització de la història de la llengua catalana i simultàniament un cànon d'autors clàssics. Com ja hem apuntat en el capítol anterior, la universitat va orientar els programes d'història de la literatura que recollien els primers manuals a través de les orientacions dels primers coordinadors de COU a Catalunya (Joaquim Molas). D'altra banda, els programes de literatura catalana a través dels quals es van formar els primers professors van conformar també la periodització i la tria de textos i d'autors que després trobarem als manuals. En aquest sentit, estudis futurs centrats en aquest punt, haurien d'esbrinar el grau d'influència que la periodització de la història de la literatura catalana que s'ensenyava (i s'ensenyava) a les universitats ha tingut en la configuració del cànon escolar de la literatura catalana que han recollit els manuals al llarg d'aquestes tres dècades.

En aquest sentit, és el mateix Joaquim Molas qui apunta que una literatura normal és la que disposa (entre d'altres coses), d'un “sistema d'educació en tots els seus nivells i que, en conseqüència, disposa de l'aparat de publicacions necessari per a qualsevol tipus d'exercici didàctic, des de manuals i síntesis enciclopèdiques fins a col·leccions de «clàssics».” (1998: 129). No cal dir que la literatura catalana com a “institució” no ha disposat d'aquests manuals d'una manera continuada i regular fins als anys vuitanta del segle passat. Tal i com apunta Molas, el sistema educatiu espanyol no va començar a organitzar-se fins a la llei Moyano (1857) i no cal dir que les tardanes i quasi sempre precàries ordenacions educatives van excloure la llengua i la literatura catalanes de manera sistemàtica. La creació dels Estudis Universitaris Catalans l'any 1904 va permetre que s'incloguera la literatura en uns estudis reglats i, més tard, durant la segona República, la Universitat Autònoma els va incorporar als seus plans d'estudis i els va donar un estatus acadèmic. Les primeres càtedres universitàries de llengua i literatura catalana es van crear l'any 1965 a la Universitat de Barcelona i el 1971 a l'Autònoma, mentre que les de Batxillerat daten de 1979. És en aquest context que hem estudiat amb deteniment al capítol anterior, que comencen a donar-se les condicions perquè es conformi un cànon o, en paraules de Molas, “una llista «canònica» o «consensuada» d'autors i d'obres, que servís de marc per a triar la personal. O generacional”.

També caldria aclarir la influència que les històries de la literatura de referència en aquells anys havien tingut en la configuració dels currículums i dels manuals: la de Rubió i Lluch reeditada per Publicacions de l'Abadia de Montserrat (1984-1986), la de Riquer i Comas, interrompuda l'any 1972 i continuada fins a l'època contemporània sota la direcció de Joaquim Molas (vols. VII-XI; Ariel, 1986-1988), com també, la selecció de títols de la col·lecció Les Millors Obres de la Literatura Catalana (1978) dirigida pel mateix Molas i la periodització i la tria d'autors proposada per a la història de la literatura editada per Orbis que l'acompanyava. No hem de deixar de costat tampoc la influència que poden haver tingut altres obres com l'*Antologia general de la poesia catalana* elaborada conjuntament per Joaquim Molas i Josep M. Castellet (Edicions 62, 1979) o el *Diccionari de la literatura catalana* (Edicions 62, 1979) dirigit per Joaquim Molas i Josep Massot. De fet, històries de la literatura i antologies comparteixen un poder canonitzador semblant des del moment que seleccionen obres i autors (sota determinats criteris en el cas de les antologies) i, en el cas de les històries de la literatura, els organitzen, a més, en un ordre cronològic (Romero Tobar, 1998).

En aquest sentit és interessant l'anàlisi de Molas (1986) sobre les perioditzacions de la història de la literatura catalana encetades per Milà i Fontanals (1873) i aprofundides per Antoni Rubió i Lluch (1902) i Nicolau d'Olwer (1914-1927), un procés d'ordenació del cànon que arribarà fins a Jordi Rubió i Balaguer i Martí de Riquer-Antoni Comas. Aquest procés hauria començat en els autors decimonònics amb la conversió "d'una determinada programació cultural" (la Renaixença), en "raons científiques" per a la configuració d'una història de la literatura que consistia en la magnificació de l'Edat Mitjana, la condemna del Barroc i l'exaltació de la Renaixença. Rubió i Lluch, que per a Molas és l'autor de la primera història de la literatura catalana, la divideix en tres períodes: Nacional (des dels inicis fins al segle XV), Decadència (des del segle XVI fins a la tercera dècada del segle XIX) i Renaixença (des de la tercera dècada del segle XIX). Aquest és l'esquema que seguiran també Rubió i Balaguer i Nicolau d'Olwer.

La història de la literatura catalana de Rubió i Balaguer (1949-1958), com la de Martí de Riquer i Antoni Comas (1964-1972), acaben al final del segle XVIII, refusen el marc espanyol per a la literatura catalana i es guien per l'esquema: Edat Mitjana-Decadència-Renaixença. Joaquim Molas, amb l'ajut d'un equip de col·laboradors continuarà la història de Riquer i Comas des del segle XIX fins als anys 70 del segle XX.

D'una banda, Rubió i Balaguer segueix una plantilla monarquicolliterària que combina segles, regnats i gèneres literaris, juntament amb els conceptes culturals i les personalitats. D'altra banda, Rubió i Balaguer, igual que havia fet Rubió i Lluch, separa la producció dels diferents territoris catalanoparlants de la Corona d'Aragó: Catalunya, Mallorca, País Valencià i, puntualment, el Rosselló. D'una altra, Riquer es guia per primera vegada per criteris literaris: classifica les obres per gèneres en un format monogràfic i les ordena cronològicament seguint unes fites de tipus historicopolític. Tanmateix, Molas veu en el conjunt de l'obra de Riquer-Comas un desequilibri en el conjunt del panorama de la literatura que ofereixen, entre la part elaborada per Riquer, que segueix uns criteris literaris per a la tria i l'ordenació de les obres i dels autors, i la de Comas, que parteix d'uns criteris més propis d'una història cultural, que no pas literària a l'hora d'organitzar el període de la Decadència, tal i com havia fet abans Rubió i Balaguer.

Si ens fixem en els darrers volums de la *Historia de la literatura catalana* de Riquer/Comas/Molas, observem una organització per gèneres i autors, així els epígrafs del volum 11 ("Part moderna"), són:

- I. El conte
- II. La novel·la
- III. Llorenç Villalonga
- IV. Mercè Rodoreda
- V. El teatre
- VI. El realisme històric
- VII. La crítica literària i la història de la literatura
- VIII. La literatura popular i de consum
- IX. La literatura actual
- X. La literatura infantil i juvenil

Dins de cada epígraf genèric es tracten autors representatius en subapartats, tot formant una clara

jerarquia canònica, així dins la novel·la trobem: Rafael Tasis, Odó Hurtado, Maria Aurèlia Capmany, Manuel de Pedrolo, Avel·lí Artís Gener, Joan Perucho, i en un altre subapartat interior (“Altres autors”), Ramon Folch i Camarasa i Enric Valor. D'altra banda, un epígraf de tipus sociològic com el VIII se subdivideix al seu torn en apartats genèrics: la premsa, la poesia, el teatre, la novel·la.

Per un altre costat, l'obertura que mostren els manuals que hem analitzat cap a la literatura popular i als gèneres fronterers (cançó, assaig, literatura infantil i juvenil) i la presència invariable de l'Avantguarda i d'autors com Salvat-Papasseit (que va entrar al cànon contemporani tardanament i de la mà de Joaquim Molas), han estat influïdes, per la tria que presenta la part moderna d'aquesta història de la literatura i que Joaquim Molas justificava d'aquesta manera al pròleg del volum 7 que enceta la part coordinada per ell (segle XIX i XX):

En principi, la literatura l'hem entesa en un sentit ampli que engloba, a la vegada, els gèneres tradicionals (poesia, novel·la, teatre), els estudis i reflexions sobre ella mateixa, el llibre infantil i aquells productes que, a despit dels seus objectius específics, manipulen el llenguatge, no com un instrument, sinó com una matèria prima i que, a la llarga, donen l'autèntica mesura del gruix moral i cultural de la totalitat. I, per altra banda, hem tingut en compte no solament la producció que, d'alguna manera, podríem qualificar de culta o creadora, sinó, a més, la popular, és a dir, la destinada al consum majoritari i, per tant, d'intenció lúdica, ideològica o didàctica. Val a dir que les fronteres que separen l'una de l'altra són, a vegades, molt difícils d'establir i que, en aquest primer intent, no pretenem d'haver resolt de forma satisfactòria totes les dificultats. (pàg. 7-8)

També deu haver influït en la confecció de la periodització escolar de la història de la literatura catalana, una obra com la *Història de la literatura catalana* que acompanyava la col·lecció de Les Millors Obres de la Literatura Catalana. Aquesta història de la literatura és una obra col·lectiva dirigida per Joan Manuel Prado i Francesc Vallverdú que es va editar entre els anys 1984 i 1985 i que el 1989 va reeditar el diari *Avui*. Aquesta història, venuda per fascicles, i que conforma tres volums, combina un enfocament que té en compte, d'una banda els gèneres literaris, d'una altra els períodes estètics, i de l'altra les figures destacades en cada moment. A més, cada capítol té una estructura, com havia notat Molas en el cas de la història de la literatura de Riquer, de monografia; aquesta estructura monogràfica s'accentua pel fet que cada capítol va a càrrec d'un autor. Finalment, hi ha una desproporció entre la part contemporània i l'antiga que té una explicació segurament comercial. Així el primer volum comença amb els orígens de la literatura i Ramon Llull i acaba amb Narcís Oller; el segon s'enceta amb el Modernisme i remata amb Josep Pla; finalment, el tercer s'ocupa de la literatura des de la Guerra Civil fins a “les darreres aportacions”. Quant als gèneres, destaca l'atenció que dedica a gèneres paraliteraris com ara la literatura popular preindustrial, els gèneres costumistes, el periodisme i l'assaig, la “literatura popular contemporània” i la literatura infantil i juvenil (vol. 3), una atenció que trobem també en els darrer volums de *Història de la literatura catalana* dirigits per Joaquim Molas, una atenció, cal afegir, que recullen també els manuals que es publiquen en la dècada dels vuitanta.

De fet, el “contraprograma antirenaixentista” per a un cànon de la història de la literatura catalana que s'havia proposat Molas (1998) consistia a:

- a) Revisar els punts de vista renaixentistes (plenitud medieval-decadència-renaixença) i noucentistes (condemna del realisme, exaltació del suposat Humanisme medieval), de la

història de la literatura catalana per tal d'homologar-los als patrons europeus.

- b) Revisar i recuperar els segles XVI, XVII, XVIII (i primeries del XIX).
- c) Partir de la hipòtesi, diríem nosaltres, de “cànon en construcció” (molt pròxim, d'altra banda a la concepció de “cànon dinàmic” de la Teoria del Polisistema d'Even-Zohar (Pozuelo Yvancos, 1998) (Bou, 1998) i, per tant, provisional mentre es completa a través de la recerca i de la revisió crítica.

Aquest “contraprograma”, tal i com relata Joaquim Molas en la seua ponència, va prenent forma, d'una banda, a mesura que prepara el programa de les seues classe, primer als Estudis Universitaris Catalans (1961-1972), a la Universitat Autònoma de Barcelona (1969-1982) i, a partir de 1982, a la Universitat de Barcelona. D'una altra banda, l'elaboració de la *Guia de la literatura catalana*, el *Diccionari de literatura catalana* i els volums finals de la *Història de la literatura* per a l'editorial Ariel que acabem d'esmentar, juntament amb les col·leccions “Antologia Catalana” i “Les Millors Obres de la Literatura Catalana” que va dirigir a Edicions 62. No cal deixar de banda tampoc el paper que l'editorial Barcino va jugar en la configuració del cànon de la literatura catalana i dins l'editorial de Josep Maria Casacuberta, de la *Col·lecció Popular Barcino* i els seus volums de la *Literatura Catalana Antiga*, alguns dels quals es van editar a cura de Joaquim Molas.

L'«Antologia Catalana» d'Edicions 62 es publica el 1965 amb la finalitat, fonamentalment, de recuperar i actualitzar el passat literari i amb la mirada posada en el món educatiu, tot i que el temps que va transcórrer encara fins que l'estudi de la literatura es va normalitzar a les aules (una circumstància que no es va fer realitat d'una manera generalitzada, tal i com hem tingut ocasió d'examinar en el capítol anterior, fins a la segona meitat dels anys vuitanta) la va decantar cap a una major especialització crítica. Aquesta “Antologia Catalana” va servir, doncs, tal i com apuntava Jordi Castellanos (1982: 27), per a revisar el cànon de la literatura catalana i restablir i recol·locar obres i autors. Aquests principis es van traslladar més tard a “Les Millors Obres de la Literatura Catalana” i a les col·leccions d'Edicions 62 “Les Eines de Butxaca” i “El Garbell”. Els pròlegs que portaven aquestes obres tenien com a funció, en part, justificar i explicar la posició de l'obra i de l'autor dins el cànon.⁷⁹

Enric Bou (1998) reprén, matisa i completa la visió autobiogràfica de Molas sobre la seua participació en la configuració de l'actual cànon de la història de la literatura i la relaciona, tal i com fèiem nosaltres més amunt, amb la visió dinàmica del cànon de Even-Zohar. Al paper de la

79 Com diu Sullà: “Comprender la idea misma de canon conlleva indagar en la enseñanza de la literatura y en la institución escolar, que es el medio donde se realiza y perdura el comentario, donde se preparan y al que se destinan las antologías” (1998a: 27). Per a un bona reflexió sobre el paper de les antologies literàries en la confecció d'un “cànon selectiu” per a ús pedagògic, en aquest cas en relació amb el cànon de la poesia nord-americana, vegeu Harris (1991: 45-48): “Los profesores tienden a enseñar lo que les han enseñado, lo que es fácil de encontrar editado, sobre lo que existen ensayos interesantes y sobre lo que ellos mismos están escribiendo. Lo que es fácil de encontrar editado tiende a ser aquello sobre lo que se escribe y enseña; lo que se escribe tiende a ser lo que se enseña y sobre lo que otros escriben.” També és interessant l'estudi de Gater sobre la configuració d'un cànon de la literatura afroamericana i la possible influència de l'antologia *Norton Anthology of African American Literature* (1997) en aquest procés: “Creo que lo que más me emociona es que dispondremos de los medios para editar una antología que definirá un canon de la literatura afroamericana para profesores y alumnos de cualquier institución que desee ofrecer un curso en literatura afroamericana. Una vez publicada nuestra antología, la imposibilidad de encontrar textos de literatura negra ya no servirá de excusa a nadie para no enseñar nuestra literatura.” (Gater, 1990: 176).

docència i de les empreses editorials, caldria afegir la importància del seu paper com a coordinador de la prova d'accés a la universitat durant els anys vuitanta. El seu paper de coordinador de la prova li va permetre projectar la seua influència sobre els primers temaris, les primeres lectures i els primers manuals per a 3r de BUP i COU que hem analitzat en el capítol anterior. Uns manuals que van comptar en tots els casos, amb la implicació directa de deixebles seus, ens referim a: *Història de la literatura catalana amb textos* (1979), *Solc* (1980), *Literatura catalana. Textos d'orientació universitària* (1983)⁸⁰, *Garba. Antologia de textos literaris catalans* (1981) i *Literatura. BUP 3* (1986), de Gregal Llibres.

Però aquest procés de “reconstrucció” i de “reforçament” institucional d'un cànon de la literatura catalana (o el que és el mateix, de confecció d'un “cànon selectiu” de la literatura catalana), apte per a ser ensenyat a les aules (i per a servir de base per a l'estudi crític), no es va fer sense discussions⁸¹. Alguns escriptors es queixaven de l'absència d'autors contemporanis en aquest cànon, d'altres agafaven com a vara de mesurar el cànon de la literatura castellana o europea per a discutir la preeminència i la vàlua de certes obres (Oller i Galdós o Zola; Verdaguer o Baudelaire...). Aquesta obra en marxa que és qualsevol procés de canonització ha esdevingut, en el cas de la literatura catalana, una necessitat imperiosa i, en aquesta pressió, hi ha tingut un paper important la constitució de la llengua i la literatura catalana com a disciplina escolar amb la seua demanda de manuals, antologies, adaptacions i edicions crítiques. Una pressió que ha accelerat, especialment en el cas de la literatura contemporània, la fixació del cànon i que ha deixat la cultura catalana una mica al marge de la revisió a què, des de la segona meitat dels anys seixanta, ha sotmés la crítica literària i la didàctica de la literatura, d'una banda els enfocaments historiogràfics de la literatura en general, i de l'altra, les històries de la literatura “nacionals” en la línia de De Sanctis.

Els criteris de selecció i ordenació de les obres i els autors de la història de la literatura catalana que comencem a trobar en els primers manuals per a tercer de BUP i COU als anys vuitanta (i fins i tot en llibres de 7é i 8é d'EGB que recollien els continguts prescrits d'història de la literatura), són els que s'han consolidat en la major part dels llibres de text posteriors: la periodització per segles, gèneres literaris i autors destacats, juntament amb moviments culturals i estètics: Humanisme, Renaixement, Barroc, Neoclassicisme, Il·lustració, Romanticisme, Realisme, Naturalisme, Modernisme, Avantguardes, Noucentisme, Simbolisme. Quan es manté l'antiga compartimentació renaixentista de la història de la literatura catalana (especialment els termes Segle d'Or i Renaixença i, en molta menor mesura el de Decadència, encara que no sempre s'usa de manera explícita aquest rètol), es fa subordinant-los a divisions homologables de la història de la literatura europea.

3.6.3.1.2 Història de la literatura i educació literària

Una altra de les polèmiques que han acompanyat l'ensenyament de la literatura des de la

80 Recordem que aquest manual de Lluís Busquets segueix els plantejaments “canònics” que recollia la circular que l'any 1981 van enviar als instituts de Catalunya els coordinadors de prova d'accés (Joan Solà per a la part de llengua i Joaquim Molas per a la de literatura) i que contenia una llista de trenta obres literàries que s'havien de llegir i treballar a les aules.

81 En aquest sentit, la ponència de Jordi Castellanos al “Primer col·loqui d'historiadors i crítics de la literatura catalana” organitzat a la Universitat de Barcelona l'any 1981 per l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (Castellanos, 1982), constitueix un document de gran valor.

implantació de la LOGSE és la del paper que se li reserva a l'estudi de la història de la literatura a partir de la Reforma. Ja el 1996 Laia Martín examinava set manuals d'ESO sota aquest prisma i conclouïa que la LOGSE havia portat implícit el bandejament de la història de la literatura als llibres de text de Secundària. S'hauria passat així, d'un tractament purament memorístic de la història de la literatura al BUP, a la seua desaparició dels currículums i al seu bandejament a favor del treball amb els textos (tallers literaris, comentaris de text o, fins i tot, anàlisi gramatical). D'altra banda Laia Martín criticava també que el poc temps de què es disposava i l'amplitud dels continguts que s'havien d'estudiar segons prescrivia el currículum oficial, feien molt difícil un treball aprofundit dels continguts literaris.

Pel que que respecta als manuals, l'autora els examina perquè espera que siguin aquests els que de veritat concreten el currículum i determinen què es fa efectivament a l'aula amb la història de la literatura. Dels set que estudia, només un d'ells conté un apartat específic dedicat a la història de la literatura. La resta de manuals opten per tractar la literatura des del punt de vista dels gèneres i dels recursos formals, als quals dediquen un apartat separat. La cronologia s'explica al final de la unitat amb la forma d'un quadre cronològic. Un dels manuals analitzats tracta la literatura dins de les tipologies textuals.

L'autora conclou que els llibres de text de l'ESO (llavors en procés d'homologació) han bandejat totalment la història de la literatura. Quant als crèdits variables de literatura (una mena d'optatives exclusives del sistema educatiu català), les propostes editorials se centren majoritàriament en el treball del comentari de textos literaris.

En aquesta línia, Jordi Castellanos defensava l'any 1982 l'estudi de la literatura en l'eix cronològic perquè considera que només d'aquesta manera es pot captar el "valor" de l'obra literària ("la valoració només pot existir a través de l'establiment de la historicitat"), i el sentit de continuïtat d'una tradició: "Al cap i a la fi, la literatura s'ha fet en gran part sobre la mateixa literatura, és a dir, sobre la seva mateixa historicitat: indefectiblement, tota creació literària neix de la modificació d'unes formes que s'han anat fent i que s'han anat modificant al llarg de la història"

D'altra banda, alguns autors ja s'havien alçat a finals de la dècada dels vuitanta contra les que podríem qualificar, seguint els seus arguments i parodiant el títol d'una obra d'un conspicu filòsof contemporani, de "misèries de l'historicisme". Espí i Llopis, per exemple, afirmaven en el seu *Curs de narrativa* (1988: 12) que la història de la literatura "no preparava per a 'consumir' literatura"; és per això que es posen a treballar en la confecció dels seus "cursos" tot seguint l'escola estructuralista per a l'anàlisi dels textos literaris, però combinant aquest enfocament amb la pràctica creativa de la literatura. La manera d'evitar el xoc que produeix la literatura massa allunyada en el temps dels estudiants és començar el seu curs per *No empreneu el comissari* de Ferran Torrent i no introduir el *Tirant* fins que no s'han treballat abans divuit textos. Sobre aquest qüestió del cànon escolar i de l'enfocament historicista de les programacions de literatura ja hem parlat més amunt quan recollíem les opinions de Teresa Colomer, Gemma Lluch, Anna Diaz-Plaja, Francisco Rincón i Rafaela Bonet (vg. § 3.4.2). Hi ha, com hem vist, un consens entre els investigadors i els professors al voltant de la conveniència d'abandonar l'historicisme estricte sense deixar de banda la lectura dels textos clàssics, justament la direcció contrària dels darrers currículums oficials i dels manuals que els concreten a l'aula.

En aquest sentit, Juan Sánchez-Enciso (2007: 111-140) es mostra també radicalment contrari a

l'organització historicista de les classes de literatura i denuncia el tractament dels continguts literaris que mostren els manuals. Considera que mostren una història precuinada de la qual els textos són il·lustracions i proposa, en canvi, que siguin els textos el punt de partida cap a l'alumne i una vegada s'haja produït la connexió text-lector, es pot passar a la contextualització:

L'estructura de les *lliçons* reforça aquesta idea que primer és la caracterització tancada del període i després la informació sobre autors i obres que responen clarament als trets definits. Les obres d'art desapareixen com a tals i passen a ser il·lustracions de teories dubtoses. Els textos són arguments a favor de l'existència del període, el qual és el veritable protagonista. (128)

Per altre costat, la complexitat del discurs historioliterari que vehiculen els manuals el fan incompreensible per a l'alumnat, que acaba per aprendre's de memòria dades sobre períodes, autors i obres:

El discurs que desenvolupa la història literària remet, a més, a tota la seva tradició genèrica, els paràmetres i les característiques de la història de la literatura com a gènere discursiu. Els principis bàsics d'aquesta tradició resten també implícits en el mateix discurs; per exemple: el sentit "millorista" d'una evolució literària que avança inexorablement cap a la plenitud estètica de l'expressió literària; o el text com a expressió del temps històric i alhora com a "prefigurador" de noves interpretacions del món, etc. Com que no dominen el context semàntic i cultural, els alumnes no entenen el text. Però és que el manual té un destinatari nominal, però no real. L'adaptació a l'estudiant és el producte d'una simplificació quantitativa de coneixement científic, amb una certa "rebaixa" en el nivell de dificultat lingüística i textual. (132)

La proposta antimanualística de Sánchez-Enciso combina un acostament directe als textos clàssics feta a partir de la discussió literària i la recitació, amb un comentari de textos que té com a objectiu arribar a l'excel·lència canònica del text des de l'anàlisi, per inducció, i no des de l'apriorisme de la unitat del manual; es tracta d'un comentari que no va a la recerca del tret característic del moviment o de la figura retòrica. L'accés directe als textos permet arribar als clàssics des de l'emoció; l'emoció es canalitza cap a l'anàlisi racional del comentari i la contextualització la facilita el professor o la busquen els alumnes documentant-se, però només després de la lectura. Tot aquest procés es completa i combina amb activitats de taller literari i projectes de treball de creació literària, juntament amb activitats d'animació a la lectura (visita d'autors, assistència a espectacles, organització de recitals, participació en concursos...). Quant a la tria d'autors i de textos, Sánchez-Enciso es mostra partidari de triar aquells més arquetípics d'una època o d'un moviment i deixar de banda els fronterers. Quant a l'organització de la programació, opta (a 4t d'ESO) per evitar la seqüenciació historicista i estructura el curs per gèneres o tòpics, amb una contextualització ad hoc dels textos: "La lírica europea, des dels trobadors fins al Barroc", "L'heroi en la literatura europea, des del Cid fins a Don Quijote", serien exemples de macroseqüències didàctiques per a Llengua i literatura castellana a quart d'ESO.

Altres autors critiquen l'apriorisme de les cronologies dels manuals d'història de la literatura. Aquestes cronologies vénen donades sense que es mostren clarament els criteris que han fet triar com a rellevant un fet, un autor, una obra, un esdeveniment i no un altre. Goldenstein (1988) es demana, per exemple, quin és el fet important en relació amb la concepció, la difusió, la recepció d'una obra literària; o quins són els principals criteris de selecció dels fets recollits en una cronologia. Proposa exercicis d'anàlisi de les cronologies i de les perioditzacions de les històries de la literatura dels manuals per tal que els alumnes, a través d'una feina paral·lela de documentació, esbrinen els criteris que s'hi amaguen; o bé instruccions perquè comparen la

manera com organitzen cronològicament els fets literaris dos o més manuals.

D'altra banda, Antonio Mendoza (2004) denunciava les limitacions de l'enfocament historicista per al treball de la competència literària: els alumnes podien accedir als estudis superiors sense haver adquirit una bona destresa en la comprensió i la producció de textos literaris. En canvi, un aprenentatge significatiu de la literatura ha de partir de la capacitat analítica del lector. Un aprenentatge d'aquest tipus ha de permetre que la literatura es perceba d'una manera contrastada i amb una visió clara de la connexió entre els diferents aspectes del fet literari. Les distintes cares comprenen l'aspecte cultural de la producció literària, els criteris de valoració de l'obra literària segons el sistema semiòtic propi de la cultura en la qual s'inscriu; el caràcter intersubjectiu i convencional de la valoració que una comunitat de lectors fa d'una obra literària; el conjunt de convencions de tipus semiòtic relacionades amb els textos literaris.

L'activitat lectora es tracta com una activitat cognitiva globalitzadora de primer ordre que traspasa de manera transversal tot el procés d'aprenentatge. Per això s'han desenvolupat estudis que han intentat comprendre el procés de lectura, tot creant models que aprofiten de base per a la planificació d'activitats d'aprenentatge de millora de la comprensió escrita. En aquest cas és central la concepció del procés de lectura com una activitat metacognitiva en la qual la mateixa pràctica lectora reforça les habilitats lectores. És per això que resulta fonamental en l'ensenyament de la competència literària dotar el lector de mecanismes que li faciliten i milloren aquesta metacognició mentre llig textos literaris.

Un aprenentatge significatiu de la literatura hauria de partir, doncs, de la millora de la capacitat analítica del lector. La clau es trobaria a centrar els esforços docents en el treball dels procediments, seqüenciats, de tal manera que s'ajusten a les motivacions, els interessos i les capacitats dels alumnes. Pel que fa als continguts conceptuals de tipus metaliterari, s'haurien d'integrar en el procés d'ensenyament-aprenentatge de tal manera que ajuden a millorar les estratègies de lectura i serveixen perquè l'alumne aprecie el valor estètic de l'obra literària i entenga les causes esteticoformals de la seua posició dins el cànon de la tradició. S'hauria d'evitar, de totes totes, que els continguts conceptuals esdevinguin un objecte d'estudi autònom: per exemple, aprendre de memòria una llista de figures retòriques per tal de reproduir-la en un examen juntament amb els exemples (fragments descontextualitzats repetits d'un manual a l'altre), que proporciona el llibre de text. Finalment, la formació literària ha de fer esforços per tal d'integrar l'experiència del lector individual amb els aprenentatges escolars, tot evitant que es mantinguen en esferes existencials desconnectades.

El context literari i cultural de l'obra; el lector i la seua competència literària (que inclou una competència lectora, l'experiència lectora i l'intertext de lector); juntament amb el procés de lectura; el text i el cànon, es relacionen entre si. L'objectiu final del procés d'ensenyament-aprenentatge seria aconseguir que l'alumne siga un bon intèrpret i la formació del lector s'hauria de centrar en l'activitat lectora. L'objectiu bàsic de l'activitat lectora seria l'apreciació dels recursos expressius, la valoració de les produccions literàries com a exponents culturals i la participació activa del lector en el procés de lectura. L'activitat lectora conduiria a la consecució de l'objectiu "saber interpretar". Aquest objectiu, al seu torn s'articulària en altres tres objectius:

1. Fer que les activitats i les estratègies de comprensió guien el procés de formació.
2. Preparar per a ser lectors i no analistes.
3. Formar lectors que siguen capaços de construir el significat del text.

Els components del model proposat per Mendoza presentarien tres cares amb els seus respectius components:

1. La perspectiva del lector

- El lector: és l'agent de la recepció literària i el responsable de l'actuació (metacognitiva) del procés de lectura.
- La competència literària: seria el conjunt dels sabers que permeten la lectura i la interpretació d'un text literari. La competència literària estaria composta de coneixements diversos que fan possible la construcció del significat: la comprensió i la interpretació.
- Competència lectora: capacitat del lector per a seguir les normes que regeixen la interacció entre el text i el lector. La competència lectora comprén el coneixement reflexiu per part d'un lector actiu del procés de recepció, és a dir, la metacognició de les fases i de les activitats que es produeixen en cada moment de la lectura.
- L'intertext del lector: és el component de la competència literària que s'ocupa d'activar i seleccionar els sabers concrets que regulen les reaccions receptives davant els estímuls del text. L'intertext posaria en relació durant el procés de lectura la competència lectora amb la competència literària.

2. El discurs literari.

- El text literari, segons el defineix Mendoza (2004: 72), seria: “Una concreción discursiva con intencionalidad estética, que cobra sentido mediante la actividad del lector competente (actualización lectora) que le confiera sentido.” Relacionats amb el text literari es trobarien aspectes com: el conjunt d'obres amb les quals es relaciona el text literari en qüestió, el cànon dels textos considerats com “escolars”, “emblemàtics d'una tradició”, “clau en un moviment literari o època”, etc.

3. Els tres aspectes (competència lectora, competència literària i intertext) comparteixen diversos coneixements, codis culturals, coneixements de gèneres i tipologies textuais, coneixements previs relacionats amb tipus de textos, temàtiques, ideologies, indicadors discursius o coneixements de tipus intertextual.

Els defectes del plantejament tradicional de la didàctica de la literatura, segons Mendoza, serien:

- Enfocament historicista i estudi formal i fragmentari de les obres literàries a través del comentari de textos.
- Es dóna massa importància als sabers enciclopèdics i erudits a l'entorn de les obres i els autors.
- Esquematisme en la presentació de les obres: títol, una síntesi argumental i una “fitxa tècnica” de trets d'estil i una valoració de la crítica acceptada.

- Compartimentació de l'estudi de la literatura en assignatures segons la llengua, un fet que restringeix el punt de mira.
- Existència implícita d'una única interpretació correcta i "oficial" dels textos.
- Impossibilitat de fer aportacions personals per part del lector-aprenent en el procés de recepció dels textos literaris.
- Es deixa de banda el treball d'ajuda al lector en el sentit de fer-lo activar els coneixements previs a l'hora d'enfrontar-se al text. No s'ensinistra els lectors en les estratègies de lectura que afavoreixen la construcció del significat.
- La formació de l'alumne com a lector autònom no es considera explícitament com a objectiu didàctic (Mendoza, 2004: 57)

Carlos Lomas (1999b(1): 60) també creu que el model historicista ha fracassat en la majoria dels casos i, sobretot, en les etapes de l'ensenyament obligatori. Creu que la seua pervivència respon al fet que la formació literària inicial del professorat, tant a l'ensenyament mitjà com a la universitat, va ser historicista i els docents la continuen reproduint a les seues aules. També perviu perquè seria la manera més fàcil d'organitzar els continguts literaris: ordenar obres i autors seguint un fil cronològic a partir d'un cànon consagrat per la historiografia erudita i els estudis universitaris.

Tot i això, hi ha la convicció entre la majoria dels experts, que el context històric és indispensable per a entendre l'obra literària i que cal una revisió del mètode que s'usa per a integrar l'estudi del context de l'obra literària a l'aula, en paraules de Teresa Colomer (1996b: 141):

La mutilación del contexto histórico lleva a convertir el texto en una rareza ahistórica, a juzgar-lo desde los valores actuales y a mantener a los estudiantes en una falta total de *sentido del pasado*. Parece, pues, urgente elaborar un nuevo modelo didáctico de historicidad que relacione la literatura con las otras áreas humanísticas y que se compagine con una muestra metodológica de diferentes entradas en lo literario para poder caracterizar, finalmente, los objetivos de esta etapa.

Per a Mendoza (2004) l'aportació de les teories de la recepció a la didàctica de la literatura ha consistit, sobretot, a posar en evidència la necessitat de posar en contacte els factors històrics, ideològics, sociològics, antropològics i lingüístics. Han servit per a posar la lectura en el centre d'atenció del procés d'ensenyament-aprenentatge i, així, ha deixat d'estar subordinada a l'ensenyament de la llengua. També han servit per a col·locar la recepció i, per tant, la lectura i el lector, en el centre i, per consegüent, poden servir de base per a la programació d'un ensenyament de la història de la literatura paidocèntric, centrat en la recepció dels textos literaris per part dels aprenents (Weinrich, 1988).

Yves Reuter, per la seua banda, reflexiona a propòsit del paper de la història de la literatura en l'ensenyament de la llengua (i la literatura) a l'ensenyament no universitari. Posa sobre la taula algunes qüestions que considera bàsiques com a punt de partida:

1. En l'enfocament historicista de l'ensenyament de la literatura es confondria la història de l'objecte amb l'objecte mateix.

2. En el cas de la literatura s'intenta historiar allò que, una volta convertit en cànnon, esdevé indiscutit i situat per damunt del temps.⁸²
3. Caldria treballar, per tant, alhora la historicitat del text amb la seua originalitat intransferible. Això comporta prestar una atenció especial al context històric i a les relacions intertextuals que es produeixen entre el text estudiat i la resta dels textos, una qüestió difícil de tractar a l'aula si no és per un especialista. Quan es fa, el resultat és que els alumnes aprenen a reproduir llocs comuns sobre les obres i els autors tret dels manuals o de les explicacions del professor.
4. Ensenyar “història” de la literatura significa ensenyar “història” i per tant cal acompanyar-la de nocions complexes que moltes vegades es donen per sabudes: “història”, “literatura”, “cronologia”, “periodització”, “gèneres”, “corrent estètic”, “escola”, “autor”, “generació”, etc.
5. Finalment, no estaria clar tampoc l'estatus de la història de la literatura com a disciplina, que ara per ara es troba en una fase de debat intern i de renovació dels mètodes i dels objectius.

Al final, presenta tres proposicions per a la revisió del paper de la història de la literatura en l'educació literària (Reuter, 1997: 21-23):

1. Caldria dissenyar una programació didàctica que tractara de construir la “historicitat” de la literatura, és a dir, la historicitat del camp literari dins la qual s'encabirien les diferents categories que poden servir per al treball de la literatura a classe: gèneres, autors, textos... Al mateix temps caldria oferir la dimensió sincrònica: el valor dels textos sancionat en el seu moment i en l'actualitat.
2. Caldria posar en relació els textos a partir dels categories anteriors parant atenció en les modificacions, les continuïtats, les ruptures que es produeixen entre ells a nivell diacrònic.
3. Caldria començar des del segle XX, és a dir, partint dels referents culturals més immediats per als alumnes i els professors. D'aquesta manera s'evitaria l'entrada sobtada en textos i autors situats en contextos allunyats del alumne, amb els problemes de comprensió que això comporta i amb el risc d'adaptar els textos fins a fer-los irrecognoscibles. Aquesta “falsificació” del passat literari es consuma amb la transformació dels continguts, de les formes (tipografia, puntuació...) i s'arriba a comentar recursos que no es trobaven al text original.

3.6.3.1.3 La història de la literatura al currículum i als manuals

La Proposta de programació de literatura per al cicle superior d'EGB (Conselleria, 1986)

⁸² Aquesta és una paradoxa que sorgeix de la literarietat: “La producció literària difiere de la producció cotidiana de la lengua en su finalidad estética, en la constitución del discurso con carácter de signo, en el valor estético que la define como creación artística según usos, normas, preceptos o convenciones; y, en conjunto, se distingue de otros tipos de producciones por los factores que consiguen dotarla de universal validez y que hacen de la obra concreta un reflejo cultural, paradójicamente, histórico y atemporal” (Mendoza, 2004: 115)

contemplava l'ensenyament de la història de la literatura en els cursos que ara serien primer i segon d'ESO (7é i 8é d'EGB), mentre que la *Proposta de Valencià d'Ensenyament Mitjà* (Conselleria, 1983) reservava la història per a 3r de BUP i deixava primer i segon de BUP per a l'estudi dels gèneres.

Amb la implantació de la LOGSE, els currículums de l'ESO reservaven per al Batxillerat l'estudi de la història de la literatura organitzada per gèneres i períodes. Mentre que la reforma de la LOGSE duta a terme el 2001 tornava a prescriure-la en el segon cicle de l'ESO (3r i 4t d'ESO), un fet consolidat amb la LOE (2006). Tanmateix, el decret curricular de Catalunya derivat de la LOE (2007), tracta d'evitar que la història de la literatura s'acabe concretant a les aules de 3r i 4t d'ESO en la forma d'un ensenyament historicista i ho fa derivant l'estudi de la història literària cap al Batxillerat i evitant, alhora, i de manera sistemàtica, l'ús del terme "història", que canvia pel de "periodització" d'obres i d'autors. Pel que fa al segon cicle de l'ESO el currículum de Catalunya determina que les obres i els autors: "Caldrà organitzar-los per gèneres literaris i per èpoques, sense voler convertir-los, però, en una «història de la literatura» reduïda, ja que no hi escau." Els continguts es reparteixen en dos blocs, el primer, que es correspon als dos primers mòduls inclou els principals autors i obres literàries fins al segle XIX. El segon bloc, conté els continguts corresponents als dos mòduls següents, que inclouen els autors i les obres literàries dels segles XIX i XX. Malgrat tot, com hem vist al capítol 2, el tractament historicista clàssic és el que s'ha imposat als llibres de text.⁸³

Al llarg dels anys vuitanta els llibres de text van contribuir a consolidar el cànon escolar i la periodització de la història de la literatura catalana, especialment la *Història de la literatura catalana amb textos* (1979), del grup Penyagolosa (Jaume Cabré, Joan F. Mira, Josep Palomero i Vicent Pitarch); la *Literatura catalana. Textos d'orientació universitària* de Lluís Busquets i Grabulosa (1983) per a COU; *Solc* (1980) i la seua antologia *Garba* (1981) (Edicions 62), de Glòria Casals, Manuel Llanas, Ramon Pinyol i Llorenç Soldevila; *Literatura. BUP 3* (1986) de Vicent Salvador i Vicent Escrivà (Gregal Llibres); o *De bat a bat/3* (1991), de Joan Ponsoda, Vicent Martines, Oreto Bou i Anna Cucó (Marfil).

Si el BUP concentrava els continguts de història de la literatura en 3r, la LOGSE optava per situar-los en primer de Batxillerat o a cavall entre primer i segon i desapareixia el tractament historiogràfic en els antics 7é i 8é d'EGB (ara 1r i 2n d'ESO). En algunes ocasions i, donada l'obertura del currículum, hi ha propostes de tractament monogràfic dels continguts literaris en 4t d'ESO encara que l'enfocament que prenen no sol ser historicista: es prefereix treballar per tòpics i centres d'interés (*A debat 4*) o per gèneres (*Per a crear mons, Gèneres*). No obstant això, hi havia qui considerava que al final de l'etapa d'ensenyament obligatori l'alumnat havia de conèixer la seua tradició literària i opten per realitzar activitats complementàries al llibre de text d'ampliació de la contextualització de les obres i dels autors (Garcia Aparicio, 2003).

Als anys noranta, als llibres de text que analitzen Colomer i Margallo l'enfocament històric no

83 Tot i les greus dificultats que planteja una programació historicista de la literatura en segon cicle de l'ESO, hi ha professors com Llorenç Soldevila (2004) que aporten receptes pal·liatives, en el seu cas, basades en una acurada selecció de textos i d'autors i en unes pretensions que es limiten a la "divulgació" d'autors i d'obres clau. Tot això amb un tractament transversal que ha de comptar amb la col·laboració dels departaments de Castellà i de Ciències Socials i combinat amb comentaris de textos guiats, lectures en veu alta a classe, inclusió de materials curriculars intertextuals com imatges, música, còmics, etc. i activitats extraescolars relacionades, com ara rutes literàries.

havia evolucionat tampoc, era encara força conceptual i es produïa una forta desconexió amb l'organització dels continguts a partir de les tipologies:

La història de la literatura continua fent-se amb un enfocament basat en la transmissió de coneixements, mentre que els enfocaments tipològics han incorporat nous plantejaments didàctics que relativitzen més l'eix conceptual. (1999: 39)

D'altra banda, les guies didàctiques ens donen informació interessant sobre la justificació de la presència de la història de la literatura en la programació didàctica. En la guia de *De bat a bat/3*, per exemple, els autors afirmen que no volen fer un curs d'història de la literatura, però consideren que els textos s'han de saber inserir en un context. Justament aquest és el taló d'Aquiles dels cursos de literatura, ja que sembla una consideració quasi unànime que els alumnes han de conèixer el context dels textos literaris que estudien i, d'altra banda, cal que els manuals segueixen els decrets si volen ser homologats, uns decrets, que porten els continguts literaris ordenats de manera cronològica. Tot plegat fa que al final els cursos de literatura no puguin evitar una forta basculació cap a l'enfocament historiogràfic.

Pel que fa als manuals de la dècada del 2000, comprovem que des d'aplicació de la reforma curricular de la LOGSE (2001-2002), tots els llibres de tercer i quart d'ESO organitzen els continguts literaris seguint la pauta marcada pels decrets i col·loquen un apartat aïllat de la resta de la unitat didàctica, dedicat a la història de la literatura (des de l'Edat Mitjana fins al segle XVIII o la meitat del XIX en tercer; i des d'aquest punt fins a l'actualitat en quart). El mateix hem comprovat que passa en primer i segon de Batxillerat.

Dins els corrents de revisió del treball amb llibres de text que s'ha produït a França des dels anys noranta, hi ha autors que proposen un enfocament de la història de la literatura a partir dels manuals organitzada amb metodologies innovadores. D. Alexandre (1994), per exemple proposa un treball per projectes que té com a objectiu que els alumnes de primer de Batxillerat organitzen els continguts literaris corresponents a la literatura francesa del segle XVII a partir dels coneixements previs i usant el manual com a organitzador de la informació, antologia de textos i rebost d'informació factual. A partir del guió s'organitza el treball dels autors i de les obres tenint en compte textos de diferent factura, treballant la intertextualitat (versions cinematogràfiques), elaborant portfolis individuals sobre autors, gèneres...

3.6.3.1.4 Història de la literatura i identitat nacional

Aquesta reintroducció de la història de la literatura a l'ESO s'ha de situar en el context del debat sobre les humanitats que va estar present durant els anys anteriors a la reforma de la LOGSE que va impulsar el govern del Partit Popular. Es va considerar llavors que un alumne no podia acabar el seu període d'escolarització obligatòria sense conèixer la tradició literària "nacional". Com que el currículum de Llengua i literatura catalana deriva del que proposa del MEC per a Llengua i literatura castellana, la historiografia literària va entrar també en les programacions de Llengua i literatura catalana.

En el cas valencià es va aprofitar la conjuntura per a "netejar" el cànon escolar d'excrecències "catalanistes". No es pot deslligar, per tant, aquesta represa de la història literària a Secundària del propòsit de "reconquesta" de terrenys identitaris que el nacionalisme espanyol es va proposar durant els governs de José María Aznar, no debades la història literària, tal i com apunta

Santiàñez-Tió (1998: 212-213), “s'encarrega de la transmissió dels patrons d'identitat literària i cultural” i reproduceix, per tant “la imatge que una cultura té d'ella mateixa”; el cànon esdevé així “l'estructura més poderosa d'identitat i de cohesió cultural d'una comunitat.”

Es tracta del que Vicenç Pagès (1996) va batejar com “la literatura com a selecció nacional” un aspecte sobre el qual girava la defensa de la literatura catalana que va fer Joan Francesc Mira a la Fira de Frankfurt l'any 2007 i que, com remarcava ell mateix en un altra reflexió recent sobre aquest aspecte del cànon, aquest constituiria una “selecció nacional” basada en una llengua literària compartida (Mira, 2008; i també Martines, 2006). Mira alertava en aquella ponència sobre el perill de regionalització de la literatura valenciana dins el conjunt de la literatura catalana, una regionalització que es podria produir des de l'escola, a partir de productes literaris dirigits de manera exclusiva als escolars valencians: “Habituar els lectors, des del principi, a aquesta reducció de perspectiva pot arribar a crear també una percepció reductiva: que, per exemple, al País Valencià només siguen percebuts com a 'nostres' i propis els autors valencians, i només les obres que segueixen les variants valencianes de la llengua” (Mira, 2008). Aquest aspecte identitari reduccionista que pot adquirir el cànon escolar al País Valencià, concorda amb la intenció de bandejar els autors no valencians dels llibres de text per decret (de fet ja ho estan als decrets curriculars, tot i que els llibres de text no els segueixen al peu de la lletra i el redactat siga tan ample com per a permetre l'ampliació de la nòmina d'obres i d'autors en el moment de concretar el currículum), i de controlar el model de llengua dels textos que s'hi reproduïxen⁸⁴.

D'altra banda, aquest interès per reforçar la història literària en el cànon escolar recorda el projecte Cultural Literacy d'E.D. Hirsch presentat durant el govern de Reagan i que pretenia un retorn als valors tradicionals americans a través de la revisió del cànon escolar (Culler, 1988) (Aronowitz/Giroux, 1991) (Soetaert/Mottart, 1998). Tal i com apunta Jonathan Culler (1998: 19 i seg.) el que aquestes propostes acaben aconseguint al capdavant és que es presenten a l'aula unes obres que no cal comprendre, ni tan sols llegir, n'hi ha prou a “reconèixer-les” o a conèixer-ne certa “informació”i, sobretot, cal “saber” que són “clàssics”. O, tal i com apunta Vicenç Pagès (1996: 149-150):

El bon alumne de literatura, el que fins ara tenia les millors notes, no és el que disfruta llegint les bones obres, ni tan sols el que és capaç d'expressar les seves idees de manera clara, harmoniosa o creativa, sinó el que millor degluteix i posteriorment regurgita l'ordenació convencional que coneixem

84 En un estudi essencial per a entendre la complexa relació de la literatura escrita en català per autors valencians dins la tradició comuna de la literatura catalana, Meseguer (1997a: 118-120) destria 5 tendències en la sociologia literària valenciana: 1) Bilingüisme crític: hi ha un fons comú en la literatura feta per valencians independentment de la llengua en què aparega escrita 2) Regionalisme secessionista: hi ha una literatura valenciana escrita en una “llengua valenciana” autònoma, 3) Regionalisme afectiu amb mètodes positivistes: la literatura valenciana presenta algunes peculiaritats dins el conjunt de la literatura catalana, 4) Regionalisme historiogràfic i sociològic: la literatura catalana feta al País Valencià se situa en unes coordenades pròpies dins la literatura comuna en llengua catalana, 5) Monolingüisme literari: les possibles característiques pròpies són secundàries, la literatura catalana feta per autors valencians s'insereix de manera indistingible dins el conjunt de la tradició literària en llengua catalana. Meseguer situa els intents “governatius” de fer desaparèixer els autors valencians del currículum i la pressió per fer triomfar els eufemismes respecte del nom de la llengua i de la tradició literària a l'àmbit educatiu, com un intent de reforçament institucional del “regionalisme secessionista” (tendència 2). D'altra banda, el debat històric al voltant de la qüestió del lloc que ocuparien els autors valencians que escriuen en català dins la història comuna de la literatura catalana i dins el cànon, presenta múltiples cares i una complexitat enlluernadora que el professor Meseguer ha desentranyat en un parell d'estudis de sociologia de la literatura imprescindibles: “València, València” (1997a: 111-155) i “La querelle literària valenciana” (1997a: 157-195).

amb el nom d'Història de la Literatura Nacional, el que millor recorda el que ha llegit *sobre* l'obra, sense necessitat d'haver-s'hi endinsat. El cercle es tanca quan els *bons alumnes* esdevenen professors universitaris. [...] El sistema educatiu, en definitiva, no ha produït escriptors competents, sinó professors incompetents.

Segons Culler, l'autoritat d'un clàssic cal "conquistar-la" a través d'una lectura profunda i rica que ens faça evidents les seues qualitats més enllà de la seua presència canònica en un manual. Però més avant el crític americà posa el dit en el punt més sensible de l'anatomia de la didàctica de la literatura: aquesta conquesta ha de ser un treball de l'alumne, hi ha d'arribar ajudat per l'ensenyant, però amb els seus propis mitjans, sense que l'autoritat que per a l'alumne adquireix l'obra literària reflectesca la visió que té d'ella aquell que l'ensenya. Ans al contrari, cal que l'alumne s'adone que una de les característiques d'un clàssic literari és la seua capacitat per a introduir-nos en visions del món diferents de la nostra.

3.6.3.1.5 Materials específics per a l'estudi de la història de la literatura

Durant els anys noranta es van publicar un seguit de materials curriculars per a l'estudi de la història de la literatura catalana que formen part de la línia "reformista" de diversificació dels materials i de no exclusivitat del manual que va portar a la publicació de diversos quaderns de treball alternatius al llibre de text. Es tracta de *Panorama de les Lletres* (Tabarca Llibres), a càrrec de Josep Palomero i d'*Itineraris de Literatura* d'Alícia Díaz, Carme Doménech, Antoni Navarro i Rosa Escrivà (només al volum 1) (Tàndem Edicions). Aquests manuals es troben esgotats i descatalogats i ens consta que encara serveixen puntualment per a la preparació de classes, especialment per a primer de Batxillerat. De *Panorama de les Lletres* només hem trobat dos volums dels vuit de què constava la col·lecció, d'*Itineraris de Literatura*, en canvi, hem pogut analitzar tota la sèrie.

Totes dues col·leccions es caracteritzen per una gran cura en el disseny gràfic: la maqueta a dues i a quatre columnes, la tipografia i, especialment en el cas d'*Itineraris*, les fotografies i el grafisme; també destaca en els dos casos la qualitat del paper. El format reduït i, en el cas de *Panorama*, apaïsat, acosta aquests llibrets als quaderns de camp, una circumstància més accentuada en el cas d'*Itineraris*, que inclouen també un requadre per a la fotografia de l'alumne i un altre per a la del centre. D'altra banda, aquest material encaixaria en aquells quaderns de treball d'història de la literatura paral·lels o al marge del manual, que reclamava Montserrat Ferrer (vg. § 3.4.2).

Dels trobadors a Roís de Corella i *La novel·la i la narració durant la segona meitat del segle XX* de Josep Palomero (*Panorama de les Lletres*) combinen els textos pedagògics de l'autor (cronologies i textos explicatius) amb fragments d'estudis crítics i d'obres literàries⁸⁵. Els textos

85 La col·lecció completa de *Panorama de les Lletres*, de Josep Palomero, constava dels següents títols:

- *La novel·la i la narració durant la segona meitat del segle XX*, Tabarca Llibres, València, 1994.
- *De les noves rimades al llibret de falla*, Tabarca Llibres, València, 1994.
- *Dels furs al Tirant: realisme i fantasia en la prosa antiga*, Tabarca Llibres, València, 1994.
- *Dels trobadors a Roís de Corella: l'amor i els sentiments en la poesia antiga*, Tabarca Llibres, València, 1994.

tenen el protagonisme en aquests quaderns, s'evita l'excés d'historicisme que pràcticament es limita a les cronologies i a algunes notes bibliogràfiques dels autors. Destaca la inclusió de les fonts informatives: els textos crítics, tal i com havíem observar en alguns llibres de text de BUP (el de 3r de BUP de Gregal a càrrec de Vicent Salvador i Vicent Escrivà, per exemple), no amaguen la “tramoia” a l'estudiant, ans al contrari li mostren les fonts informatives i fan que els alumnes hi reflexionen. El textos es mostren en versió original i modernitzada a dues planes (doble pàgina); d'altra banda, la caixa del text està dividida en dues columnes, de tal manera que els alumnes tenen en el mateix pla horitzontal el text pedagògic, els textos literaris i l'enunciat de les activitats.

Destaquen les activitats al voltant dels textos, que se centren en diferents aspectes: la comprensió lectora (es fa que els alumnes recuperen informació dels textos literaris i que la relacionen amb els fragments crítics; o bé que localitzen certa informació en el text literari; o bé que la relacionen amb el moment actual: “Digues en quina o en quines civilitzacions creus que el domini de l'home sobre la dona és encara un fet cultural habitual. Coneixes algun exemple del cinema, de la literatura o de la vida real?”; o bé que resumeixen el text o que hi troben el tema), també trobem preguntes sobre anàlisi formal d'aspectes genèrics (mètrica, figures retòriques). De vegades el que es demana als alumnes ultrapassa de molt el que serien capaços i el professor no proporciona altres recursos a part del quadern; en un moment donat es demana, per exemple: “Compara en alguns versos l'estat de la llengua antiga i de la versió moderna i explica'n les diferències.”

Quant al cànon de textos recollits, destaca el perspectivisme i la visió multicultural que implica la inclusió d'un capítol com “La lírica a la Xarquia” amb els poemes d'Ibn al-Abbar “Què tens als ulls que no paren de plorar?” i “La ciutat era tan bella...” d'Ibn Amira; i la visió feminista que implica el poema “Llassa, mais m'hagra valgut...”, probablement obra d'una *trobairitz* anònima i “E-z ieu am tal que es bo e bell”, de Constança de Mallorca, en l'apartat “Precedents d'Ausiàs March”.

En el quadern *La novel·la i la narració durant la segona meitat del segle XX*, també és destacable, tant l'obertura del corpus, com els criteris de la tria. S'ha optat per combinar la representativitat dels autors amb la temàtica dels textos, així de Martí Domínguez i Maria Beneyto s'ha recollit un fragment d'*Els horts* i de *La dona forta*, respectivament, que permeten treballar el tema de la situació de la dona en la societat del moment.

En altres casos interessa centrar l'atenció en els recursos formals, especialment en el cas de la Generació del 70 que es caracteritza per l'aposta literària que fan per l'experimentació, en aquesta ocasió els fragments són de les obres: *Assaig d'aproximació a “Falles folles fetes foc”* (Amadeu Fabregat, 1974); *Espai d'un ritual* (Josep Lluís Seguí, 1978); i *Ramona Rosbif* (Joan B. Mengual,

• *D'Eduard Escalante a Rodolf Sirera: perspectiva del teatre valencià modern*, Tabarca Llibres, València, 1995.

• *La poesia valenciana contemporània: un passadís emocionant cap al segle XXI*, Tabarca Llibres, València, 1995.

• *La poesia valenciana del segle XX: de Teodor Llorente a Vicent Andrés Estellés*, Tabarca Llibres, València, 1995.

1976).

D'altra banda, el focus d'atenció es projecta exclusivament en la literatura valenciana de la qual es recullen mostres d'autors i de textos diferents que s'organitzen segons la tradició narrativa en la qual s'insereixen: la realista (*Sense la terra promesa*, Enric Valor; *El desig dels dies*, J.F. Mira); la històrica (*Crim de germania*, Josep Lozano), (*La regina de la pobla de les fembres peccadrius*, Ferran Cremades), (*Aldebaran*, Josep Franco), (*Dies d'ira*, Vicent Josep Escartí), (*Els secrets de Meissen*, Josep Palomero); “novel·la del nou realisme” (*Els treballs perduts*, Joan F. Mira); novel·la negra i policíaca (*Penja els guants*, *Butxana*, Ferran Torren), (*Línia trencada*, Ferran Cremades); conte (*Vetla d'en Pere Ruixes*, Vicent Franch), (*alfaBet*, Josep Palàcios), (*Els penitents*, Tomàs Belaire), (*Legítima defensa*, Rafa Gomar).

Finalment, pel que fa al corpus, destaca també l'atenció que l'autor dispensa a la narrativa infantil i juvenil, a la qual dedica un capítol i on es recullen els següents títols i autors: *Història d'un mig pollastre* (Enric Valor); *Història d'un llapis* (Empar de Lanuza); *El guardià de l'anell* (Vicent Pascual); *L'anell del Papa Luna* (Joan Pla). Com es veu, es recull una mostra dels subgèneres i dels autors més destacats dels anys vuitanta i noranta. Enric Valor, que representa el vessant de la literatura popular usada a l'àmbit escolar i molt divulgada en els anys 80 i 90 en diferents edicions (per Gregal primer i per Tàndem després); i, finalment, la nova literatura juvenil que representen autors com Empar de Lanuza, Vicent Pascual i Joan Pla.

La col·lecció d'*Itineraris de Literatura*, tal i com feia *Panorama de les Lletres* abraça tota la història de la literatura:

1. *A l'alba*: el trobadors, les cròniques, la literatura popular, la literatura religiosa, l'humanisme.
2. *L'esclat de les lletres*: Ausiàs March, *Tirant lo Blanc*, Jaume Roig i Isabel de Villena, la poesia satírica, la valenciana prosa i Roís de Corella.
3. *Entre l'ombra i la resplendor*: Renaixement, Barroc, Renaixença, Romanticisme, Realisme.
4. *Colpits per la modernitat*: Modernisme, Noucentisme, Avantguardes, evolució de la novel·la durant el segle XX.
5. *L'actual remor*: l'assaig, la poesia, la narrativa i el teatre actuals.

Els autors d'aquest material van explicar els fonaments teòrics de la seua proposta en un article (Diaz/Doménech/Navarro, 1994) (citem):

- Escriure no és més que reescriure. La nostra anàlisi consistirà, sovint, a trobar quins matisos han aportat cada època, cada societat, i cada escriptor als temes universals.
- L'anàlisi sòcio-històrica de la literatura introdueix alguns aspectes periodístics de la crítica literària consistents a jutjar i valorar l'obra literària i no reduir la seua anàlisi a una presentació, estudi estructural o comentari.
- La història de la literatura, com a història de les idees, no de les obres ni de les biografies,

ens servirà perquè l'alumnat es construeix un esquema clar de les èpoques de la literatura universal a partir dels textos de la literatura catalana.

- La vida literària de cada època és determinant per a entendre el significat de l'obra. L'anàlisi d'aquesta vida literària no s'hauria de reduir, però, a les condicions de producció de les obres i a les referències dels seus autors, sinó que també abastarien les situacions de recepció per part dels lectors de l'època.

Pel que fa a les activitats, les organitzen seguint tres criteris: integració (el tema i les tasques que s'hi relacionen integren totes les activitats); diversitat (tendeixen a no repetir el mateix model d'activitat per tal de mantenir l'atenció de l'alumne); diferenciació (s'aprofundeixen els matisos d'una activitat sense esgotar-la del tot).

Observem que l'organització dels continguts combina els corrents estètics (Humanisme, Renaixement, Barroc...) o creatius (trobadors-amor cortés) amb el criteri d'autor (Ausiàs March) o d'obra (*Tirant lo Blanc*), el genèric (cròniques) i el temàtic (literatura religiosa). De vegades combina el punt de vista obra-autor, amb un tractament social i tòpic de la literatura, com és el cas del duet Jaume Roig/Isabel de Villena-*Espill/Vita Christi*; o l'enfocament social, genèric i d'autor amb què tracten les tertúlies literàries, la poesia satírica i la figura de Corella a la València de la segona meitat del segle XV. D'altres acostaments combinats són més clàssics en els cursos d'història de la literatura com ara el de corrent estètic-autor-obra-gènere (normalment sempre en aquest ordre de més general a més concret, i no amb d'altres possibles, tal vegada més inductius com podria ser passar del text i l'autor al marc sociohistòric local i d'aquí al context europeu i a les coordenades estètiques de la literatura occidental): Romanticisme-Renaixença-Verdaguer-poema èpic-*L'Atlàntida*. En aquesta línia, destaca també l'atenció que posen en subgèneres que no sempre es tenen en compte quan es tracta la història de la literatura, com ara el diàleg, en aquest cas vinculat al Renaixement i l'Humanisme i amb la figura de Joan Lluís Vives.

De vegades els autors aprofiten algun tret retòric de l'obra o del gènere que s'estudia per a centrar l'atenció en un recurs retòric: Ausiàs March= comparació, hipèrbole, mètrica. Els exercicis d'anàlisi dirigida i d'escriptura pretenen fer que l'alumne aprengui continguts relatius a la retòrica, la mètrica o l'estilística de manera contextualitzada i, per tant, significativa.

Els quaderns combinen el text explicatiu dels autors amb cites de crítics i d'historiadors de la literatura. A partir dels textos crítics els alumnes contesten qüestions de comprensió que van situant-los en els aspectes del tema que interessin els autors. Els textos literaris s'acompanyen d'exercicis de diferents tipologies: comprensió lectora literal i anàlisi temàtica i formal dirigits per qüestionaris; dediquen també un apartat a la comprensió lectora més profunda "Pautes per a la reflexió" en la qual s'invita a l'alumne a reflexionar a partir d'uns textos, tant literaris com crítics. De vegades s'incorpora alguna activitat de taller literari: redactar una crònica a partir d'un fet històric; redactar la contraportada d'un obra de Lluís Lull partint del model d'una del llibre *Raimon o el seny fantàstic* de Lluís Racionero.

També s'usen obres actuals per a ajudar l'alumne a entendre millor una literatura i una època: *L'ocell de foc* d'Emili Teixidor per al món dels trobadors; o el contrast entre una faula de La Fontaine, de Samaniego i de Josep Vicent Marqués (*País perplex*). Fins i tot s'introdueix una perspectiva comparatística molt interessant en alguns casos, com ara en l'entrada del tema de les cròniques ("L'arxiu de la memòria") que incorpora, per tal d'activar coneixements, una cita del

guió del western *La conquesta de l'oest*, una cita de *La crònica del Perú*, de Pedro Cieza de León i un fragment de la crònica de Muntaner. O bé en l'entrada de la unitat dedicada a la literatura religiosa que s'obri amb un còmic de "L'Arlet", unes estrofes de les *Coplas* de Manrique i un refrany popular. Aquestes intertextualitats incorporen un grau de complexitat i significativitat extraordinari a l'estudi de la literatura; un altre exemple el trobem en el tractament del *Tirant*, que permet que els autors incorporen els subgèneres novel·lístics en un context no habitual (el més corrent és vincular-los a l'època actual), així, a partir de cites del *Tirant* (segons una idea de la crítica tirantiana des de Menéndez Pelayo fins a Vargas Llosa) es mostren les característiques de: la novel·la realista, la novel·la històrica, la novel·la amorosa, la novel·la eròtica, la novel·la psicològica i la novel·la costumista.

Un altre exemple interessant el trobem en l'apartat "Pautes per a la reflexió" del volum 3, en el qual s'insereix el tema del Renaixement un poema de Narcís Comadira ("Jo"), una entrada del *Diccionari per a ociosos* de Joan Fuster ("Interés") i de *Quatre històries d'amor per a la reina Germana*. En aquesta línia d'explotació d'intertextualitats els autors posen en relació també altres codis: incorporen la partitura d'una cançó popular perquè els alumnes la toquen amb la flauta, relacionen la literatura i la música en l'explotació de les versions de Raimon, les cançons d'Al Tall (*Quan el mal ve d'Almansa*) o el poema "Ítaca" en versió de Lluís Llach; intenten també que l'alumne capte algunes característiques del Barroc analitzant un detall d'un quadre de Ribera, o (exercici agosarat) teixeixen uns fils relacionals entre el *Misteri d'Elx*, el poema d'Estellés "Per les terrasses, des de les terrasses" (*Llibre d'Elx*) en què es descriu la Nit de l'Albada elxana, amb l'estructura d'un castell de focs artificials i amb una composició escrita suggerida als alumnes d'uns textos al voltat dels espectacles pirotècnics.

O bé la visió "cultural", no merament lingüística, de la història de la literatura catalana que fa que incorporen Vicent Blasco Ibáñez i un fragment de *La vuelta al mundo de un novelista* al tema dedicat a la Renaixença. Aquesta línia de treball de la literatura a partir de la literatura comparada i la intertextualitat és molt rica, interessant i poc explotada en la nostra tradició didàctica. De vegades és un "tema d'interés" vinculat a un període el que uneix els textos comparats, així en el tema de la Renaixença s'enllaça el tòpic de la "pàtria" i "la identitat nacional" i, simètricament el "xovinisme" i la "xenofòbia"; en aquest cas, l'apartat "Pautes per a la reflexió" inclou textos de Al Russafi ("Amics, què té el desert que s'ha amerat de perfum?"), Estellés ("Asumiràs la veu d'un poble") i Espriu ("Assaig de càntic en el temple"). D'altra banda, l'activació inicial dels coneixements també es fa de vegades a partir de tests o d'exercicis d'enigmística o, fins i tot, a partir d'imatges,

Cada quadern es tanca amb unes "Propostes d'avaluació" en forma de qüestions que fan que l'alumne reprengui informació destacada de la unitat que s'ha vist, hi reflexioni, tant a través de preguntes que ha de contestar, com de petits treballs de recerca d'informació al marge del quadern (diccionaris o enciclopèdies), o bé de memorització i recitació de textos, o de relacionant la informació vista amb el context actual. També s'inclouen en aquest apartat exercicis d'escriptura: "Escriu un article amb la informació que havies recopilat en l'entrevista a un escriptor o una escriptora actuals."

D'altra banda, el text pedagògic es dirigeix en tot moment a l'alumne parlant-li amb el díctic personal "tu" i amb un to informal que intenta traure ferro a l'assumpte, com si calguera presentar la història de la literatura de manera amable. Així, a l'hora d'introduir el guió o índex del quadern els autors escriuen: "T'avancem les parades que hauràs de fer."

Que tant *Panorama de Lletres* com *Itineraris de Literatura* siguin introbables a les biblioteques públiques i que no es reeditaren a pesar que encara avui ens sorprenen pel seu caràcter innovador i no superat (especialment els *Itineraris*), és un indicatiu més del fracàs del concepte de “materials curriculars” que la LOGSE pretenia que triomfara per damunt del de “llibre de text”. Presentats en format de quadernets solts, amb els continguts articulats exclusivament entorn de la literatura, no referits a cap curs concret, destinats als alumnes i no pensats com a material complementari per a la preparació de classes, aquests quaderns no van passar de la primera edició.

3.6.3.2 Una programació basada en els textos

Per a Reuter (1997: 18-19), els textos literaris poden resultar d'una gran utilitat per a la millora de la competència lingüística de l'alumnat i planteja un seguit de propostes en aquesta línia. Els textos literaris són textos legitimats socialment, d'altra banda, la literatura es constitueix en un extraordinari repositori de textos de tota mena aptes per al seu ús a l'aula. Així, es podrien fer servir:

- a) Textos literaris de qualitat mitjana que permeten captar millor les normes de funcionament textual convencionals.
- b) Textos literaris del passat que mostren unes normes diferents de les actuals o bé que mostren les normes en procés de consolidació o són exemplars quant a la tipificació de les característiques de determinat gènere o corrent estètic.
- c) Textos paraliteraris que subordinen completament la forma a la llegibilitat i mostren de manera gràfica les convencions d'un determinat gènere.
- d) Textos avantguardistes que subverteixen les normes per distanciar-se d'altres textos o per a trencar les rutines lectores.
- e) Textos en procés d'elaboració que mostren la construcció o la deconstrucció de les normes en funció d'uns determinats efectes.

Tot i l'interès d'aquest tipus de propostes, no hem trobat cap manual que les reculli, només hem trobat una proposta com la de Ronald Soetaert i André Mottart (1998) que no passa de ser un projecte de recerca i ni tan sols es tracta d'un treball d'investigació-acció a pesar de la denominació que li donen els seus autors, ja que no ha sorgit directament de les aules, sinó que “s'hi ha portat” i s'hi han recollit dades. Aquest projecte organitza la programació al voltant de dos novel·les, *Robinson Crusoe* i el *Quijote* i combina la focalització en els textos amb una orientació multicultural i comparatista que té com a objectiu últim saltar les barreres dels canons nacionals per tal de configurar el que podria ser una orientació dels estudis literaris centrats en un possible canó europeu en una línia semblant al projecte de Teresa Colomer *et alii* (Colomer/Milian/Ribas/Guasch/Camps, 1998) sobre l'heroi medieval. En l'apartat d'intertextualitats s'han tingut en compte la recepció de les obres en determinats moments històrics i també les transformacions a què les han sotmés altres escriptors com Michel Tournier o J.M. Coetzee en el cas de *Robinson*.

D'altra banda, la tria dels textos és un dels temes claus de la didàctica de la literatura i es troba

l·ligat amb el cànnon escolar. Diversos autors reivindiquen un cànnon escolar format a partir de criteris didàctics i no subordinat al cànnon clàssic o tradicional, un cànnon en el qual la tria entre un autor consagrat i un de menor depenga del valor significatiu de l'obra de cadascun d'ells en un context educatiu donat. Així, Bertoni del Guercio (1988: 152) insisteix en la necessitat de triar de manera adequada els textos per tal que es reforce la motivació: textos pròxims a l'experiència dels alumnes i triats, per tant, en funció del contingut més que de la forma. La tria en qualsevol cas es fa indefugible si es té en compte el temps limitat de què es disposa durant el curs.

Aquest criteri de selecció basat en el contingut es pot combinar amb d'altres com ara els límits diacrònics (períodes, problemes històrics, moments de ruptura o de formalització del sistema literari), sincrònics (relacions entre textos d'un mateix sistema literari o amb textos d'altres sistemes però situats en una mateixa època), tipològics (estructuració dels textos dins del sistema o en funció d'un tema dominant). Bertoni defensa un programa variable a l'hora de substituir el tradicional criteri històric (que considera inoperant), un model en qual siga possible triar diferents graus d'aprofundiment i segons enfocaments sincrònics o diacrònics

En aquest sentit Lazar (1993) enumera un seguit de criteris que haurien de guiar la tria dels textos literaris per a la classe llengua i els assigna un valor de complexitat:

1. El bagatge cultural dels estudiants (complex)
2. La competència lingüística dels estudiants (complex)
3. El bagatge literari dels estudiants (complex)
4. La maduresa intel·lectual de l'alumne
5. La capacitat de comprensió emocional dels alumnes
6. L'edat
7. El interessos dels alumnes.

En les lectures inicials de les unitats que trobem als manuals de Secundària observem que se segueixen tots o gran part dels criteris que apunta Lazar. Una altra qüestió és què passa en la tria de textos per a la "classe de literatura"; en el cas de l'enfocament historiogràfic el cànnon no sempre permet una selecció que tinga en compte els criteris que defensa aquest autor. En el cas de la història de la literatura s'intenta seguir uns criteris semblants fins allà on es pot; així, per exemple, s'opta a Secundària pel *Llibre de les bèsties* en el cas de Llull ja que es troba més pròxim a les faules animalístiques de la literatura popular que se sol llegir en les etapes anteriors. En altres casos, com Ausiàs March, és el tema amorós el que s'intenta posar en sintonia amb els adolescents, però aquí és el bagatge literari, lingüístic i cultural dels alumnes el que no es troba al nivell adequat.

Uns altres criteris més estrictament literaris són, per exemple els que havien guiat la tria de textos dels autors de *De bat a bat/3* i que podríem sintetitzar en tres: temàtic, formal i canònic.

1. Que continguin un missatge que connecte amb l'alumnat (punt 7 de Lazar) (criteri temàtic).

2. Que serveixen de base per a deduir, aplicar i reflexionar sobre els conceptes, idees, processos, tècniques i recursos que es vulguen treballar a classe (criteri formal).
3. Que siguin “suficientment representatius de l'època, del corrent, de l'estil o del gènere que es pretén estudiar” (pàg. 24) (criteri canònic).

Un altre aspecte de la programació basada en els textos és la manera com s'adapten els textos literaris originals per al seu ús escolar. Aquest és un camp d'estudi molt interessant, que en el cas dels manuals mereixeria un estudi monogràfic. Aquestes transformacions s'inclouen en el que Genette (1982) anomena *transposició*, un tipus de relació hipertextual que genera diferents tipus d'«hipertextos» derivats de l'original. Les principals transformacions són la “transformació per escissió” (retallada de parts de l'hipotext original), “transformació per expurgació” (eliminació de passatges “poc adequats”), la “transformació per concisió” (reescriptura abreujada i amb un nivell de dificultat lingüística ajustada al lector-model) i el *digest* (versió reelaborada que conserva el títol original).

Gemma Lluch (1998: 127) destaca en l'àmbit de la literatura infantil i juvenil les transformacions dels textos de la tradició oral i en l'àmbit escolar les adaptacions de clàssics per a adults, tant els anomenats clàssics juvenils, com els clàssics del cànon de la tradició literària. En el criteri d'adaptació es conjuguen aspectes ideològics i pedagògics sense solució de continuïtat. En el cas de la nostra disciplina s'uneix també la qüestió sociolingüística de la coexistència de tres subestàndards, un fet que ha motivat també les “transformacions” i les versions, tant als llibres de text, com a les lectures⁸⁶. Gemma Lluch (1998: 131 i seg.) ha analitzat el cas de les diferents adaptacions del *Tirant lo Blanc* com exemples de transformacions per escissió, expurgació, concisió i *digest*. Les “lectures fàcils” de les quals hem tingut ocasió de parlar abans, impliquen una actualització de les velles adaptacions, ara per a un context escolar nou.

En aquest sentit, les instruccions d'inici de curs que publica cada any del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, marquen de bestreta les condicions en què s'han de presentar els textos als alumnes de Batxillerat (citem):

1. Els poemes d'autors medievals (1-8) han d'anar acompanyats d'una versió en prosa actual. Cal destacar el text original, amb la consegüent adaptació ortogràfica i, amb un altre tipus de lletra, cal introduir la versió actualitzada.
2. La lectura dels poemes ha de facilitar-se amb notes que introdueixin aclariments lèxics. Cap paraula no ha d'entrebancar la lectura del text.
3. Seria convenient que cada poema fos precedit per un breu text explicatiu que ajudés a

86 L'any 2001 va causar polèmica la convivència de dues versions, valenciana i principatina, de *Harry Potter i la pedra filosofal*, publicades per Tàndem i Empúries respectivament. En aquell moment l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana va emetre un comunicat en què denunciava la fragmentació de l'espai literari en llengua catalana que promovia l'aparició de la versió valenciana de Tàndem quan ja havia aparegut la barcelonina d'Empúries. L'AELC posava en relació aquesta duplictat de versions amb la proscripció dels autors no valencians del currículum i amb la llista de lectures tancada amb pocs autors valencians que havia presentat el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Vilaweb, 2001). Més recentment, durant el curs 2007-2008, la lectura en veu alta de *Momo* de Michel Ende en una aula de tercer d'ESO d'un institut valencià s'entrebancava a causa de la coexistència a classe de dues versions de l'obra publicades per la mateixa editorial Santillana i que els avatars de la distribució havien barrejat a les llibreries de la localitat: una valenciana, editada pel segell Voramar (Picanya, l'Horta), i una altra barcelonina amb la marca Grup Promotor.

situar l'autor i la seva obra. Aquesta nota hauria d'afavorir essencialment la lectura, sense pretendre la inserció de l'obra en un context històric.

3.6.3.3 Una programació basada en els tòpics literaris

L'amor, la mort, l'heroi, el viatge iniciàtic conformen els eixos temàtics sobre els quals s'articula la tria dels textos i el disseny de les activitats. L'eix temàtic es pot combinar amb l'estudi dels gèneres literaris o, fins i tot, amb gèneres funcionals relacionats amb la literatura: notícies, cròniques, reportatges, biografia, memòries, tal com fan manuals com *A debat 4* (Marfil) i *Per a narrar* (Tàndem/Tabarca), o propostes de taller com la de Joaquim Espinós (2000 i 2003). D'altres manuals combinen els tòpics amb l'enfocament històric, com és el cas dels de Bromera-LOGSE. Per altra banda, el treball per tòpics se sol enfocar des d'un punt de vista intertextual posant en joc mètodes de la literatura comparada de tal manera que la literatura catalana s'associa a la universal i amb altres codis artístics com el cinema o les arts plàstiques. El problema que presenta aquest tipus d'orientació, segons Gemma Lluch (2001), és la mancança de referents contextuals sobre els textos que es treballen a l'aula.

Un altre projecte interessant en aquesta línia, vehiculat a través del material experimental que es va elaborar des de la Conselleria d'Educació valenciana, va ser el de Rosa Escrivà, Montserrat Ferrer i Gemma Lluch (Escrivà/Ferrer/Lluch, 1997). Aquesta proposta de programació de la literatura a partir d'enfocaments comparatius partia de la relació entre els textos literaris de diferents tradicions amb els textos del pensament universal. El projecte es va fer conjuntament amb els llavors assessors de castellà de la conselleria, Carmen Rodríguez, Ana Martínez i Felipe Zayas (Zayas/Rodríguez/Martínez, 1990) i va circular com a material experimental en format multicopiat i tapes de cartolina durant els primers anys noranta i, posteriorment, el van editar Tabarca Llibres i Tàndem Edicions amb el títol de *Per a convèncer* (1994) primer, i *Per a argumentar*, a partir de 1995. Les autores es mostren contràries a les anàlisis que en aquells anys conclouien que la literatura havia quedat bandejada de les aules amb l'arribada de la LOGSE, si més no al País Valencià i defensen els canvis curriculars que s'anaven introduint ja que permetrien un estudi de la literatura des de perspectives diferents. El projecte de literatura comparada que presenten s'assenta sobre unes bases curriculars que haurien d'afavorir un treball simultani de destreses comunicatives relacionades alhora amb la llengua i la literatura:

- El caràcter obert del currículum, que reconeix l'autonomia del professorat i permet la concreció dels objectius i continguts prescriptius en projectes de característiques diferents.
- La delimitació de continguts de caire procedimental, que destaquen la importància del desenvolupament d'habilitats de comprensió i de producció en relació amb el discurs literari.
- La delimitació de continguts de caire actitudinal, que incideixen en la necessitat de crear lectors autònoms, capaços de descobrir el plaer de llegir i d'adoptar una actitud crítica i reflexiva davant el contingut ideològic de les obres literàries.
- El reconeixement de la importància de construir conceptes i sabers declaratius sobre la literatura a partir de la lectura de textos literaris.
- La definició de continguts relacionats amb la construcció del text literari -procediments retòrics, esquemes convencionals de gènere, reescriptura de textos- que permeten la integració dels aprenentatges lingüístics i literaris.

- La consideració del discurs literari com a part de la diversitat dels discursos que un ciutadà ha de ser capaç d'interpretar i de produir, la qual cosa facilita un acostament de l'alumne al fet literari i redueix el distanciament provocat per una concepció de la literatura com a fet sagrat; a més facilita la integració d'altres disciplines: història, filosofia, etc.
- El fet de centrar l'aprenentatge lingüístic en les activitats discursives i la possibilitat de prendre la literatura com a eix per al desenvolupament de les destreses discursives; no hi ha, doncs, una desaparició de l'ensenyament de la literatura, ans al contrari, s'obri la possibilitat d'estendre el contacte amb la literatura a cursos on abans no tenia lloc. (Escrivà/Ferrer/Lluch, 1997: 737)

La programació d'aquests autors és per a tercer curs de Secundària Obligatòria i es basa en els tèmics de la literatura universal, cosa que permetria estudiar la literatura des d'un punt de vista diacrònic i comparatiu; la perspectiva historicista és inherent a la programació, però no és reduccionista; s'hi poden introduir gèneres paraliteraris i audiovisuals: cinema, còmic; permet la interdisciplinarietat; permet inserir la tradició pròpia en els corrents de la literatura universal, un fet que la mostra com a homologable i canònica davant els estudiants. La unitat didàctica que presenten com a model en aquest congrés parteix de l'eix temàtic "Utopies i mons imaginats" i es divideix en quatre apartats: "El món ideal", "Cap a un món millor", "Actualitat de les utopies" i "Tasca final".⁸⁷

D'altra banda, resulten també interessants les idees que exposen en la seua guia de *Per a argumentar* (1994: 26-29) en defensa d'aquest tipus d'organització dels continguts literaris; les autores el defensen perquè:

- Permet integrar el treball de llengua i de literatura.
- L'organització per tèmics permet fer servir punts de vista comparatístics i intertextuals i, en conseqüència, oberts al tractament interdisciplinari i intercultural dels continguts literaris. D'altra banda, l'inseriment de les obres de la literatura catalana al costat d'obres de la literatura universal produeix un efecte de normalització.
- Permet incorporar, de manera significativa, informació sobre el context de producció dels textos: dades sobre el moviment estètic, la vida de l'autor, la seua ideologia, el sistema de valors de l'època.
- Permet la lectura d'una gran varietat de textos: de gèneres diversos, d'autors, d'èpoques, de tradicions literàries també diversos, tot i que es complica simultàniament el procés de contextualització i pot resultar massa confús per als alumnes.
- Permet combinar mitjançant un enfocament intertextual altres gèneres situats en la frontera literària o propis de la cultura de masses, com el cinema, el còmic, la televisió i, per tant, facilita el contacte de l'adolescent amb la cultura literària.
- Permet focalitzar l'interés de l'alumne en el contingut més que en la forma, un fet que va resultar motivador a les aules, segons l'experiència dels centres experimentals en què es va provar el material-pilot.

⁸⁷ En el manual *Per a argumentar* les autores inserien altres dues unitats o seqüències basades en els mateixos pressupòsits didàctics: "Els herois literaris" i "Els estereotips femenins".

- Permet programar conjuntament amb altres departaments com ara el de Castellà: Llengua i Literatura. Aquesta interdisciplinarietat es va assajar també amb aquest material que es va elaborar conjuntament amb els assessors de castellà de la Conselleria i que en el seu cas s'anomenava *Para convencer* i contenia tres unitats organitzades per tòpics: “Els herois literaris”, “La dona, origen dels mals” i “La dona amb empena”.

Un intent interessant d'organització per tòpics i universals literaris és el que hem observat també al manual *Batec I* de Bromera per a primer de Batxillerat LOE. En aquest cas els tòpics permeten superar el clàssic ordre cronològic en l'estudi de la literatura catalana, de tal manera que és possible posar junts Ausiàs March i Vicent Andrés Estellés o Joanot Martorell i Mercè Rodoreda.

En una línia semblant a aquest se situa el projecte “L'heroi medieval” preparat per Teresa Colomer, Marta Milian, Teresa Ribas, Oriol Guasch i Anna Camps (Colomer/Milian/Ribas/Guasch/Camps, 1998) i que es va experimentar en determinats centres educatius de Catalunya. Aquesta proposta vol combinar la metodologia del treball per projectes amb un enfocament de la programació dels continguts basada en un tòpic “europeu” que permet el tractament comparatístic amb la resta de literatures europees i el treball de la intertextualitat amb la incorporació del cinema i les arts plàstiques. D'altra banda, en centrar-se en una època determinada, l'Edat mitjana, es facilita la contextualització dels textos i s'evita així una de les limitacions del treball per tòpics com és la desatenció al context social i històric dels textos. Finalment, els autors tenen en compte el tractament de la comunicació literària dins el seu circuit en la línia que apuntava Yves Reuter i altres autors francesos en allò que anomenen “pedagogia del llibre” enfront de la “pedagogia del text” que havia predominat (i predomina) a les aules. Quant a les activitats, es té en compte que es treballen totes les de comprensió i les de producció, i tant a nivell oral com escrit. Per altre costat s'ha tingut en compte el tractament de la diversitat, així el projecte es divideix en mòduls que es poden treballar separatament segons el context educatiu. El producte final del projecte és l'escriptura col·lectiva d'una novel·la de cavalleries.

3.6.3.4 Una programació intercultural dels continguts literaris

Des dels anys noranta s'ha posat damunt la taula les possibilitats d'una programació dels continguts literaris des del punt de vista de la literatura comparada i la intertextualitat. Des d'aquell moment diferents autors han apostat per programacions interdisciplinars que combinen, bàsicament, les literatures de les llengües cooficials, o bé la literatura de la llengua 1 de l'alumne amb obres de tradicions literàries de la literatura universal. També s'ha insistit en el treball de la intertextualitat a diferents nivells: literatura i cinema, literatura i música, literatura i pintura, textos literaris en relació amb textos paraliteraris. Darrerament, la presència a les aules d'alumnes amb diferents llengües 1 i procedents de diferents àmbits culturals, ha tornat a revifar aquest tipus de propostes didàctiques de base comparatística.⁸⁸

88 Aquest interès en l'àmbit de la didàctica de la literatura s'ha produït de manera paral·lela al fenomen de transcodificació de textos literaris que s'observa a la cultura catalana des dels anys vuitanta. Un fenomen que Meseguer no dubtava a qualificar com “un dels fenòmens més interessants” que s'havien verificat en l'àmbit cultural català i que abasta, a més del cinema, la música, el teatre, les arts plàstiques i la televisió (Meseguer, 1997a: 62). Per a una panoràmica de les adaptacions cinematogràfiques i televisives d'obres de la literatura catalana fins a una data recent, vg. Espinós (2009).

El 1994 Teresa Colomer (1994a) ja destacava les virtuts d'aquests tipus de plantejaments que es caracteritzarien per:

1. La potenciació del coneixement de les relacions entre les literatures que resulten familiars als alumnes en contextos plurilingües a partir de les llengües estrangeres que estudien.
2. El coneixement de les relacions entre els textos literaris i els seus tòpics i motius amb els temes presents en l'imaginari col·lectiu actual i en altres discursos com el cinema, la televisió, la publicitat, el còmic o els videojocs.
3. El reforç de la contextualització dels textos literaris mitjançant la comparació basada en la intertextualitat i la literatura comparada.

En aquesta línia Bertoni del Guercio (1988 i 1992) apostava per un enfocament de l'estudi de la literatura que pose en relació diferents sistemes literaris, treballant, segons el context, amb textos literaris originals (en classe de L2) o traduïts. Un punt de vista intercultural hauria de donar importància en cada moment històric a la tradició que ha influït sobre les altres en eixe període concret. Per exemple, si estudiem la novel·la europea moderna, hem de jugar amb lectures de diverses tradicions literàries “nacionals” de la mateixa manera com les històries de la literatura catalana fan (de manera plenament acceptada als manuals) amb la poesia trobadoresca en occità. La base d'aquest plantejament centrat en la intertextualitat és el concepte de “sistema literari”: els objectes literaris serien, des d'aquest punt de vista, “expressions d'un sistema global i expressió d'un mode específic de realització d'aquest sistema.”

Jonathan Culler (1988), en un treball que rebatia les raons dels promotors d'una revisió del cànon nacional de la literatura americana fet en nom de les Humanitats i dirigit cap al retorn als “valors americans”, defensava la utilitat de les diverses rames dels estudis humanístics i, en particular de la literatura, per a l'estudi i la reflexió entorn de l'alteritat: “Una virtut particular de la literatura, la història, la antropologia, es la enseñanza de la alteridad: pruebas vívidas y convincentes de las diferencias entre las culturas, costumbres, supuestos y valores.”

El desenvolupament de la “consciència cultural i intercultural” a través dels manuals de segones llengües ha centrat també l'interès del Centre Europeu per a les Llengües Modernes. En aquesta perspectiva, Anne-Brit Fenner considera la literatura com un element de primer ordre per aconseguir un aprenentatge de les segones llengües que incorpore els elements culturals al costat dels merament comunicatius, un element, però, que s'ha deixat de banda en el mètode comunicatiu d'aprenentatge d'una L2 (Fenner/Newby, 2000: 146-147). En el mateix context de l'ensenyament de segones llengües, Gillian Lazar (1993: 62-66) opina que l'exposició de l'alumnat a la literatura d'altres cultures és una manera enriquidora i estimulante de fer augmentar la seua consciència sobre la diversitat de valors, creences, estructures socials, etc.; a més, hi presenta una llista d'aspectes culturals que es poden treballar a través dels textos literaris i segons un mètode contrastiu (Lazar, 1993: 65-66):

1. Objectes i productes diferents en una societat i una altra.
2. Proverbis, frases fetes, etc. que tenen un significat cultural.
3. Estructures socials, rols i relacions socials

4. Costums, rituals, tradicions.
5. Creences, valors, supersticions.
6. Contextos polítics i culturals
7. Institucions
8. Tabús
9. Significats metafòrics i connotatius.
10. Humor
11. Aspectes de la societat, classes socials, època històrica que reflecteix el text.
12. Qüestions de gènere
13. L'estatus de la cultura escrita en diferents cultures i les diferents estratègies per a llegir un text.

Aquests tipus d'enfocaments interculturals suposen un repte per als manuals del futur: tant les programacions basades en enfocaments interculturals com el cànon intercultural es troben encara fora dels manuals, però ja comptem amb algunes propostes interessants per a treballar a l'aula, com la de M. Rosa Obiols (2004) destinada a un curs de formació del professorat i basada en la literatura africana; aquesta proposta parteix de la idea que la interculturalitat no hauria de ser una moda passatgera en la didàctica de la llengua i la literatura; el punt crucial es trobaria, segons Obiols, a trobar la millor manera per a aplicar aquest enfocament intercultural a l'aula: “Com es pot enriquir el currículum amb mòduls específics sobre altres cultures, com es pot inserir aquesta disciplina en un marc curricular més ampli i d'una forma rigorosa?” En la mateixa línia se situa el taller sobre el poeta palestí Mahmud Darwix que presenten Pascal Diard i Glòria Bordons (2004) en el mateix volum col·lectiu; aquest taller o seqüència didàctica, destinat a persones adultes es podria adaptar, segons els autors, a segon cicle d'ESO o Batxillerat; Diard i Bordons aprofiten tota mena de recursos textuais a banda dels poemes de l'autor per a recórrer el context de producció de l'obra i tot el rerefons cultural sobre el quals s'assenta.

D'altra banda, una programació basada en la interculturalitat es pot programar de manera que susciti una reflexió profunda a partir d'un criteri temàtic, en la línia que hem apuntat més amunt, així, per exemple la seqüència didàctica sobre “els conflictes del món” preparada per Anna Bastida, Glòria Bordons i Sílivia Rins (Bastida/Bordons/Rins, 2004); en aquesta proposta, els enfrontaments bèl·lics es mostren com a xocs violents entre cultures. En aquest context els textos literaris poden servir, en paraules de les autores, per a “preservar herències històriques, culturals i religioses” i per a “agilitzar el diàleg entre majories i minories: un pont afavoridor de la trobada entre cultures i sobretot una manera de veure les coses amb els ulls de l'«altre».” En la selecció de textos, se n'han recollit de tots els gèneres, de literaris i de no literaris i de diverses èpoques i tradicions literàries, per exemple: fragments de *L'odissea*; textos d'Agustí Bartra, Joan Brossa, Montserrat Roig; el romanç dels Segadors; *Guerra i pau*, de Tolstoi; fragments de *Lisístrata* d'Aristòfanes; relats i textos poètics de víctimes de diversos conflictes armats...

Per altra part, una programació dels continguts literaris basada en un cànon intercultural hauria de partir de la metodologia que proporciona la literatura comparada. En el mateix sentit es manifestava Glòria Bordons (1994: 34) que veia en la literatura comparada la manera d'inserir la varietat de les cultures literàries en un marc Europeu comú i en el context de contacte entre el castellà i el català, una manera de racionalitzar esforços i d'aprofundir en el fet literari per damunt d'una llengua concreta. En aquesta línia Antonio Mendoza (1994; 1999) presenta una metodologia per a la programació de continguts literaris amb perspectiva comparatística. Els seus pressupòsits es basen en les teories de la recepció literària, la sociologia de la literatura, els

estudis culturals i el constructivisme. L'objectiu és dotar l'alumne d'una competència literària que li permeta establir interconnexions riques entre diferents tradicions literàries, o fins i tot, entre codis semiòtics distints de l'escriptura (arts plàstiques, música, cinema...) i, d'altra banda, evitar la repetició de conceptes comuns entre assignatures. En la proposta de Mendoza, l'enfocament comparatístic parteix del concepte d'*intertextualitat* i d'*intertext del lector*:

Las posibilidades de la observación/análisis intertextual potencian la apreciación comparativa y dependen de la amplitud del intertexto del receptor y de su capacidad para sistematizar distintos fenómenos que se observan en la recepción. La observación de paralelismos (estilísticos, retóricos, formales, estructurales, etc.) entre los textos literarios es una manera de comprender las relaciones culturales de una sociedad o de una época. (2004: 93)

D'aquí deriva la importància dels enfocaments comparatistes en la didàctica de la literatura; tal i com apunta Mendoza, seria de gran interès en contextos bilingües en què un tractament comparat de la literatura rendibilitza el temps dedicat a l'ensenyament de la literatura i enriqueix notablement l'intertext del lector i el procés d'aprenentatge. La intertextualitat té un component didàctic inqüestionable en contextos plurilingües i, més encara en l'actualitat, en què la intertextualitat també comprén transformacions que afecten el canal i el codi. Per exemple en el cas del *Tirant* trobem còmics, cantates, jocs de rol, films, teatre, ballet.

En l'apartat d'aplicacions didàctiques Mendoza (1994: 143-161) presenta una unitat basada en l'estudi comparat de dues obres en prosa de Joan Maragall i Antonio Machado. Aquestes propostes aspiren a treballar els continguts literaris d'una manera significativa de tal manera que contribueixen a formar una competència literària de tipus hipertextual.

Josep Ballester (1999; 2003) ha insistit també en aquesta qüestió, ja que considera el context educatiu dels territoris catalanoparlants com l'ideal per a aplicar enfocaments comparatístics en l'ensenyament de la literatura. Ballester proposa la substitució d'una "ortodòxia didàctica" per una altra d'heterodoxa basada en la literatura comparada i que s'ha d'assentar en dos pilars bàsics, d'una banda un corpus de textos multiculturals i multidisciplinaris i, per l'altra, una varietat metodològica d'enfocaments comparatístics⁸⁹ en el marc d'una educació multilingüe.

D'altra banda, els experts de la comissió de Didàctica de la literatura del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola consideren que el currículum oficial dels darrers cursos de Secundària i del Batxillerat hauria d'incloure més textos literaris en l'ensenyament de les llengües estrangeres i una assignatura de literatura universal; també aconsellen que hi haja una bona coordinació entre les àrees de llengua catalana i llengua espanyola (Murgades, 2006: 97-98).

Enfocaments didàctics de tipus comparatístic en tenim uns quants a la nostra àrea, així el de Glòria Bordons i Anna Díaz-Plaja interrelacionant les tradicions literàries catalana i castellana (Bordons/Díaz-Plaja, 1993) i basades en els "tipus de comparació" i els "camps de comparació" a partir dels plantejaments de Claudio Guillén⁹⁰ (Bordons/Díaz-Plaja, 1993: 9) i que contenen set unitats basades en moviments literaris (el realisme), gèneres literaris (gènere epistolar i poesia visual), recursos retòrics (la paròdia), mecanismes narratològics (la narració en primera persona) i tematològics (l'amor, el personatge infantil). A partir del topos de l'amor les autores van

89 Ballester examina les propostes teòriques de Schmeling (*Vergleichende Literaturwissenschaft*) i de Claudio Guillén (*Entre lo uno y lo diverso*).

90 *Entre lo uno y lo diverso*, Crítica, Barcelona, 1985.

publicar uns anys més tard una nova proposta didàctica, ara enfocada a l'àmbit de la literatura universal (Bordons/Díaz-Plaja, 1997 i 1998).

Una altra proposta de programació comparatística i també interdisciplinària és la de Fàtima Agut, Marisa Bernad i María Ángeles Sifre (Agut/Bernad/Sifre, 2001). Dels cinc camps de què parla Claudio Guillén (*genologia* o estudi dels gèneres literaris; *morfologia* o estudi de l'obra literària des del punt de vista retòric i estilístic; *tematologia* o estudi dels temes o tòpics; *internacionalitat* o estudi de les relacions literàries a nivell supranacional; i *historiologia* o estudi dels períodes, corrents, escoles, moviments...), les autores s'han basat en els de la historiologia (els períodes artístics) i la genologia (els gèneres literaris). Combinen l'estudi de les obres i els autors dins un mateix període o bé aquells que tenen relacions intertextuals (March i Garcilaso) amb la comparació temàtica (els mateixos temes) i la formal (els mateixos recursos retòrics). I també enfoquen l'estudi de les obres a partir dels gèneres (genologia): narrativa, poesia, teatre i hi tenen en compte els temes transversals (les dones escriptores).

D'altra banda, el cànon multicultural i l'enfocament intertextual de l'ensenyament de la literatura es podrien posar en relació d'una manera eficaç a partir d'una programació basada en enfocaments temològics. Aquests tipus d'enfocaments permetrien donar una visió primordial del fet literari, és a dir, autènticament universal i no tan sols eurocèntrica, alhora que facilitaria la integració de tradicions literàries diverses. Tanmateix, hi hauria el perill de la manca d'una adequada contextualització i la possible confusió per acumulació de materials si no es fa una tria i una selecció adequades dels textos.

Pel que fa a la literatura universal, tenim una programació-pilot per a la LOGSE del País Valencià de José Carlos Rovira i Biel Sansano per a l'assignatura de Batxillerat de Literatura Universal. Aquesta programació segueix un enfocament de tipus historiològic i proposa una mena de cànon occidental d'autors i moviments.

D'altra banda, resulta interessant la proposta de Mabel Manacorda (1997) d'una programació de literatura per a Secundària feta des d'enfocaments interculturals a partir de la Teoria del Polisistema d'Itamar Even-Zohar. Segons aquest punt de vista, el cànon literari seria dinàmic, tal i com hem tingut ocasió de comprovar abans: les obres es veuen sotmeses a través del temps a pressions i vaivens que les reajusten, les expulsen o les readmeten en la nòmina canònica segons "esquemes i disposicions adquirides per l'experiència" i que depenen del lloc i del temps i dels coneixements i els esquemes que el lector o la comunitat de lectors ha interioritzat a través del seu contacte amb els textos literaris. No cal dir que la construcció d'aquests esquemes es produeix en el context de la "institució literària" de la qual forma part integrant la "institució escolar" (Pozuelo Yvancos, 1998). La configuració del cànon literari s'estudia en aquesta proposta de Mabel Manacorda en paral·lel a la formació dels estats-nació i partint de la influència que els textos escolars van tenir en la configuració tant del cànon com de la consciència nacional de la població. El projecte de programa té com a objectiu la competència literària i s'articula en 6 eixos: 1. Polisistema; 2. Canonicitat; 3. Tradició literària; 4. Història literària; 5. Traducció; 6. Competència lingüística i literària.⁹¹

Propostes com la de Mabel Manacorda i els intents (fracassats) d'introduir continguts de

91 Aquest projecte el desenvolupa l'autora al seu llibre *La teoría de los polisistemas en el área educativa*, Editorial de la Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1993.

literatura universal al Batxillerat⁹², s'ajusten a la proposta que feia Vicenç Pagès a mitjans de la dècada dels noranta: d'una banda, “considerar la literatura nacional com un apèndix de la literatura universal”, amb la intenció de crear un ensenyament “més humanista que nacionalista” i de fer veure els alumnes que els grans escriptors de la pròpia tradició literària ho són a la vegada d'altres tradicions; i, de l'altra, incloure les traduccions dins el cànon escolar (l'*Odissea* de Riba, *El procés* de Ferrater, el Camus de Fuster, afegiríem) (Pagès, 1996: 198 i seg.).

El repte de l'educació literària intercultural en el nostre context es troba a fer-la compatible l'ensenyament d'una tradició literària com la catalana que té molt poques plataformes, a part de l'escolar, per a fer-se present. Alguns manuals ja han introduït alguna unitat enfocada en aquest sentit, tot i que encara resulten experiències aïllades, així el llibre de Tabarca per a tercer d'ESO (2002), a l'apartat “Sens fronteres”, que incloïa informació sobre autors i obres de diferents tradicions literàries que tenien relació amb l'època estudiada. Un altre dels manuals que recull aquesta opció és *Literatura i comunicació*, també de Tabarca (2007-2008) que introdueix textos d'altres tradicions no europees, com una llegenda africana.

Una altre aspecte de les programacions interculturals i de base comparatista és el tractament de la intertextualitat, amb el qual s'intenta connectar codis diferents com pot ser el visual (arts plàstiques, arquitectura, còmic, cinema) amb l'escriptura. Els manuals tenen complicat plantejar l'estudi de la literatura des de la intertextualitat quan es mostren com a microcosmos complets d'una assignatura. De fet, als manuals dels anys vuitanta no trobem plantejaments complets de tipus intertextual, sinó més aviat activitats esparses; a *Trèvol 2*, per exemple es fa que els alumnes comparen un fragment de *Laura a la ciutat dels sants* amb la seua versió teatral.

Un exemple destacat i primerenc en aquest sentit són els materials per a treballar els textos i la música de diferents cantautors i poetes valencians, que va editar el Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià de la Conselleria d'Educació valenciana als anys vuitanta. A la primeria dels noranta, són interessants també els quaderns d'història de la literatura *Itineraris de Literatura*, de l'editorial Tàndem, que ja hem tingut l'ocasió d'analitzar abans.

De vegades els manuals han insinuat el transvasament de codis a través de les imatges, com és el cas de *Quadern de bitàcola* (Marfil), el llibre de literatura catalana de COU d'Enric Balaguer i Maribel Sánchez; i de molts altres que inclouen com a il·lustracions fotogrames o cartells de pel·lícules que han adaptat obres de la literatura catalana (un recurs present també als darrers volums de la *Història de la literatura catalana* d'Ariel dedicats a la literatura contemporània). La iconografia de les adaptacions de *La plaça del Diamant*, *Bearn*, *Laura a la ciutat dels sants* o *Gràcies per la propina* estan presents en alguns manuals i suposen una invitació implícita perquè el professorat aprofite les versions cinematogràfiques per a treballar-les amb criteris comparatístics.

Als anys noranta i dos mil, els intents de superar la barrera del codi escrit als manuals s'ha produït a través del subministrament de material complementari en suport de casset o CD d'àudio i videocasset o DVD, en el cas dels audiovisuals. En aquesta línia destaquen l'anàlisi de la representació de *Besos* que proposava el llibre de 1r de Batxillerat de Bromera (2000), amb un enregistrament de l'obra inclòs en el material per al professor; o el vídeo que acompanyava *Gèneres*, de l'editorial Castellnou, per a treballar la narració cinematogràfica en 4t d'ESO. També

92 A partir del curs 2009-2010 torna a incorporar-se una assignatura de literatura universal a segon de Batxillerat en les modalitats d'Arts i d'Humanitats, amb examen a la PAU inclòs.

cal recordar el taller de transformació d'una rondalla de Valor en un guió cinematogràfic que hem vist al manual *Textos i contextos* (2000) de Bromera.

Fora de les propostes dels manuals, sí que hi ha diferents suggeriments des de la Didàctica de la Literatura, com els recents de Glòria Bordons per a treballar la poesia avantguardista, conjuntament amb les arts plàstiques (Bordons, 2003a); i el de Gemma Lluch (2004) que tracta d'estudiar cara la cara els mecanismes narratius de les obres literàries i de la narració audiovisual en una metodologia comparatista:

La metodologia que seguirem és la següent: partirem del coneixement dels relats audiovisuals que consumeixen habitualment els estudiants; després, l'apropiació de mètodes d'anàlisi compatibles amb els textos narratius audiovisuals i els literaris ens ajudarà a obtenir-ne les característiques comunes. Aquestes dades seran fonamentals per a dissenyar un mètode de treball per a construir una competència narrativa (i potser literària) a partir del cine i de la televisió. (pàg. 140)

A pesar que els manuals no arriben a generalitzar ni de bon tros aquests tipus de plantejaments intertextuals, el decret valencià derivat de la LOE es refereix de manera clara a la conveniència de posar en relació la literatura amb altres manifestacions artístiques com una manera de desenvolupar la competència artística i cultural i es parla específicament de la pintura, la música i el cinema.

3.6.3.5 Una programació basada en el gèneres literaris

En el seu repàs sobre les diferents orientacions que podia prendre una programació basada en el continguts literaris, Gemma Lluch (2001) dedicava un apartat a la programació per gèneres. Aquest tipus de programació sol combinar l'eix genèric amb el cronològic i, aquest, de vegades, amb el tractament detingut dels autors més representatius. D'altra banda, els gèneres que se solen treballar més són els narratius, la poesia, el teatre i l'assaig; Lluch aconsella que es dedique temps als gèneres menys tractats (poesia i assaig), de tal manera que a la fi de la Secundària tots els alumnes els hagen estudiat. En els materials que s'organitzen partint d'aquest eix, aquesta autora troba a faltar una atenció més destallada als mecanismes retòrics i gramaticals associats a la forma de cada gènere.

La novetat que va portar la LOGSE va ser la inclusió en els manuals de Secundària de gèneres nous: noves formes de ficció com el cinema, el còmic, la literatura de transmissió oral, els gèneres narratius populars (novel·les de terror, d'aventures, de detectius, el teatre o la novel·la juvenil). Colomer i Margallo destacaven tanmateix que la seua inclusió no anava acompanyada d'un estudi de tendències, èpoques o autors com es fa amb les formes literàries canòniques. Els gèneres predominants, segons l'anàlisi que fan Colomer i Margallo, són la narrativa a primer cicle, juntament amb gèneres narratius populars i literatura popular en general. De vegades es fa història del gènere literari en qüestió i s'afigen activitats de producció o més teoria.

Glòria Bordons (2003b) feia notar en l'estat de la qüestió que dibuixava en l'especial d'*Articles* dedicat a les relacions entre la llengua i la literatura a l'ensenyament, que la complexitat que han adquirit els gèneres amb el pas del temps els fa difícils d'ensenyar des d'un punt de vista estrictament formal, i proposa que es faça, en la línia apuntada més amunt, a partir de les marques que donen els paratextos (col·lecció, títol, portada, contraportada...), la tipografia, els inicis, les superestructures textuais, els epitextos. D'altra banda caldria inserir l'estudi formal

amb l'anàlisi de l'evolució de les convencions que regulen la recepció dels textos literaris i que conformen les regles canviants que defineixen les característiques formals dels gèneres al llarg de la història; i tot això enfocat cap a la millora de la competència literària dels alumnes.

El currículum obert de la LOGSE va afavorir la publicació de manuals que prenen com a eix de la programació els gèneres literaris. Aquest va ser el cas del manual *Gèneres* (1996), la proposta de Castellnou per a 4t d'ESO al País Valencià. Es tracta d'una programació que centra tot el treball del curs en la literatura (amb la inclusió del cinema) estudiada a partir dels tres gèneres canònics:

1. La narració literària I
2. La narració literària II
3. La narració cinematogràfica
4. El teatre I. El text
5. El teatre II. L'espectacle
6. La poesia I
7. La poesia II

En cada unitat es desglossen els diferents subgèneres, s'hi expliquen les seues característiques i es mostren alguns textos a partir dels quals es proposen activitats de comprensió, de focalització sobre aspectes formals i de creació literària. En aquest darrer cas els exercicis pequen de massa oberts, poc paütats, per tant, i difícils de portar a la pràctica sense un treball extra del professorat destinat a presentar models de referència i instruccions per al procés de composició. A la pàgina 19, per exemple, es demana: "Aquest matí al periòdic ha aparegut la següent notícia [...] Escriu l'últim capítol de l'argument d'aquesta novel·la negra." Destaca l'espai que dedica al teatre, no tan sols com a text, sinó com a espectacle i, sobretot, la unitat centrada en la narració cinematogràfica que es treballa no tan sols a partir de còmics i de guions, sinó, sobretot, amb un material audiovisual compost per nombrosos fragments de pel·lícules que serveixen per a il·lustrar els diferents plans, els moviments de la càmera, el punt de vista, l'ordre de la narració, el temps de la narració, la durada, l'espai i la banda sonora. El manual que substituirà *Gèneres*, amb el títol de *Motles* (2001), manté la mateixa estructura.

No és el més normal, però, que les programacions de Secundària s'organitzen a partir dels continguts literaris, ni tan sols a partir dels gèneres de la literatura com fan *Gèneres* i *Motles*, sí que s'observa, però, que en primer cicle de l'ESO els continguts literaris predominants són sempre la comprensió lectora de textos de diverses tipologies (entre les quals se n'inclouen de literaris) i els gèneres (i subgèneres) literaris, ara bé, se solen derivar a un apartat estanc de la unitat o bé, en el millor dels casos, s'intenta lligar-los amb la tipologia: el conte i la novel·la amb els textos narratius i descriptius, l'assaig amb els argumentatius, la literatura del jo per a la descripció, el teatre amb la conversa. En el cas de Castellnou, els manuals de primer i segon d'ESO per al País Valencià que hem pogut consultar opten per la primera opció: l'estudi dels gèneres en apartats desconnectats del fil organitzador de la programació: *Paraules* (2000) i el seu continuador, *Floc* (2002), tots dos per a primer d'ESO, i *Raons* (2001), per a segon, presenten aquesta proposta de gèneres:

<i>Paraules/Floc (1r ESO)</i>	<i>Raons (2n ESO)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. El conte 2. La llegenda 3. La rondalla 4. La poesia 5. L'assaig 6. El teatre 7. La biografia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Narració (I): elements bàsics. Narrador. La novel·la. Temàtica juvenil 2. Narració (II): els viatges. Formes d'expressió: la descripció 3. Narració (III): personatges. Herois i antiherois. La novel·la històrica i la novel·la negra 4. Poesia (I): característiques. Nadales, cançons de bandolers, corrandes... 5. Teatre: característiques, elements i gèneres 6. Poesia (II): rima i figures retòriques 7. Narració (IV): seqüències narratives, descriptives i dialogades. Espai i temps 8. Narració (V): descripció. Descripció d'un procés 9. Assaig i aforisme 10. Poesia (III): figures literàries. Literatura actual

Tal i com podem comprovar, s'han triat majoritàriament gèneres narratius, d'altra banda pròxims a l'edat dels alumnes: notem la presència del conte, la llegenda i la rondalla. El segon curs introdueix l'estudi dels aspectes formals de cada gènere, tot i que continua incorporant subgèneres narratius de l'actualitat literària. També destaca la iniciació a la poesia a partir dels gèneres populars, tal i com s'havia fet en el manual de primer d'ESO respecte de la narrativa.

Finalment, l'estructuració per gèneres literaris la trobem de vegades en programacions de primer de Batxillerat, les quals, seguint el que marcaven els decrets curriculars, en un intent de defugir una aproximació a la literatura massa decantada cap a la història dels textos i dels autors i, per tant, farcida de continguts expositius i allunyada de l'anàlisi formal dels textos, combinen l'enfocament historiogràfic amb el formal i presenten l'evolució dels gèneres literaris al llarg del temps. En aquesta línia destaquen els manuals de Bromera i de Marfil. El problema és en aquest cas com inserir la informació sobre el context social i històric dels textos sense caure en redundàncies estèrils al llarg del curs. Bromera va intentar solucionar aquest problema derivant la informació factual cap a blocs autònoms.

3.6.3.6 Una programació basada en els recursos retòrics i estilístics

Els recursos retòrics (figures retòriques o estilístiques) no són mai la base per a organitzar la programació. Se solen vincular a l'estudi dels gèneres literaris, especialment en primer cicle de l'ESO i en Batxillerat. En les darreres mostres de manuals per a la LOGSE (2001-2002) i LOE (2007) i en la programació de 3r de BUP/1r de Batxillerat les figures retòriques s'associen al mètode de comentari de textos, més o menys guiat.

Tanmateix l'estilística es va presentar com una base per al treball de la llengua en classe de literatura, de fet, la proposta primerenca de Widdowson (1975) anava en la direcció de capacitar els alumnes per a comprendre la vàlua estètica dels textos literaris a partir de la connexió entre la forma (estructures lingüístiques) i el significat. L'estilística hauria de proporcionar el marc idoni perquè llengua i literatura s'integraren i es complementaren a les aules. Widdowson entén per "estilística" "l'estudi del discurs literari des de la lingüística" i hi veu el punt d'unió entre la lingüística i la crítica literària com a disciplines o àrees d'estudi i de la llengua i la literatura com a disciplines acadèmiques o àrees d'estudi. Els textos literaris els veu com el resultat d'una desviació de la norma i els considera com a creadors del seu propi context comunicatiu a través d'un ús específic de la llengua. D'altra banda, l'assignatura "Literatura" la defineix com: "L'estudi del potencial comunicatiu del llenguatge i de la manera en la qual aquest es realitza en el discurs convencional i en el literari" (1975: 85). La comparació entre els usos "literaris" i "convencionals" de les mateixes estructures lingüístiques seria un dels objectius de les classes de llengua i literatura. Els objectius globals finals serien la millora de la competència lingüística dels alumnes a través de l'ús de textos literaris i de l'anàlisi dels trets formals de la literarietat. D'altra banda, Widdowson remarca la importància de treballar la comprensió lectora a classe tot partint de la idea que l'anàlisi estilística no pot substituir l'acostament als textos literaris a la manera de la crítica literària (centrant-se en el significat) però sí que pot preparar l'alumne per a l'anàlisi del sentit a través d'un millor coneixement de la forma dels textos literaris. Els exemples pràctics que mostra Widdowson són relatius al text descriptiu. El problema de la proposta de Widdowson és que no s'insereix en una pauta escolar globalitzadora com podria ser el comentari de textos escolar que hem tingut ocasió d'estudiar més amunt, l'anàlisi estilística, en el seu model, es limita a focalitzar l'atenció únicament sobre determinats aspectes lingüístics potencialment significatius dels textos literaris.

En la nostra tradició pedagògica aquest plantejament es va incorporar al comentari de textos pautat, ja que en la proposta de Widdowson el comentari formal es feia de manera aïllada, més amb la idea d'analitzar un recurs en molts textos que d'analitzar exhaustivament diferents recursos estilístics un únic text.

Relacionada amb el treball a classe de l'estilística i la retòrica, es troba la qüestió del metallenguatge que els alumnes cal que dominen per a dur a terme el comentari de textos i per a imitar determinats recursos en el context dels tallers literaris. L'adquisició d'aquest metallenguatge es fa més necessari si tenim en compte que cal que hi haja una homologació dels termes per tal que es puguin posar en comú tant els comentaris (escrits o orals), com les instruccions per a la redaccions de textos literaris (Rodger, 1983: 47-48) (Lazar, 1993: 43-45). Alguns manuals introdueixen el metallenguatge en l'anàlisi formal dels gèneres literaris. Molts deriven cap als apèndixs el recull de termes literaris que necessiten dominar els alumnes durant tot el curs, de manera que es pugui recuperar fàcilment la informació a mesura que avança el curs i en el moment que calga. En molts casos els termes que s'estudiaven en primer cicle a través d'un enfocament per gèneres es recuperen en segon cicle i, fins i tot, en Batxillerat, de tal manera que es torna sobre ells en un currículum en espiral. D'altra banda, l'estudi de la terminologia associada a l'estudi formal caldria que es portara a terme de manera coordinada a tota l'àrea de llengua i literatura.

Short (1983), per la seua banda, insisteix en l'estilística com un acostament lingüístic als textos tot seguint la línia de Widdowson (1975) d'integrar la literatura en la classe de llengua. Short col·loca l'anàlisi estilística en el context de la metodologia del comentari de textos i en els estudis

sobre la literarietat dels textos i se situa en el corrent formalista de la literarietat; considera que l'estudi de la literarietat en la classe de llengua i literatura s'ha de fer a partir de l'anàlisi formal, però es tractaria d'una anàlisi formal que no deixara de banda les característiques especials de la comunicació literària.

Tal i com avançàvem més amunt, hi ha hagut també propostes de programació de continguts gramaticals a partir dels textos literaris, algunes de les quals han tingut un reflex en materials curriculars. En aquest tipus d'enfocament es combina la reflexió gramatical com a clau per al reconeixement d'estructures i recursos retòrics emprats als textos, amb la producció de textos amb intencionalitat literària (Lluch, 2001: 17-18).

3.6.3.7 Una programació basada en les tipologies textuais

S'ha repetit una vegada i una altra, i ha esdevingut un lloc comú dels que opinen que la literatura va quedar marginada en les classes de llengua a partir de la LOGSE, que la culpable va ser la programació dels cursos de llengua a l'ESO a partir de les tipologies textuais. La veritat, quan observem els manuals de BUP, és que les tipologies textuais no van matar la literatura a partir de la LOGSE. Abans de la implantació de la Reforms les tipologies textuais i els gèneres discursius ja constituïen l'eix sobre el qual girava la programació d'aula que proposaven alguns manuals. Un exemple clar de material anterior a la LOGSE que ja organitzaven les unitats didàctiques al voltant de les tipologies textuais és *Tram 1. Llengua* de Joan Pellicer i Rosa Giner (1989), un manual de primer de BUP. En arribar la reforma educativa els autors de *Tram* van publicar *Ras 3*, que reprén el mateix model, ara per a tercer d'ESO. Una altre dels manuals de BUP que centrava el treball en les tipologies textuais a partir de la classificació d'Adam és *Trèvol 2* (1990).

Les tipologies textuais van rebre un notable impuls en el marc de la didàctica de la llengua amb la consolidació del model comunicatiu d'ensenyament de llengües als anys vuitanta. En una organització dels continguts comunicatius des de les tipologies textuais s'intenta que les estructures gramaticals i les funcions que s'expliquen en cada unitat deriven de les característiques del tipus de text estudiat. Els textos que s'analitzen es trien en funció de la seua pertinència a la tipologia que fa d'eix de la unitat didàctica en la qual s'inclouen també textos literaris; per exemple, textos o seqüències narratius, descriptius, expositius, conversacionals o retòric que tinguen intenció literària (Fernández Villanueva, 1991) (Bordons, 1993). D'altra banda, també es podria fer una arplega de textos per a ensenyar llengua i literatura a partir de propostes més globals com la que exposa Glòria Bordons basada en una agrupació entorn de sis eixos, tres centrats en la situació:

- L'enunciació (divisible en tipus d'enunciador, tipus d'enunciació i modalitat d'enunciació)
- El destinatari
- La funció

I tres centrats en l'organització textual:

- El tema
- L'organització macrodiscursiva
- L'estil

El recull de textos literaris i no literaris hauria de girar al voltant d'algun d'aquests sis eixos. A classe els textos s'usen per fer una anàlisi formal de tipus comparatiu i contrastiu que serveix de punt de partida per a la producció a partir d'exercicis de transformació, complementació i imitació (Bordons, 1993: 6-8).

En aquesta línia, el discurs literari apareix inclòs en els manuals al costat de la resta de discursos, sense cap mena de sacralització. Aquesta circumstància va suscitar les crítiques dels sectors més tradicionalistes del professorat i està a la base del Decret d'Humanitats i del retorn a la història de la literatura. Per la seua part, Carlos Lomas (1999a; 2004b) criticava també l'ús de les tipologies textuals com a eix vertebrador de cursos i unitats; creu que existeix el perill que esdevinga reduccionista i es limite a simples taxonomies que s'ensenyen des d'un punt de vista teòric i que consisteixen, al remat, a fer que l'alumne aprenga conceptes i etiquetes i classifiqui textos, sense que res de tot això tinga cap intenció comunicativa (Lomas, 1999a: 87; 2004b).

A començaments dels anys noranta es presentava el marc tipològic com la manera de orientar la pràctica i la reflexió lingüística. Es tractava de superar el marc de la gramàtica oracional en l'ensenyament de la llengua i de relacionar els elements gramaticals amb les estructures textuals i l'ús en determinats contextos, i això en la doble perspectiva de l'anàlisi i de la reflexió, d'una banda, i de la producció per l'altra. De les diferents perspectives a l'entorn de les tipologies textuals, en el context de la nostra disciplina i en el cas dels manuals va triomfar la proposta que Jean-Michel Adam va fer l'any 1985 de "tipologia" i "seqüència" textual a partir de la de Werlich; la tipologia d'Adam es basava en la perspectiva de l'emissor i contenia cinc tipus de textos: narratiu, descriptiu, expositiu, argumentatiu i instructiu. Aquest model va triomfar a l'escola per damunt d'altres que també havien tingut difusió al nostre àmbit, com el de Bronckart, centrat en l'enunciació i que anomena "arquetips discursius".⁹³ Pel que fa a l'aplicació escolar del model, Marta Milian recomanava que la xifra de tipus fóra limitada per motius pedagògics (convenia que l'alumnat poguera reconèixer fàcilment el tipus de text); d'altra banda, les pautes classificatòries havien de ser clarament recognoscibles i aplicables a la producció (Milian, 1990).

Josep M. Castellà, un dels autors de *Trèvol* i divulgador de la lingüística del text i de les tipologies textuals en un llibre que va tenir un important ressò entre els ensenyants en el moment d'implantació de la Reforma, *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic* (Empúries, 1992), advertia l'any 1995 dels perills i els avantatges d'una programació basada en les tipologies. Entre els avantatges en destaca alguns que ja han aparegut en pàgines anteriors:

- És un eix pràctic per a organitzar tota la programació d'un curs o d'una etapa.
- Es poden treballar una varietat més gran de textos que en l'organització basada en gèneres literaris, per exemple.
- Es poden relacionar de manera significativa els continguts gramaticals i els textuals.
- Afavoreix que l'alumne tinga una visió de la llengua com a diversitat.

93 Tot i això, a l'època ja hi havia propostes eclèctiques com la que feia Fernández-Villanueva (1991) a la revista de didàctica *Com*, en la qual recomanava triar la tipologia més adequada al propòsit didàctic: la Werlich per a treballar les funcions; la de Van Dijk per a tractar qüestions relatives a l'organització discursiva; la de Sandig per a exercitar els alumnes en l'ús de certs connectors.

- Permet analitzar amb facilitat els textos que es lligen o es comenten a classe.
- Quant als perills, destaca que esdevinga un jòquer, una fórmula de moda que soluciona tots els problemes i que no es tinga en compte el seu caràcter de motle i el perill que el seu ús a les aules esdevinga reduccionista: la diversitat textual que presenten les llengües no cap tota en el motle tipològic. No és, per tant, l'única manera de descriure la diversitat lingüística.
- La classificació tipològica d'Adam (la més consolidada a l'ensenyament) o les de Bronckart o Biber no són les úniques possibles. La millor és la que s'ajusta al nostre propòsit en funció del context educatiu o investigador en el qual ens movem.
- No tota la gramàtica es pot estudiar vinculant-la a una tipologia, per tant, s'han de combinar altres enfocaments per a l'estudi de la gramàtica a les aules.
- L'expressió oral i escrita es poden ensenyar també des de fora de les tipologies textuais.
- Les tipologies no es poden ensenyar com un contingut conceptual, teòric.
- L'ús de les tipologies no pot esdevenir un decàleg que cal seguir de manera estricta.

El bandejament que fan de la literatura les programacions orientades des de les tipologies es produeix a causa de diversos dels punts perillosos que, completant alguns dels assenyalats per Castellà, serien, per exemple, l'especificitat formal dels textos literaris amb tota la casuística dels gèneres que tenen una dimensió "institucional" que escapa totalment del motle de les tipologies textuais (Què fem amb la poesia lírica? Amb les convencions mètriques? Amb la literatura autobiogràfica?). D'altra banda, la complexitat de l'anomenat "àmbit literari" o, millor, "circuit comunicatiu de la literatura" en les seues dimensions diacrònica i sincrònica, són de mal encaixar en l'enfocament merament tipològic i en demana un altre d'específic (de tipus històric, sociològic, antropològic i retòric) i un espai considerable (i segurament, com suggereixen diverses veus, propi i exclusiu) en les programacions didàctiques. No debades hi ha qui reconeix que un treball amb tipologies deixa de banda a les aules els aspectes semàntics i ideològics dels textos, així Manuel Garcia (Garcia, 2000). D'altra banda, aquest perill és comú a tots els enfocaments purament o preferentment textuais d'estudi de la literatura (Campillo, 1990 i *passim*).

D'altra banda, tal i com es presentaven les programacions basades en tipologies als manuals, van acabar en alguns casos "estudiant-se" com a teoria i van perdre, així, el caràcter innovador que tenia una organització més integradora dels continguts de llengua i literatura. En els manuals que estudia Montserrat Ferrer (i al nostre estudi ho hem pogut comprovar també), observa una gran desconexió entre l'apartat dedicat a la tipologia textual i a l'anàlisi, comprensió i producció de textos (que se sol situar al principi de la unitat), i l'aparat de gramàtica, ortografia i lèxic que funciona de manera independent de l'eix tipològic. Ferrer observa també que en els manuals hi ha confusió terminològica entre conceptes oracionals i textuais i, en general, creu que una mancança de tradició investigadora consolidada en l'anàlisi del discurs i la inexistència de manuals divulgatius podia estar darrere dels problemes de transposició didàctica que hi observa (Ferrer, 2000). En els manuals *Trèvol* i sobretot *Tram1*, *Ras3* i la sèrie *Per a...* és on més esforç integrador hi hem descobert.

També Felipe Zayas, Carmen Rodríguez i Ana Martínez (Zayas/Rodríguez, 1994) (Rodríguez, 1999) (Zayas/Rodríguez/Martínez, 1990) reflexionaven sobre les bases teòriques que havien guiat la seua programació experimental de Secundària per a l'assignatura Castellà: Llengua i Literatura, una programació que pren com a eix, segons els autors, l'ús, i que es basa en un enfocament tipològic per a l'estudi de la llengua i la literatura. La base de la programació té en compte en cada nivell educatiu els següents aspectes de la tipologia textual que permeten organitzar la resta de continguts de tipus lingüístic i literari en diferents seqüències:

- a) Àmbits d'ús en què se situa l'aprenentatge del discurs.
- b) Finalitats de la comunicació: narrar per a informar, narrar per a entretenir i inventar mons, informar per a ensenyar, informar per a persuadir...
- c) Relacions socials que establiran els textos que es produiran a classe: periodista, narrador-contacontes, especialista, opinador...
- d) Modes enunciatius: relació del discurs amb el context; temporalitat; punt de vista...
- e) Gèneres textuais: carta informal, anunci, notícia...
- f) Seqüències textuais: relacionades amb un tipus de text o amb un gènere discursius; la descripció en la narració literària, la narració en el reportatge periodístic...
- g) Unitats lingüístiques: segons els criteris anteriors es relacionarien les unitats lingüístiques implicades en la comunicació en cada cas; el temps passat en la narració, l'adjectivació en la descripció, les persones del verb en el punt de vista narratiu... La reflexió gramatical es vincula al desenvolupament de les habilitats lingüístiques i s'enfoca cap a l'anàlisi i producció de textos de diferents gèneres textuais. (Rodríguez, 1999: 77-78)

La literatura s'inclou dins aquesta organització dels continguts, tot i que, de la mateixa manera que havien fet Montserrat Ferrer i Gemma Lluch, dediquen 4t d'ESO de manera monogràfica al treball al voltant del discurs literari. De la programació que presenten es desprèn que en el discurs literari conflueixen diferents tipus de patrons textuais que s'han estudiat en els cursos anteriors i es reprenen ara amb l'afegit del treball al voltant de les estructures dels gèneres literaris, els tòpics literaris i els procediments retòrics. Carmen Rodríguez (1999: 80) distingeix entre el tractament didàctic dels usos funcionals i els usos literaris de la llengua i considera que la lectura i el tractament dels textos literaris demana el desenvolupament d'una competència específica aplicada a les característiques peculiars de la comunicació literària, que seria el seu caràcter no utilitari i el fet que el context dels discursos literaris és fictici i es crea (o recrea) amb la col·laboració del lector. Tot això implica el coneixement d'un seguit de convencions relacionades amb l'estructura dels gèneres, els procediments retòrics, l'aplicació al context literari d'informacions diverses (de caràcter lingüístic, històric, ideològic i cultural). Aquesta competència específica cal que es fonamente, segons l'autora, en el desenvolupament de la competència comunicativa general. D'altra banda, el desenvolupament de la competència comunicativa general es veu reforçat per "la interpretació reflexiva del discurs literari", ja que els textos literaris "poden re-presentar tota la varietat de situacions de comunicació, actes verbals,

registres, tons i estils” i contribueixen a augmentar “el repertori de situacions comunicatives a les quals pot accedir l'alumnat.” D'aquesta manera “el discurs literari (bloc 3) s'aborda des d'una perspectiva comunicativa (com a ficcionalització dels mecanismes de la comunicació), la qual cosa permet d'integrar l'educació literària dins de l'àmbit més ample de l'educació lingüística.” (Zayas/Rodríguez/Martínez, 1990: 35)

Pel que fa als àmbits d'ús Felipe Zayas (1997) creu que els àmbits que haurien d'organitzar els continguts de llengua i literatura a l'ESO haurien de ser:

- a) Àmbit de les relacions amb les institucions.
- b) Àmbit dels mitjans de comunicació social
- c) Àmbit acadèmic
- d) Àmbit de la comunicació literària

Pel que fa a la comunicació literària destaca com a objectiu principal la formació de lectors competents i remarca l'interès de treballar l'oralitat a partir de la literatura i l'expressió escrita a través d'exercicis de composició de textos amb intenció literària. D'altra banda, els criteris que haurien de guiar la seqüenciació de les pràctiques discursives hauria de ser, segons Zayas:

- El grau de proximitat a l'experiència cultural i lingüística dels alumnes.
- El grau de dificultat en el maneig dels factors contextuals.
- La homogeneïtat o la heterogeneïtat dels textos segons les seqüències textuales que els constitueixen: narració, descripció, argumentació...

Pel que fa als textos literaris, en primer cicle es treballarien aquells textos que serviren per a realitzar activitats que tingueren com a objectiu la sensibilització lingüística i literària i el desenvolupament de l'afició per la lectura; en segon cicle es triarien textos útils per al coneixement de les convencions dels gèneres, el patrimoni literari i el desenvolupament de l'hàbit lector.

En el cas del Batxillerat és on més raonable seria l'opinió que les tipologies textuales havien arraconat la literatura, ja que en el pas de 3r de BUP a 1r de Batxillerat es va perdre el monopoli que havia tingut la literatura en aquest nivell educatiu. Pel que fa a una programació de Batxillerat organitzada segons la diversitat discursiva Montserrat Ferrer i Felipe Zayas (1995) en proposaven una en la qual es combinen les tipologies textuales, segons la finalitat comunicativa, amb els gèneres discursius i els àmbits d'ús. En aquest cas la literatura s'ensenyava com un tipus de discurs al costat d'altres tres. El quadre de la programació quedaria així:

TIPUS DE DISCURS (d'acord amb la finalitat)	ÀMBITS D'ÚS	GÈNERES TEXTUALS I TIPUS DE DOCUMENTS
Discursos informatius	Àmbit acadèmic	•textos de divulgació científica, estudis de teoria i crítica

		literària, assaigs •memòries, informes, monografies, exposicions orals, etc.
	Mitjans de comunicació	•gèneres informatius: notícies, reportatges, entrevistes, etc. (orals i escrits)
Discursos que orienten l'opinió i la conducta	Mitjans de comunicació	•gèneres d'opinió: editorials, articles de fons, cròniques d'espectacles, cartes al director, etc.
	Altres àmbits: polític, publicitari, etc.	•programes electorals, manifestos, mítings, intervencions parlamentàries, etc. •publicitat cultural, comercial, institucional (en diferents suports)
Discursos que regulen la vida social	Institucions públiques i privades	•gèneres legislatius: lleis, ordres, resolucions •estatuts d'associacions, normes de règim intern en centres de treball o educatius, etc.
Discurs literari	Institució literària	•narrativa •teatre •poesia •gèneres assagístics

En primer curs el discurs literari organitza tota la programació i al seu voltant s'organitzen la reflexió lingüística, la comprensió i la producció de textos i les actituds lingüístiques; en segon predominen els discursos funcionals. Aquesta programació s'acosta a la que presentaven Teresa Canós, Carme Doménech, Montserrat Ferrer i Francesc J. López (1987) per al Batxillerat experimental i Teresa Canós i Montserrat Ferrer (1993?) per al Batxillerat LOGSE, i que ja hem examinat en el capítol anterior.

En algun cas un únic tipus de text organitza tot un curs, en aquest cas, es poden incloure textos literaris. Un exemple d'aquesta organització el trobem en els llibres *Per a argumentar*, *Per a narrar*, *Per a informar* publicats als anys noranta per Tàndem i Tabarca.

En el volum de la revista *Articles* que feia balanç de la situació de les relacions entre llengua i literatura a les aules després d'onze anys de LOGSE, Glòria Bordons (2003b) opinava que en plantejaments tipològics es deixava de banda l'anàlisi de l'especificitat dels textos literaris en relació amb la resta de textos funcionals. En aquest sentit, alguns manuals opten per acarar la literarietat dels textos literaris introduint una unitat dedicada als textos retòrics, una tipologia que

apareixia en la primera proposta de Jean-Michel Adam (1985), en els quals s'estudiava també la publicitat. Aquesta era l'opció de *Trèvol*, per exemple.

3.6.3.8 Una programació basada en els gèneres discursius

Els manuals solen presentar programacions basades en tipologies, en les quals determinats gèneres discursius s'estudien en relació amb una determinada tipologia textual. Alguns altres combinen l'eix tipològic amb un eix basat en els gèneres discursius, així *Estratègies* (que també té en compte alguns gèneres literaris: poema, endevinalla). Aquest enfocament (que a principis dels noranta explicava Amadeu Viana (1994) en una publicació per a professionals de l'ensenyament com *Escola Catalana*)⁹⁴, permet estudiar els textos literaris com a mostra d'una determinada tipologia o seqüència textual (narració, descripció, conversació), com també com un gènere discursiu. Aquest punt de vista facilita l'estudi de textos literaris difícils d'encaixar en les tipologies, com puga ser la literatura epistolar, el diari o el còmic. *Per a informar-se* també opta per aquesta organització i inclou unitats dedicades al poema, l'epístola i l'aforisme al costat d'altres centrades en la conferència.

D'altra banda, els manuals de Bromera per a ESO escullen una combinació de tipologies, gèneres discursius, gèneres literaris i centres d'interés en les seues programacions, així el manual de primer d'ESO (1999) inclou unitats dedicades a gèneres discursius: les instruccions, al costat dels aforismes, el relat, el relat de viatges, l'assaig, el retrat, les rondalles, la poesia i el teatre; i els centres d'interés “la natura” i “els mites”.

Glòria Bordons (2003b) es referia també a aquesta possibilitat i suggeria un acostament als gèneres discursius a partir de textos literaris que els inclogueren, com l'ús de les cartes en alguns contes de Carme Riera o la definició en algun poema de Joan Brossa. D'altres autors han fet propostes teòriques interessants, però que caldria convertir en programacions didàctiques i portar-les a l'aula, entre aquestes caldria comentar la de Manuel Garcia (2000) que pretén superar la noció tradicional de gènere literari a partir de la concepció genèrica de Bakhtín. Es tractaria de fer convergir la noció de gènere literari amb la de gènere discursiu amb l'objectiu de defugir el formalisme a què condueix el tractament dels textos literaris com a tipologies o seqüències. El treball a l'aula consistiria (intuïm) a estudiar els textos literaris com a mostres de gèneres discursius literaris vinculats a l'àmbit d'ús literari, per tant, lligats a les condicions socials de producció i de recepció literària en un plantejament pròxim al que presentaven Rosier, Dupont i Reuter (2000).

3.6.3.9 Una programació basada en els àmbits d'ús

Entre els llibres de text que organitzen els continguts literaris des d'una programació basada en els àmbits d'ús (i no com és habitual des de tipologies que engloben diversos gèneres discursius vinculats a determinats àmbits d'ús), destaca *Àmbits* (1995), el manual de Castellnou Edicions per a tercer d'ESO corresponent al currículum valencià LOGSE i la seua continuació *Tocs* (2000). La proposta d'*Àmbits* parteix de l'estudi dels àmbits d'ús i els reparteix en 7 unitats:

94 Viana és taxatiu quan afirma: “El sentit comú més aviat ens assenyala que la literatura és un gènere del discurs més.” (1994: 42)

1. Àmbits públics i privats
2. Àmbits privats
3. Àmbits públics
4. La premsa
5. La ràdio i la TV
6. La publicitat
7. L'àmbit literari

Els textos literaris que apareixen en les diferents unitats s'usen per a treballar diferents aspectes lingüístics. La unitat 7 dedicada a l'àmbit literari se centra en el paper de l'escriptor i del lector i intenta que els alumnes reflexionen a partir de les qüestions que els plantegen, qüestions de vegades força superficials: “Qui penses que és millor lector, aquell que es fica dins de la història o el que es distancia?”, o bé “Penses que els escriptors escriuen tots els dies o només quan estan inspirats?” o “Creus que és positiu llegir? Dóna dues raons a favor i dues en contra”. També es treballa el concepte de literarietat tot comparant textos que són literaris amb altres que no ho són. A continuació s'obri un apartat dedicat als gèneres literaris en què es donen algunes pinzellades sobre les característiques de cadascun d'ells i es presenten alguns textos de mostra.

Tocs manté la programació basada en àmbits d'ús, però incorpora l'estructura de les unitats que hem vist ja en altres manuals analitzats: obertura de la unitat amb una lectura i un qüestionari de comprensió lectora, un apartat centrat en l'àmbit estudiat, un apartat autònom de morfosintaxi, una segona lectura amb preguntes de comprensió lectora i dos apartats independents més, un centrat en l'ortografia i un altre en el lèxic. La unitat dedicada a l'àmbit literari segueix els plantejaments d'*Àmbits* amb uns altres textos de mostra. Cal destacar, en aquest cas, la introducció del concepte de “llenguatge literari” que el mostra com el requisit de la literarietat en un plantejament molt pròxim al del *sermo ornatus* i ja superat per la major part de la crítica literària:

El llenguatge literari, i també el de la publicitat, té com a base el llenguatge estàndard, d'ús comú, però reelaborat i emprat amb una finalitat estètica. L'escriptor pot aconseguir aquesta finalitat fent ús de recursos fònics, verbals, sintàctics..., que caracteritzen el text literari.

3.6.3.10 Una programació basada en els centres d'interés

Les programacions basades en centres d'interés es confonen amb les que parteixen dels tòpics literaris, ja que en ocasions la frontera no està clarament delimitada. De vegades el que pot ser un tòpic com l'amor es tracta més aviat com un centre d'interés al voltant del qual conflueixen textos de diferents característiques i no sempre literaris. Altres vegades els temes es troben en la frontera entre el tòpic literari consagrat per la tradició i el centre d'interés. Aquest és l'exemple de llibres com *A debat 4* de Marfil i d'algunes propostes publicades en revistes i reculls d'estudis en els darrers anys. L'objectiu dels centres d'interés (o del tractament dels *topoi* com a centres d'interés) és la voluntat dels programadors de crear un eix organitzador que permeti inserir textos que es troben pròxims a la sensibilitat dels alumnes i que alhora deixi espai per a la inclusió d'autors clàssics i, fins i tot, per al tractament intercultural de la literatura (tal i com hem tingut ocasió d'explicar més amunt). Entre les propostes publicades els darrers anys podem citar la de Francesc Calatayud i Rosa Escrivà (2004), que enfoquen una programació a partir del tema

dels espais imaginats, que vinculen a les utopies i que inclou també el subtema de la ciutat i el tòpic del *locus amoenus*; aquest eix els permet, tant incorporar textos clàssics com els de Guillem de Torroella, Eiximenis, Lull, Metge, Ramon de Perellós, Llorente, Rodoreda, com incloure el film de Sofia Coppola *Lost in Translation* i autors i obres d'altres literatures com *Les mil i una nits*, Saint-Exupéry, Calvino, Swift o Tolkien.

Els centres d'interés com a eix articulador dels continguts del curs (de llengua i de literatura) és la tria preferent dels llibres de la sèrie *De bat a bat 1 i 2* i de les continuacions posteriors, *A debat*, *Espills* i *Diàlegs*, de l'editorial Marfil. Pel que fa al Batxillerat, resulta interessant l'organització dels continguts literaris que presenta *Auques*, de Josep Martines, Glòria Gómez, Vicent Martines i Marisa Tomàs (Marfil, 2000), que combina l'organització per centres d'interés amb un recorregut cronològic de la història de la literatura des de l'Edat Mitjana endavant.

Un altre exemple de centre d'interés-contenidor de subtemes i tòpics literaris és el de Glòria Bordons i Díaz-Plaja (2004c) per a Secundària centrat en “l'entusiasme que suscita el cos de l'estimat o de l'estimada”. Aquesta seqüència didàctica (que deriva del seu *Fantasiant amor*, que ja hem comentat), també s'enfoca des del punt de vista metodològic de la literatura comparada, de tal manera que inclou textos tan variats com poemes de Francesc Vicent Garcia, poesia antiga d'Egipte, Fernando de Herrera (en castellà), Joan Brossa, Mario Benedetti (en castellà), Maria Mercè Marçal, Gemma Lienas, Sergi Belbel, Henry Miller, una cançó d'Antonio Carmona i José Miguel Carmona. Aquestes autores parteixen d'una definició de tema literari d'Enric Sullà: “El tema es refereix a entitats generals i abstractes, en relació amb els esdeveniments de la trama o als personatges, llocs i temps [...]” Del concepte de tema deriven altres aspectes d'interés didàctic com ara els conceptes i les idees que sustenten el tema i, dins aquest camp conceptual, les creences, la ideologia, la visió religiosa o filosòfica i, en conjunt, la visió del món d'un autor o d'una època (per això l'enfocament temàtic és la manera com se solen tractar els temes transversals quan es treballa amb textos literaris a l'aula). En un altre nivell trobem els subtemes o els temes menors que complementen el tema principal; i els arguments o les trames, els personatges o les figures retòriques que aguanten la construcció temàtica: metàfores, al·legories, arquetips, *topoi*, motius, símbols... D'altra banda Glòria Bordons i Ana Díaz-Plaja enumeren els avantatges de l'enfocament temàtic en la programació de continguts literaris:

1. El tema permet aproximar-se al gènere i a la relació temàtica que es pot produir en determinades èpoques entre certs temes i certs gèneres literaris.
2. El tema permet l'estudi sistemàtic de la forma ja que es pot comprovar com un mateix tema es tracta amb diferents recursos formals amb una determinada intenció. D'altra banda, l'anàlisi formal es pot vincular al tema, però també al gènere i a l'època.
3. El tema condueix a l'anàlisi històrica ja que es pot estudiar com es manté i evoluciona un tema en textos literaris de diferents moments històrics.
4. El tema permet comparar les similituds i les diferències entre cultures diferents. Es pot observar com certs temes són “universals” i com d'altres temes o subtemes es vinculen d'una manera especial a determinades cultures o, fins i tot, a determinades tradicions nacionals.
5. El tema pot actuar com a referència comuna per a identificar un producte artístic. Per exemple, un tema es pot trobar en formes literàries populars i cultes o el podem observar

en manifestacions pertanyents a codis diferents com la pintura, la música, el cinema, l'arquitectura o l'urbanisme.

4 Conclusions

4.1 La manualística

Els estudis sobre els manuals han viscut un auge a Europa a partir de la Segona Guerra Mundial, sobretot pel que fa al tractament dels estereotips nacionals als llibres d'història i, de manera secundària, en els de segones llengües. En aquesta línia destaquen les línies de recerca del Georg-Eckert-Institute i la UNESCO i les del Centre Europeu per a les Llengües Modernes del Consell d'Europa.

A partir dels anys seixanta i setanta del segle passat hi ha un interès també pel disseny i la producció de manuals com a eina educativa dins els processos de desenvolupament econòmic dels països del Tercer Món; en aquesta línia destaquen els estudis promoguts per la UNESCO i el Banc Mundial amb l'objectiu d'elaborar materials curriculars impresos econòmics i eficients.

El corrent de la pedagogia crítica també s'ha interessat pel paper dels manuals a les aules amb treballs com els d'Apple als EUA i Jaume Martínez Bonafé, Gimeno Sacristán i Jurjo Torres a Espanya. S'hi ha estudiat la manera com els materials curriculars impresos interfereixen en la tasca docent i en la forma com els grups de poder intenten influir, a través dels llibres de text, en el procés d'ensenyament. L'economia del llibre de text, la ideologia i els estereotips de nacionalitat, sexe, raça, religió i classe social han centrat també l'atenció d'aquest corrent pedagògic.

Des dels anys vuitanta ha pres un fort impuls a Europa l'estudi dels manuals a partir de la història de l'educació, sobretot per la influència que ha exercit el projecte Emmanuelle de l'INRP de París, que ha donat peu a la creació a Espanya del Proyecto MANES i a Itàlia del projecte EDISCO. Tots tres es caracteritzen per la creació del grups de treball vinculats a diversos centres d'investigació que s'ocupen de l'estudi dels llibres de text en un període històric donat i elaboren alhora una base de dades sobre manuals.

A partir dels anys noranta, la implantació de la LOGSE va provocar, abans i després de l'any de la seua promulgació (1990), i, fins a l'actualitat, un degoteig constant d'estudis sobre els manuals, centrats bàsicament en l'avaluació dels llibres en relació a la metodologia propugnada per la nova llei. Diversos estudis s'ocupen en aquests anys de l'avaluació de materials curriculars impresos, del grau d'adequació didàctica dels manuals en relació a mètode constructivista, de la fidelitat al currículum prescrit, de la presència d'estereotips o del tractament de la diversitat o dels temes transversals. En l'àmbit de la llengua i la literatura, els estudis sobre manuals s'han centrat sobretot en els mètodes d'ensenyament-aprenentatge presents als llibres de text i en la manera com programen els continguts de llengua i literatura.

Un altre dels aspectes del treball de recerca sobre els manuals, són els treballs de camp (escassos a l'estat espanyol) que se centren en l'estudi de tot el circuit de producció, selecció, venda i ús a l'aula i a les cases. Aquest enfocament sistèmic de l'estudi dels llibres escolars analitza el perfil dels autors dels llibres de text: la manera com treballen; la seua formació; la seua concepció dels processos d'ensenyament-aprenentatge; la idea que es fan del llibre de text com a material curricular. També estudia quin usuari-model i lector-model tenen en la ment els autors dels llibres escolars. Aquesta qüestió es troba relacionada estretament amb l'estil docent dels autors i

amb el perfil de l'estudiant al qual s'adrecen. En el nostre context educatiu, per exemple, la diversitat de l'alumnat i dels contextos sociolingüístics en què se situen els centres, fan que un llibre de text concebut per a un alumne valencianoparlant de les comarques centrals (que ha cursat en valencià una part de les assignatures en un PIP o que ha rebut un ensenyament majoritàriament en valencià en un PEV o que ha cursat Primària en una escola d'immersió lingüística), haja de ser diferent d'un altre destinat a l'alumnat castellanoparlant de zones castellanoparlants que només ha tingut el valencià com a assignatura, o a l'estudiant nouvingut. En aquesta línia d'adaptació al context sociolingüístic se situaven alguns dels manuals promoguts des del sud del País Valencià per professors d'aquestes zones.

D'altra banda, els estudis sistèmics tenen en compte tot el procés de disseny, producció, distribució i venda, per tant s'entrevista també els editors i s'analitzen els condicionants econòmics que afecten un producte comercial com és també el llibre escolar. L'economia del llibre de text inclou les decisions preses pels governs que afecten el mercat: concessió de beques per a la compra de llibres, gratuïtat, reutilització als centres, homologació prèvia o supervisió posterior o, fins i tot, com en el cas de França, el preu màxim que poden arribar a tenir. L'economia no és tan sols una de les disciplines involucrades en la recerca sobre els manuals, també la medicina hi té part amb la seua preocupació per les seqüeles que el transport diari dels materials curriculars impresos des de casa al centre educatiu pot causar en els alumnes.

Al final del circuit trobem el professorat, amb el seu estil docent i les seues idees sobre els materials curriculars. El professorat entra en contacte amb l'empresa editorial i amb els materials a través dels comercials i és el punt de mira de les campanyes de promoció. Els docents són també els qui avaluen els materials curriculars impresos i prenen la decisió final (juntament amb la Comissió de Coordinació Pedagògica, que sol ratificar les decisions dels departaments didàctics) que obri la porta de l'aula a un determinat manual. En aquest moment, s'estudien els criteris de selecció i la manera com s'usa a peu de pupitre, tant per part dels professors, com dels alumnes i, en darrera instància, també per les famílies.

Pel que fa a l'alumnat, han estat els estudis fets des dels punts de vista de la psicologia cognitiva els que s'han interessat pel tipus d'aprenentatge que afavoreixen els manuals. Alguns autors han fet propostes en la línia de plantejar activitats que parteixen del llibre de text que tenen els alumnes entre mans com un objecte d'estudi més. Es tracta de fer que els alumnes esdevinguen agents del seu aprenentatge i facen un ús "conscient" dels llibres de text. D'altra banda, els llibres de text de Llengua i literatura catalanes van recollir en molts casos els pressupòsits constructivistes en el plantejament de les unitats, de tal manera que van incorporar activitats de recuperació de coneixements previs al començament de la unitat i de recapitulació al final. D'altres incorporen qüestionaris de comprensió referits al text pedagògic del mateix manual amb la intenció d'estimular un aprenentatge comprensiu i evitar l'estudi memorístic dels textos expositius del llibre. Però malgrat aquests esforços aïllats, als manuals s'observa una compartimentació excessiva dels continguts, una predisposició a l'estudi memorístic i un predomini de les activitats que demanen un raonament deductiu per damunt de l'inductiu.

Finalment, l'anàlisi del discurs estudia les característiques dels discurs pedagògic i la manera com pot afavorir o entrebancar la comprensió. Un altre punt d'atenció de la manualística de base filològica ha estat el de la transposició didàctica dels resultats de la recerca en el camp de la lingüística i la literatura.

4.2 El manual

Des del punt de vista discursiu és un gènere que s'inclou en els textos de l'àmbit acadèmic, dins el que es coneix com a “textos escolars” o “materials curriculars impresos”. L'autoria dels manuals sol ser compartida i la formen experts en la disciplina. Els llibres de text destinats a l'ensenyament reglat recullen els continguts educatius que l'administració educativa ha seleccionat per a un determinat nivell o etapa. Aquests continguts es publiquen als decrets curriculars i se solen organitzar per cursos o per etapes. Els manuals al seu torn duen a terme una “traducció pedagògica” o “transposició didàctica” d'aquests continguts a partir dels coneixements actuals aportats per la recerca en lingüística i literatura i els programen (habitualment) per cursos anuals. La transposició didàctica duu implícit un procés d'adaptació que consisteix en supressions, afegits, simplificacions o combinacions i es vehicula amb un tipus de discurs expositiu, el “discurs pedagògic” que es caracteritza per certs mecanismes retòrics que el doten de “didacticitat”. Aquest mecanisme d'adaptació es guia per diferents criteris entre els quals es troben la lògica interna de la disciplina i el nivell de desenvolupament cognitiu dels alumnes.

Al costat del text expositiu dominant en el discurs pedagògic, els manuals poden incloure també seqüències d'altres tipus. Aquestes seqüències poden ser predominants segons les disciplines: narratives (Ciències Socials), descriptives (Ciències Naturals), argumentatives (Filosofia). Al costat de les seqüències textuais els manuals funcionen com a contenidors d'altres textos, aquest fet és de vital importància en el cas dels manuals de llengua i literatura. Els criteris de selecció, d'adaptació (fragmentació o adaptació lingüística) i de seqüenciació dels textos als manuals porten implícita una didàctica de la llengua i la literatura. En el cas de l'ensenyament comunicatiu, s'ha tendit cap a la reproducció literal o la recreació (a través dels disseny gràfic i la impressió) de textos reals, són els anomenats *realia*.

Des del punt de vista de la pedagogia crítica i de la semiòtica social el discurs didàctic dels manuals esdevé a l'aula una forma de discurs institucionalitzat i es pot transformar en un instrument de reproducció dels discursos del poder o de determinats grups socials. En aquesta línia, el discurs pedagògic s'inseriria dins els anomenats “discursos professionals”, al costat d'altres com el legal, el mèdic, el polític, el dels negocis. Tots aquests discursos formen part dels mecanismes comunicatius que es posen en marxa en el procés que es coneix com “gestió social dels coneixements”.

El manual contemporani es caracteritza també per la seua multimodalitat. Conté codis diversos, visuals i lingüístics i pot anar acompanyat de materials curriculars complementaris de tipus audiovisual. És per aquesta raó que alguns estudiosos prefereixen anomenar els textos pedagògics de manera complementària, “mitjans educacionals”. D'entre els codis presents als manuals, el visual, després del lingüístic, és el més important, el més complex i el que més implicacions pedagògiques conté.

Des de la perspectiva de les teories de la recepció, el manual de Valencià: Llengua i Literatura va dirigit a un determinat lector model: aprenent de valencià com a primera llengua adolescent, aprenent de valencià com a segona llengua adult, aprenent de valencià com a segona llengua adolescent, alumne nouvingut... En el procés de recepció el paper del docent és el de mediador entre el llibre i el seu lector model i el lector real present a l'aula. Gràcies a la seua mediació s'afavoreix l'èxit de la recepció i es facilita el procés d'aprenentatge.

Els manuals són també un material curricular amb data de caducitat: els seus referents culturals i, en molts casos els continguts educatius queden desfasats al cap d'un temps. Per un altre costat, cada canvi curricular decretat per l'administració implica (o hauria d'implicar) una renovació dels manuals.

Els manuals, en el sistema educatiu espanyol, s'encarreguen de concretar el tercer nivell curricular, un fet que entra en competència amb la tasca que li pertoca realitzar als docents, als departaments didàctics i a les comissions pedagògiques dels instituts. Per aquesta raó, en els anys anteriors i posteriors a la promulgació de la LOGSE es van publicar nombroses propostes d'avaluació de llibres de text, per a comprovar, entre d'altres qüestions, que s'ajusten al segon nivell de concreció recollit al Projecte Curricular de Centre. Al costat d'aquestes propostes d'avaluació s'hi van publicar nombrosos estudis, manuals i guies per a l'elaboració de programacions i unitats didàctiques segons les directrius de la LOGSE. La intenció era que el llibre de text no monopolitzara la concreció curricular, no usurpara les funcions pròpies dels docents i no colonitzara les aules, tal i com finalment es va esdevenir.

4.3 El mercat editorial valencià de llibres de text (1983-2008)

4.3.1 L'administració

Quant al paper de l'administració, a partir de la promulgació de la *Llei d'Ús*, hi ha diferents línies d'actuació:

1. Es procedeix a l'homologació de textos preexistents.
2. S'influeix en la creació i el desenvolupament d'editorials.
3. S'impulsa una important tasca de producció per part de la mateixa administració de materials impresos i de quaderns orientatius preparatoris de la implantació de la LOGSE d'una gran qualitat i molt avançats des del punt de vista pedagògic i, també, es creen col·leccions de llibres de lectura i material de suport metodològic.

Amb el canvi de govern al País Valencià l'any 1995, que va passar de mans del PSPV-PSOE, a un govern de coalició PP-Unió Valenciana en la legislatura 1995-1999 i a majories absolutes del PP a partir de l'any 1999, es va encetar un període d'intervenció política directa usant l'arma de l'homologació. En aquest moment la relació de l'administració amb els manuals de Valencià: Llengua i literatura es va caracteritzar per una intervenció ideològica que va provocar la censura prèvia: el nom de la llengua, del territori i de la tradició literària, el cànon d'autors, el model de llengua i en ocasions la tria de determinats textos van centrar l'atenció intervencionista del govern valencià. D'altra banda, a partir de 1995 l'administració educativa va deixar de produir de manera massiva materials curriculars i llibres de lectura, col·leccions com "Biblioteca Infantil" van desaparèixer. Tanmateix, un estudi atent dels manuals descobreix ja a la segona meitat dels anys vuitanta, l'ús d'eufemismes i circumloquis en el tractament del nom de la llengua i de la tradició literària i de la història de la llengua.

A partir de la promulgació de la LOE (2007), el més destacable és la desaparició de la censura prèvia, paral·lela a la desaparició del requisit d'homologació i la incorporació del govern valencià

al grup d'autonomies espanyoles que opten per la gratuïtat dels llibres de text i no per la reutilització (com és el cas de Catalunya), mitjançant l'extensió progressiva del xec escolar. L'extensió de la gratuïtat dels llibres de text a tots els nivells de l'ensenyament obligatori, a través del xec que facilita la Conselleria d'Educació, suposaria un balafament de recursos públics que es podrien invertir en la millora de l'equipament dels centres, en la dotació de les biblioteques de centre i d'aula i en la introducció decidida de les TIC. Per un altre costat, aquesta política de gratuïtat, reforçarà l'ús dels manuals als centres, estimularà la producció editorial i, paral·lelament, afavorirà un ús poc sostenible dels llibres que no cal reaprofitar i que es llancen al final de cada curs.

D'altra banda, la desaparició de l'homologació prèvia dels llibres de text atorga als editors i als equips redactors una llibertat que redundarà segurament en una autoregulació dels continguts i de les metodologies i evitarà situacions de censura institucional com la que va patir l'editorial Bromera en els seus inicis com a editora de llibres de text. Per un altre costat, l'absència d'homologació oficial deixa en mans dels departaments didàctics dels centres educatius i de les Comissions de Coordinació Pedagògica l'avaluació i la tria dels llibres i delega en els inspectors la supervisió dels manuals. En aquest context es troba a faltar, tal i com apunten alguns autors, una avaluació externa i neutral dels materials curriculars per tal de controlar la seua qualitat i afavorir la seua millora constant i una adequada formació dels docents i dels futurs docents com a avaluadors de materials curriculars.

4.3.2 Les empreses editorials

L'esclat provocat per la irrupció de l'ensenyament de la llengua i la literatura catalana a l'ensenyament reglat durant la dècada dels vuitanta i noranta, va afavorir l'aparició d'un seguit d'editorials que, a més del seu catàleg de llibres de text, mantenen col·leccions de llibres de lectura i de materials curriculars impresos de consulta. Observem que des de la implantació de la LUEV s'ha consolidat un nucli important d'editorials autòctones (Marfil, Tàndem, Tabarca, Bromera, Tres i Quatre, ECIR), juntament amb d'altres que han creat sucursals valencianes com ara Castellnou, associada al grup editorial Hermes, Edebé amb la seua marca valenciana Marjal o Santillana amb el segell Voramar. Aquestes editorials han contribuït a formar al seu voltant grups de col·laboradors amb una gran experiència acumulada en els darrers 25 anys. Han creat també un seguit de col·leccions de llibres de literatura infantil i juvenil o, fins i tot, en el cas de Bromera, de col·leccions destinades al públic adult que estan portant al públic lector una gran part de la producció literària d'autors valencians. Per un altre costat, a més dels manuals, algunes d'aquestes editorials publiquen paraescolars de diferents tipus i de gran importància en la tasca docent, com ara: diccionaris bilingües i monolingües i de diferents tipologies, tant escolars com per a adults, quaderns pràctics de gramàtica i vocabulari, gramàtiques i llibres de flexió verbal. Tot aquest bagatge d'empreses i d'autors valencians constitueix un inestimable actiu empresarial i cultural.

Al llarg dels anys vuitanta i noranta s'ha produït una fragmentació del mercat editorial del llibre de text per comunitats autònomes. Aquest fet ha entrebancat l'expansió de les editorials d'àmbit estatal i ha afavorit, pel seu arrelament, les editorials autòctones, especialment en el cas dels llibres de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura. Tot i això, s'ha observat una entrada

cada vegada més forta d'editorials de fora de l'àmbit valencià (Anaya, Santillana, Teide, Castellnou, Oxford) que proposen una maqueta estàndard a la qual s'adapten els equips de professors valencians que elaboren els materials. Simultàniament, s'ha anat evitant de manera paulatina l'adaptació de llibres de text de Catalunya (un fet que encara ara s'observa a les Illes Balears), al currículum, al model de llengua i a la realitat valencians, tal i com s'esdevenia a començaments dels anys vuitanta. A hores d'ara els llibres de text d'aquesta assignatura s'elaboren al País Valencià de manera completa, encara que es publiquen amb una maquetació comuna.

Un altre fet interessant relacionat amb aquest punt és que, mentre hi ha editorials foranes que entren en el mercat valencià, cap de les autòctones s'ha introduït en els mercats de Catalunya o de les Illes Balears amb els seus manuals de llengua i literatura. Pel que fa als autors, mentre als anys vuitanta i primera meitat dels noranta els valencians Joan Enric Pellicer i Rosa Sanz podien publicar a Catalunya i al País Valencià amb una editorial del Principat com Teide; o Edebé podia publicar amb el seu segell valencià Marjal el mateix llibre de text que a Catalunya (només amb el canvi de model de llengua i els eufemismes relatius al nom de la llengua i de la tradició literària), ara això sembla improbable. Els darrers manuals LOE publicats per Teide, per exemple, són diferents al País Valencià i Catalunya i elaborats per equips diferents a cada comunitat autònoma, tot i que sota una mateixa plantilla i un esquema de programació idèntic. S'observa, doncs, un trencament de la circulació de manuals i d'autors entre el País Valencià i Catalunya, mentre es manté entre Catalunya i les Illes Balears.

En relació amb els autors, en el moment d'aparició dels primers manuals a mitjans de la dècada dels anys vuitanta, sovintejaven els llibres que incloïen els currículums dels autors en la contraportada, com una manera de donar autoritat al llibre. Aquesta pràctica s'abandona a finals dels anys vuitanta; als anys noranta se sol posar el nom dels autors a la portada sense més informació, i en alguns casos s'arriba a difuminar l'autoria, sobretot en el cas de grans grups editorials, que es refereixen en alguns casos als autors com a "equip", tot fent de la marca editorial el segell de prestigi i d'autoritat del text.

Actualment el llibre de text no universitari suposa un 41% de les vendes totals de les editorials valencianes. La facturació total de llibres en valencià ha augmentat d'un 30,1% en els darrers 5 anys, mentre que la quantitat de títols ho ha fet d'un 8'5%. A les vendes de manuals cal afegir la de diccionaris, llibres de lectura i altres materials de consulta com gramàtiques o llibres de flexió verbal. Aquestes dades permeten fer-se una idea del mercat editorial que s'ha creat al voltant de la disciplina de llengua i literatura catalana al País Valencià i de l'ensenyament en valencià. Els beneficis que aporten a les editorials valencianes contribueixen també a mantenir un mercat de la cultura escrita en valencià que es concreta en la publicació de llibres d'autors valencians i sobre temes valencians, la creació de premis literaris i d'activitats de promoció de la lectura i de formació del professorat.

4.4 Evolució dels manuals per a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalana al País Valencià (1983-2008)

El nostre estudi s'ha centrat en una mostra significativa dels manuals usats a les aules valencianes (en la seua major part editats al País Valencià, però també alguns editats a Catalunya i usats als centres valencians), i amb una atenció puntual a manuals que s'han usat a Catalunya i

les Illes Balears. El període estudiat abraça des de l'any 1983 amb la promulgació de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* fins al 2008, en què han arribat a les aules els manuals derivats del currículum de la LOE. Els nivells educatius estudiats es corresponen al que s'ha anomenat tradicionalment "ensenyament mitjà", és a dir, aquells estudis reglats que se situen entre l'educació primària i els estudis superiors: BUP i COU i, a partir de la LOGSE, Secundària i Batxillerat. Fora d'aquests cursos, hem estudiat també alguns llibres escolars que es van usar a l'ensenyament primari i a l'ensenyament per als adults des dels anys 60 fins al 1991 aproximadament i alguns manuals actuals de català com a L2.

Per tal de situar la zona temporal estudiada ens ha calgut fer una història dels manuals valencians que s'han usat per a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalana. Dins aquest lapse de temps (1983-2008) hem marcat dues etapes, una que va des de la promulgació de la LUEV fins al desenvolupament del currículum valencià derivat de la LOGSE, que se situa entorn de l'any 1992-1994 (el decret valencià per a la Secundària és de 1992 i el de Batxillerat de 1994), mentre que els manuals comencen a publicar-se de manera massiva a partir de 1995, a mesura que el sistema educatiu va ajustant-se al nou currículum. Una segona etapa aniria des de l'any 1992 fins a l'actualitat.

Dins el període comprés entre el BUP i el COU i la Secundària i el Batxillerat LOGSE ens hem detingut a estudiar alguns manuals significatius del darrer cicle d'EGB donat que dos dels seus cursos, seté i vuité, esdevindrien primer i segon d'ESO amb la nova llei. En l'etapa LOGSE hem distingit també dos períodes que giren al voltant de la frontissa dels anys 2001-2002, moment en què la reforma parcial del currículum LOGSE tindrà reflexos importants en els manuals de llengua i literatura catalana.

La tradició manualística de la disciplina Llengua i Literatura Catalana ha tingut una trajectòria anòmala, tan anòmala com els avatars que ha sofert la llengua i la tradició literària que s'ha vehiculat amb aquesta llengua. Al País Valencià no hi va haver una entrada massiva de la llengua a les aules en els pocs períodes de llibertat que al llarg del segle XX ho hagueren fet possible. Al País Valencià resultaria impossible editar una col·lecció com *Els llibres de la nostra escola* alimentada amb edicions facsímils de manuals en valencià anteriors a la Guerra Civil. D'altra banda, els intents d'introducció de la llengua a l'ensenyament van ser aïllats i fruit de la iniciativa d'un grapat de mestres i en cap cas dirigits per les institucions; tanmateix, la Guerra Civil es va encarregar d'avortar aquestes iniciatives.

Un aspecte interessant de l'entrada del català a les aules és que els mestres que havien començat aquesta tasca s'arregleraven a les files del freinetisme i eren, per tant, contraris a l'ús dels manuals. Durant la postguerra i, a través de Lo Rat Penat, aquells mestres freinetistes van poder connectar amb la generació de mestres que als anys seixanta i setanta anaven preparant de nou la represa de la llengua a les aules. En aquesta època, l'ensenyament de la llengua als adults va fer possible, tot i que de manera limitada, l'edició de manuals i d'obres de consulta durant el franquisme. Aquestes obres van servir de base per a l'ensenyament de la llengua i la literatura als futurs mestres. Arribada la dècada dels setanta, amb l'obertura legal que suposava la Llei d'Educació de Villar Palasí, van apareixent nombrosos manuals, especialment per a l'escola i també materials per a l'ensenyament mitjà i per a l'alfabetització d'adults.

Però serà la dècada dels vuitanta i la promulgació de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* el que provocarà el naixement dels manuals moderns per a l'ensenyament de la nova assignatura

Valencià: Llengua i Literatura. La necessitat urgent de llibres de text fa que, en un principi, s'homologuen o s'editen en format estàndard llibres que s'usaven ja abans de la data de la promulgació de la llei. Al llarg de la dècada dels vuitanta van apareixent de manera progressiva i al ritme d'implantació de l'assignatura, manuals ajustats als diferents cursos reglats. Si en un primer moment s'usen llibres que aprofiten per a diferents cursos i nivells, a poc a poc van desapareixent a favor dels manuals pensats per a un curs i per a un nivell i ajustats al currículum oficial. En el camp de l'ensenyament per als adults, al llarg de la dècada dels vuitanta els llibres de llengua i cultura, que havien substituït les gramàtiques didàctiques, es veuen desplaçats d'una banda, per llibres centrats en l'ensenyament de la llengua basats en les metodologies que superen l'ensenyament gramatical i que introdueixen les tipologies textuais, el mètode comunicatiu i el nocional-funcional pensat per a adults (i puntualment adolescents) no-valencianoparlants; i d'altra pels llibres destinats als nivells de la Junta Qualificadora que es posa en marxa en aquells anys. Una altra novetat tipològica es produirà al final de la dècada dels noranta i els primers anys del anys dos mil, quan l'arribada d'alumnat estranger provoqe l'aparició d'alguns manuals adaptats a aquest alumnat.

En un primer moment, els manuals que es van usar a les aules de BUP i del darrer cicle d'EGB eren els mateixos que s'havien emprat en l'ensenyament per a adults. Trobem llibres que s'enquadren en el que hem anomenat de "llengua i cultura", com *Som* o *Els vents del món* i també gramàtiques didàctiques com les de l'ICE o el curs de Carles Salvador. D'altra banda, s'editen de manera industrial materials que s'havien publicat amb mitjans modestos com el primer volum de *L'ullal*, que arreplega Gregal Llibres. També s'adapten llibres concebuts a Catalunya al model de llengua del País Valencià, com és el cas de la sèrie *Pont*. En els anys anteriors i immediatament posteriors a la implantació de la *Llei d'ús* circulen per les aules del País Valencià llibres editats a Catalunya, especialment a Primària des dels anys seixanta i setanta i als anys vuitanta també al BUP i el COU. Aquests llibres són desplaçats de manera progressiva per versions adaptades a les peculiaritats lingüístiques del País Valencià i finalment per manuals elaborats per autors valencians destinats al mercat valencià.

Al llarg de la història de la disciplina s'observa una progressiva consolidació d'un manual homologable a la resta de les disciplines escolars. Desapareixen, doncs, de manera progressiva les gramàtiques didàctiques, els llibres que hem anomenat "multiús" perquè es podien usar en diversos nivells educatius alhora i també per a l'ensenyament per als adults, també observem que desapareixen els llibres de llengua i cultura a mesura que es normalitza la presència del català als instituts. Paral·lelament, a mesura que avança la dècada dels anys vuitanta, van apareixent manuals que s'ajusten al currículum oficial del darrer cicle d'EGB, BUP i COU; la progressiva incorporació de la disciplina als estudis reglats en tots els nivells educatius va fer que començaren a irrompre a partir de la segona meitat dels anys vuitanta els llibres de text destinats al diferents cursos d'EGB, BUP i COU, ajustats a una programació anual derivada dels currículums oficials, segons el que disposaven a partir de 1986 la *Proposta de Valencià d'Ensenyament Mitjà* i la *Proposta de programació de literatura per al cicle superior d'EGB*. Aquest procés culmina el curs 1990-1991, moment en què acaba l'EGB la primera promoció d'alumnes que havien cursat l'assignatura durant tota l'etapa d'escolarització, i s'aprova la LOGSE.

Els llibres de text per a adults que hem convingut a anomenar de "llengua i cultura" van anar desapareixent del mercat, segurament perquè l'escola va assumir la tasca de l'alfabetització en tots els nivells, tant en el lingüístic com en l'identitari. Una segona causa va ser la creació de la

Junta Qualificadora l'any 1985 que va obrir un mercat nou per al manual de llengua per a adults (i que de vegades s'usa també al Batxillerat, especialment a les zones castellanoparlants), adaptat al programa de les proves que es van començar a convocar a partir de l'any següent. La posada en marxa de les proves de la Junta Qualificadora va influir també en la desaparició progressiva dels llibres d'ensenyament del català com a segona llengua que havien aparegut en la segona meitat dels anys vuitanta i que seguien les propostes metodològiques del moment: ensenyament comunicatiu, treball de la llengua a partir del mètode nocional-funcional i de les tipologies textuais. Aquests llibres havien substituït al seu torn els manuals anteriors de llengua i cultura, multiús i les gramàtiques didàctiques i ara es veuran desplaçats al País Valencià per llibres centrats en els continguts dels diferents nivells de la Junta Qualificadora. A Catalunya el curs *Digui, digui*, amb tots els seus materials annexos acaba sent superat per manuals que segueixen el patró marcat pel *Marc Europeu* i la metodologia del treball per tasques. A diferència de Catalunya, al País Valencià els primers manuals adaptats al *Marc* van aparèixer l'any 2008, tot i això, l'any 2009 encara no es disposava de cursos en format de manual adaptats al *Marc Europeu*, basats en el mètode comunicatiu i en el treball per tasques i amb acompanyament de recursos multimèdia.

Pel que fa a l'ensenyament reglat, la implantació de la LOGSE al llarg de la dècada dels noranta portarà aparellat un canvi fort en els manuals. Es consolida la noció de col·lecció per cicles (ESO i Batxillerat), i, amb ella, una unitat gràfica accentuada que busca dotar d'identitat corporativa els llibres de text de cada editorial. Hi ha ara una forta competència per a ocupar un mercat que s'expandeix de manera extraordinària amb l'extensió de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys i l'augment demogràfic. L'abaratiment dels costos de producció i els avanços tècnics fan possible que els llibres de text s'ompliguin de color, hi predomina ara la fotografia sobre la il·lustració, i els il·lustradors que durant els anys vuitanta van dotar de personalitat gràfica els manuals són desplaçats pels dissenyadors gràfics. D'altra banda, resulta evident que s'ha produït una millora molt important en la usabilitat i en la llegibilitat derivat d'un simultani avanç en el disseny i en la maquetació.

Al llarg d'aquesta dècada es conforma un tipus de manual que presenta poques variacions entre editorials, consta d'aproximadament d'entre 9 i 10 unitats (tres per trimestre), cadascuna de les quals es troba separada per apartats que la majoria de vegades no tenen relació entre si i que recullen els diferents blocs de continguts que marca el currículum. Aquesta circumstància fa que es fragmenten els continguts en els temps de tal manera que s'ensenyen en petites dosis i no de manera global i significativa.

Encara que alguns estudiosos apuntaren un cert alleugeriment dels continguts dels manuals en el seu pas de l'EGB i el BUP a l'ESO i el Batxillerat, l'anàlisi detinguda dels materials mostra, en canvi, una complexitat creixent, més gran com més canvis curriculars s'han anat fent i com més s'ha tancat el currículum. Observem que, si bé en la dècada dels anys vuitanta la densitat informativa era major, la varietat de continguts és ara més acusada. A la dècada dels noranta als manuals hi predomina la instrucció (les activitats) sobre l'exposició (informació). La voluntat de recollir a les programacions d'aula dels manuals tots els continguts que preveuen els decrets curriculars ha fet que les unitats didàctiques, es mostren en els manuals de la dècada del 2000 carregades d'informació de molt diversa mena i disposada en compartiments aïllats. D'altra banda, la desaparició del concepte de cicle a partir dels decrets de 2001-2002 i dels derivats de la LOE (2007) i la distribució dels continguts i dels objectius per cursos a partir de 2001 i fins ara, ha contribuït també a examplar els continguts prescrits per a cada any escolar; aquest fet ha limitat

la llibertat dels equips de redacció dels manuals a l'hora de triar els continguts i de seqüenciar-los. La complexitat s'ha aguditzat també en el segon cicle (3r i 4t d'ESO) per la inclusió obligatòria de la història de la literatura i pel reforçament dels continguts de tipus gramatical (tant els referents a la normativa, com els relacionats amb la descripció i l'anàlisi lingüístiques), a partir d'aquests mateixos anys. Pel que fa al reforçament de la gramàtica com a objecte d'estudi desvinculat de les pràctiques discursives, hi tenen a veure tant les prescripcions dels decrets curriculars com, segurament, la demanda del mateix professorat. Un fet que segurament està fent que a les aules hi predomine un ensenyament transmissiu i un tractament superficial i descontextualitzat dels continguts, massa centrats, d'altra banda, en l'anàlisi gramatical i en l'historicisme literari. Una cosa semblant s'ha esdevingut al Batxillerat que, ara per ara, recull en dos cursos tota la història de la literatura, la història de la llengua, la sociolingüística i la variació lingüística, l'anàlisi del discurs, la descripció del sistema lingüístic i la normativa ortogràfica i gramatical.

El debat al voltant dels continguts educatius es produeix també respecte del grau d'influència del manual en el currículum en acció. Hi ha una idea bastant interioritzada entre professionals de l'ensenyament, però també entre amplis sectors de la població, que aquell contingut que recull el manual acaba ensenyant-se a l'aula. Per tant, si s'aconsegueix que un determinat contingut estiga present al decret curricular, això farà que el llibre de text el reculli, que el professorat el "transmeta" a classe i l'alumne l'assimile. Aquest ha estat el rerefons de la polèmica a l'entorn de les Humanitats, dels llibres de text d'Educació per a la Ciutadania, del currículum antiecològic dels manuals o, en el nostre cas, de la necessitat que els alumnes coneguen la tradició literària en acabar la Secundària. En aquest debat se sol deixar de banda la metodologia, és a dir, la manera com s'ensenyava un determinat contingut educatiu (en el nostre cas, literari). ¿Tenen els continguts literaris un valor en ells mateixos, o s'han de subordinar a la consecució d'objectius de tipus procedimental (l'adquisició de determinades habilitats comunicatives), actitudinals, o al desenvolupament de certes competències mínimes? Aquest debat és plenament vigent. ¿El coneixement de la tradició literària s'ha d'aconseguir a qualsevol preu metodològic: amb un tipus d'ensenyament-aprenentatge transmissiu-reproductiu basat en la memorització i repetició de dades? ¿O s'han de triar els continguts literaris en funció del seu potencial per a desenvolupar la competència lingüística i literària de l'alumnat? No cal dir que els manuals recullen els continguts dels decrets al complet i que la tria, en el cas que hi siga, va a càrrec dels docents i forma part del currículum en acció.

Pel que fa al model de manual de la disciplina, s'ha consolidat un manual-tipus d'unes 10 unitats (aproximadament tres per trimestre); cadascuna d'aquestes unitats sol constar d'un nombre fix d'apartats independents que recullen els continguts marcats pel currículum oficial en els diferents blocs. L'inici de la unitat sol ser una lectura d'un text narratiu, literari o no literari, seguit d'un qüestionari de comprensió; aquesta lectura de vegades té relació amb el contingut que estructura la programació (un tipus de text o un gènere discursiu, per exemple) i pot anar seguida de teoria relativa al contingut (característiques d'un tipus de text o un gènere discursiu, per exemple); els altres apartats solen aïllar els continguts entre si. Pel que fa al tipus de manual predominant a Secundària i Batxillerat, s'observa una tendència a la convergència dels models: tots els llibres de text s'assemblen.

Una altra evolució interessant és la de les guies didàctiques que passen, de constituir una introducció al manual o un epígraf, a independitzar-se del volum principal i a editar-se a part. Això provoca que, de vegades, el llibre pilot s'edite abans que la guia, amb la qual cosa el

professorat desconeix les bases metodològiques sobre les quals descansa la programació d'aula que presenta el llibre abans de triar-lo. També es va produir al final dels anys vuitanta i començaments dels noranta una inflor en les guies, unes guies que de vegades prenen la forma de manuals de didàctica de la llengua i la literatura, com si els autors, a més de posar per escrit la seua tria metodològica, aspiraren a formar el professorat que s'incorporava a les aules. De manera progressiva les guies s'han anat aprimant fins a esdevenir un solucionari acompanyat dels quadres amb la programació perquè es reproduesca en la programació d'etapa que preparen els departaments didàctics. Les causes d'aquest canvi poden derivar de la institucionalització del llibre de text i de la consolidació d'un determinat llibre de text estandarditzat. Tot i això, aquest punt s'hauria de contrastar amb una recerca de camp que indague sobre l'ús que fa el professorat de les guies didàctiques i de l'objectiu que pretenen aconseguir els autors amb la seua redacció.

Les imatges que il·lustren els continguts literaris també ha anat evolucionant, s'ha passat de reproduir un retrat de l'autor, una foto de la seua casa pairal o dels paisatges de la seua obra a incorporar fotogrames en color d'adaptacions cinematogràfiques o dels cartells de les pel·lícules. Les imatges també tenen una importància cabdal en el currículum ocult: els referents patriòtics encarnats en les figures de Vicent Andrés Estellés i Joan Fuster en els llibres dels anys vuitanta, la presència de quadribarrades només suggerides en el període d'homologació prèvia i més evidents a partir de la LOE i de l'abolició de l'homologació; d'edificis emblemàtics i amb connotacions identitàries com el Palau de la Generalitat; i la diferenciació entre les edicions: referents balears en les imatges dels llibres adaptats a les Illes; o valencians i catalans en el cas de les versions territorials d'un mateix manual; una visió pancatalana; una visió pancatalana sense referents valencians; o una visió pancatalana amb predomini de referents valencians. L'anàlisi detallada del paper de les imatges relacionades amb els continguts de literatura requeriria un estudi a propòsit que en el nostre cas només hem pogut esbossar.

En les successives edicions i reedicions de les col·leccions de llibres de text s'observa també (a part de l'espectacularitat del disseny, en algun casos, amb polèmica inclosa), l'actualització dels referents culturals de la cultura de masses: actors, esportistes, models, músics, referències cinematogràfiques... Una crítica que es fa als manuals, precisament, és que no es poden actualitzar massa perquè, si no, es perden diners i s'opta per les reimpressions, excepte quan hi ha canvis curriculars i en aquest sentit el sistema educatiu espanyol s'ha mogut massa i els manuals han aprofitat per a posar-se al dia quant als elements culturals. Per tant, els manuals al cap de molt poc temps perden actualitat i mentre que altres metodologies de treball alternatiu es basen en documentació pròxima a l'alumne, pròxima en el temps i en l'espai, com ara el treball per projectes o les TIC.

Pel que fa al model de llengua, a falta d'estudis més exhaustius, els duts a terme fins ara demostren que hi ha un model d'estàndard valencià per als manuals plenament consolidat i, que amb alguna qüestió de detall, com puguen ser els demostratius reforçats, s'ajusta a les normes promulgades per l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.

Els llibres de text per a l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura han constituït l'instrument a través del qual milers d'estudiants valencians (i amb ells, segurament, moltes famílies), han après la llengua i han conegut la tradició literària catalana. Portem més de vint-i-cinc anys (trenta si incloem els manuals pioners dels anys setanta) de tradició manualística vinculada a l'ensenyament reglat del valencià als centres d'ensenyament Secundari i Batxillerat. Tot sembla indicar que els manuals continuaran sent (en format de paper o digital) l'instrument més

important per a l'aprenentatge de la llengua durant molts cursos.

En aquest sentit, un dels reptes futurs per als llibres de text de valencià serà l'adaptació al format electrònic. Uns llibres en línia o descarregables en formats digitals per a llegir-los en un ordinador o en un llibre electrònic i que ja comencen a ser una realitat a Noruega, Itàlia i també Catalunya. Els llibres de valencià tenen el repte d'adaptar-se a l'arribada d'aquests formats. En els pròxims anys, la difusió de manuals i d'altres materials curriculars a través de formats digitals canviarà la manera com els alumnes accedeixen a la informació i a les activitats. Caldrà adaptar els materials curriculars impresos als nous canals de difusió o, tal vegada, substituir-los per un altre tipus de material curricular.

4.5 Antimanualisme al País Valencià

Malgrat el pes que els materials curriculars editats han tingut en la història recent de ensenyament de la llengua i de la literatura, al País Valencià (i també a Catalunya) hi ha hagut un destacable corrent antimanualístic que es remunta als anys trenta del segle passat i que arriba als anys setanta i vuitanta (amb els primers intents no oficials d'introduir l'ensenyament del valencià i en valencià). Aquest corrent no ha esdevingut, però, majoritari entre el professorat (més aviat al contrari) i demana una recerca més acurada que una mera arplega de dades com la que hem fet en aquest treball. Encara als anys vuitanta els mateixos autors de manuals avisaven en els seus prefacis de la limitació que suposava l'ús del llibre de text, potser pel prestigi que encara tenien els moviments de renovació pedagògica com a pioners en l'ensenyament del valencià a les escoles.

El pes dels moviments de renovació pedagògica en la instauració per primera vegada del valencià i de l'ensenyament en valencià en els estudis reglats es deixa notar també en els primers anys de la posada en marxa de la *Llei d'Ús*. Són freqüents, als documents oficials d'aquella dècada, les apel·lacions a la tasca patriòtica dels ensenyants i al caràcter transcendent de l'aparició de la llengua i la literatura catalanes com a disciplina escolar al País Valencià i de l'ús del valencià com a llengua vehicular. El *Llibre Blanc* rememora les entitats precursors: l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana (1934-1938), Rosa Sensat, l'Escola d'Estiu; i fa una crida al professorat perquè assumeixca un paper quasi d'apostolat que hauria d'evitar allò que la *Proposta de Valencià d'Ensenyament Mitjà* expressa amb una advertència en forma de sentència lapidària: "La institucionalització no pot entendre's com un simple procés d'assignaturització". Molts manuals d'aquesta època fan crides semblants als seus prefacis.

El caràcter freinetià dels moviments de renovació pedagògica havia amerat l'administració i els autors, per tal com també ells havien sorgit d'aquests grups. No resulta estrany, per tant, que es lliguen proclames antimanualístiques, tant al *Llibre Blanc de l'Educació*, com -cosa encara més insòlita-, als prefacis dels manuals. També les publicacions orientatives publicades pel MEC abans de la implantació de la LOGSE contenien apunts parcialment antimanualístics i recomanaven que no es fera un ús massiu dels llibres de text a l'aula. Futurs estudis de camp haurien d'esbrinar si la percepció de tipus sociolingüístic i pedagògic dels autors ha variat en l'actualitat respecte del que expressaven fa dues dècades.

Aquestes manifestacions contrasten amb l'absència de consells respecte de l'ús dels materials en les disposicions oficials actuals i amb l'autosuficiència que es pot detectar en molts textos introductoris als manuals publicats els darrers anys. Una circumstància que xoca amb la

perspectiva dels més de 25 anys transcorreguts des de la promulgació de la LUEV i dels quasi vint des de l'aprovació de la LOGSE, en un moment en què el llibre de text sembla presentar-se “naturalitzat” en les pràctiques educatives i en camí de la plena institucionalització a través dels bons per a llibres. Tanmateix, hi ha manuals (molt pocs) que incorporen alguns aspectes de la tradició freinetiana com el treball a partir de textos produïts pels mateixos alumnes.

Si l'antimanualisme no va aconseguir de penetrar a les aules de Secundària, la entrada de les TIC amb les possibilitats d'Internet, tornen a posar en primera línia les propostes de Freinet: la impremta escolar, l'intercanvi entre escoles, el treball col·laboratiu, l'ús dels textos dels alumnes com a text pedagògic, tornen ara de la mà dels blogs escolars i de diverses iniciatives per a treballar la llengua i la literatura al marge dels llibres de text.

4.6 La literatura als manuals de BUP, COU, ESO i Batxillerat (1983-2008)

4.6.1 La metodologia

Els manuals destinats a l'ensenyament de la llengua i literatura catalana van incorporar des del BUP els mètodes i els enfocaments de la lingüística i de la teoria literària del moment. L'absència d'una tradició que pesara sobre els equips redactors dels llibres i la qualitat dels professors que els van posar en marxa, va permetre que els enfocaments textuais, les programacions des de les tipologies, la integració de la llengua i la literatura en la pràctica de l'aula, la perspectiva sociolingüística, el treball de la llengua per àmbits d'ús, els enfocaments comunicatius, els treballs per projectes o la incorporació de *realia* o textos autèntics formaren part de les programacions d'aula que proposaven aquells primers manuals.

En el cas de la literatura, es va incorporar el treball dels textos literaris a partir de la metodologia del comentari de text tradicional, però també es van incloure activitats de taller literari que en els anys vuitanta eren una novetat. Pel que fa al cànon de les lectures i dels autors, els llibres de text de valencià van ser un aparador de la literatura actual feta per autors valencians contemporanis durant els anys setanta, vuitanta i noranta; van ampliar el cànon escolar a lectures de literatura infantil i juvenil contemporànies d'autors valencians. Tampoc es van oblidar d'incorporar els nous gèneres de la literatura popular urbana dels joves: el còmic i el cinema. D'altra banda, es va saber aprofitar en molts casos el fons de la literatura popular valenciana des d'un punt de vista didàctic i com a objecte d'estudi: rondalles, cançons, romanços, llegendes. També es va incorporar fenòmens paraliteraris com la cançó d'autor, especialment la Nova Cançó, tant en el cànon de textos i autors com en la història literària que s'ensenya a 4t d'ESO i 1r i 2n de Batxillerat.

També es nota una voluntat, des dels primers manuals, de vincular l'estudi de la llengua amb les manifestacions de la cultura urbana actuals. En molts llibres de text l'estudi de la llengua s'associa a la moda, la música rock, el còmic, la publicitat, el cinema en un intent de prestigiar-la i mostrar-la com un vehicle de comunicació vàlid per a qualsevol tema.

A la vista dels manuals s'observa que el contacte amb la literatura a través del llibre de text és produeix, en general, de manera fragmentària, a partir de textos breus (en ocasions massa breus) i de molts autors diferents. Els textos només són complets si es tracta d'un poema, d'un relat curt o d'un capítol d'una novella que càpien en una doble pàgina, o d'un article periodístic. En el cas de la història de la literatura la fragmentació encara és més gran. D'aquestes lectures fragmentàries fetes al manual es passa a la lectura completa d'un llibre (normalment un per trimestre i, generalment, de narrativa juvenil) i no hi ha interconnexió prevista (excepte en molt pocs manuals) entre la programació d'aula del llibre de text i el treball amb les lectures completes.

D'altra banda, l'extensió dels continguts prescrits pels decrets curriculars i la necessitat de reproduir-los de manera literal als manuals per cursos, tal com proposen els darrers currículums oficials, fa que la visió que es dona d'autors, obres o èpoques siga per força superficial: no hi ha temps material per a entrar en detalls. Aquest fet es fa palès al segon cicle de l'ESO, però també al Batxillerat, en aquest cas per la pressió de la prova d'accés, la repartició de la literatura entre primer i segon i la desaparició definitiva del curs monogràfic (i en una assignatura obligatòria), centrat en la literatura tal i com era ja tradició des del BUP: 3r de BUP primer i els segons de Batxillerat després.

4.6.2 La literatura a la classe de llengua

Diversos autors coincideixen a remarcar la importància de la teoria literària en la concepció didàctica de l'ensenyament de la literatura i en el desenvolupament curricular i la metodologia. En aquest sentit la LOGSE es feia ressò i incorporava una nova visió de l'ensenyament de la literatura desenvolupat a partir de la recerca en la teoria de la literatura i en la lingüística duta a terme des dels anys seixanta i setanta del segle XX. D'aquesta manera, els decrets curriculars entenen la competència literària com una part de la competència comunicativa, incorporen el concepte d'educació literària que té en compte els coneixements sobre les peculiaritats de la comunicació literària, la millora de la comprensió lectora de textos literaris a través de l'enriquiment de l'intertext lector. Una concepció de la literarietat basada en criteris pragmàtics. L'aparició d'un públic lector adolescent consumidor de productes literaris destinats als seus gustos i preferències i amb ells la configuració d'un cànon que alguns autors han batejat com "cànon de secundària" format per una narrativa destinada a un lector-model d'entre 12 i 16 anys que entra a les aules en forma de lectura extensiva i de la mà dels manuals com a lectura intensiva.

Per un altre costat, la disciplina escolar Llengua i Literatura Catalana, lliure de la inèrcia dels usos i costums d'una tradició escolar institucionalitzada a causa la marginació de la llengua del sistema educatiu (secular al País Valencià i a les Illes), va afavorir que els manuals de la nova disciplina es feren ressò des del principi dels aspectes més avançats de la didàctica de la llengua i la literatura.

El predomini dels objectius didàctics de tipus procedimental a l'ESO va fer pensar que els manuals es decantarien cap a enfocaments metodològics de l'ensenyament de la literatura basats en l'educació literària a partir de mètodes actius basats en un cànon escolar pròxim a la idiosincràsia de l'alumnat i en unes activitats centrades en la lectura i la producció de textos literaris (taller de textos literaris, projectes de treball). Així va ser en molts dels casos que hem

estudiat, però les edicions i reedicions que es fan a partir de l'any 2002 van deixant de banda una part important d'aquests elements innovadors.

La subordinació de la competència literària a la competència comunicativa general i el bandejament de la història de la literatura dels cursos d'ESO estaria en la base, segons alguns autors, de la marginació de la literatura en la classe de llengua (i literatura). Els manuals també han rebut crítiques perquè han reflectit aquestes directrius del currículum a través d'un predomini de programacions d'aula que organitzen els continguts literaris subordinant-los a un eix ordenador de llengua basat en les tipologies textuais (tot i que alguns pocs van mantenir l'enfocament historicista de la literatura en segon cicle de l'ESO). La programació a partir de les tipologies textuais i el treball gramatical descontextualitzat fet amb textos literaris ha provocat les iras de sectors del professorat que consideren que aquestes pràctiques han reduït la literatura a un simple apèndix de la llengua d'ús.

En el cas de les activitats que usen textos literaris per a dur a terme exercicis gramaticals es posa de manifest que no s'ultrapassa el nivell de la paraula. D'altra banda tipus de tasques que es demanen són exercicis ortogràfics i gramaticals extremadament reduccionistes: puntuar, accentuar, completar buits amb grafies, conjuguar els verbs...

Un altre dels factors que s'han apuntat com a causants de la marginació de la literatura en les classes de llengua ha estat una baixada en el nivell de competència lingüística a causa del canvi en la composició de l'alumnat: l'extensió de l'educació obligatòria fins als 16 anys, l'arribada d'alumnat immigrant i, al País Valencià, l'existència de zones castellanoparlants i l'optativitat de l'ensenyament en valencià fan que el desenvolupament de les habilitats lingüístiques bàsiques i el desenvolupament de l'hàbit lector siguin prioritaris.

Pel que fa a la presència de la literatura a les aules, no es pot caure en l'error de pensar que un currículum que done un paper central a la literatura derivarà necessàriament en més presència de la literatura a les aules. El treball d'Aulet i Martí demostra que no se'n pot fer una transposició directa i que, fins i tot quan el llibre de text que s'usa a classe recull continguts literaris, aquests es passen per alt. D'altra banda, un currículum basat en competències, tal i com hem comprovat, no significa que els manuals estiguen dissenyats per a la metodologia que porta implícit un enfocament aplicat com aquest; al contrari, la LOE no ha canviat els manuals, que en la majoria dels casos tan sols han modificat la maqueta.

No cal deixar de banda tampoc la influència que pot haver tingut en la marginació de la literatura la formació inicial del professorat en un anys en què amb un curs de capacitació d'uns pocs mesos es podia entrar a l'aula. Els anys d'implantació de la Reforma han estat també uns anys d'entrada massiva de professorat a les aules. En aquest context els manuals s'han ocupat d'una part important del treball de planificació didàctica que corresponia al professorat, una circumstància que els mateixos textos oficials previs i posteriors a la LOGSE consideraven que s'havia d'evitar. Els coneixements que requeria el tancament del currículum en el segon i tercer nivell de concreció i la dificultat i el treball afegit que representava l'elaboració de materials curriculars propis, van ocasionar que el llibre de text substituïra el paper dels docents. Programacions i materials alternatius als manuals haurien pogut servir per a superar la marginació dels continguts literaris a la classe de llengua.

Mentre tot això s'esdevenia, les lleis educatives i el model d'ensenyament no han deixat d'estar

en el centre de la polèmica amb discursos pedagògics diferents i sovint antagònics. La literatura ha estat també en el centre del debat dins de l'anomenada discussió sobre les Humanitats que va portar al retorn de la història de la literatura a la Secundària.

4.6.2.1 La literatura en els manuals de català com a L2

Pel que fa a la literatura en classe de L2, a pesar dels suggeriments del *Marc Europeu* i de les nombroses propostes que des de fa anys es fan sobre l'aprofitament dels textos literaris, tant a l'àmbit de l'ensenyament de l'anglès com a L2, com també en el cas del català, els manuals encara no han passat de l'ús dels textos literaris per a treballar estructures gramaticals. Es desaprofita així tot el potencial de la literatura com a text artístic i vinculat a uns usos socials, tant en l'ensenyament als adults com també en l'ensenyament mitjà on les característiques de moltes zones permetrien usar una metodologia d'ensenyament de L2 i textos literaris per a treballar tota mena d'estructures comunicatives, de continguts culturals i d'usos desautomatitzadors de la llengua. Caldria portar a terme una adequada selecció de textos, si cal adaptats segons els criteris de la lectura fàcil, un bon disseny de tasques comunicatives i de projectes basats en aquests textos i combinant lectura intensiva amb lectura extensiva de llibres de lectura triats segons el nivell de l'alumnat i recurrent si cal a "lectures fàcils".

4.6.2.2 La història de la literatura

Ara bé, l'anàlisi dels manuals de tercer i de quart d'ESO i de 1r i 2n de Batxillerat demostra que quan es va produir la reorganització dels continguts de literatura al País Valencià arran de la reforma curricular dels anys 2001-2002 (i que es manté en la del 2007 derivada de la LOE), a aquesta reorganització es va veure reflectida immediatament als llibres de text. Treballs de camp ulteriors haurien d'esbrinar el grau d'influència que aquest canvi (que recordem, va consistir a introduir un enfocament historicista de la literatura en 3r i 4t d'ESO i que, a més, va partir els continguts literaris en dos blocs repartits entre 1r i 2n de Batxillerat), pot haver exercit en el "currículum en acció" o "currículum impartit". En qualsevol cas, la introducció de l'enfocament historicista en 3r i 4t en detriment d'un ensenyament de la literatura més lligat a l'animació lectora, tal i com era propi de la Secundària, i amb un currículum més obert que permetia treballar la literatura a partir d'enfocaments més globalitzadors i actius (tematològic, comparatista, lligat als tipus de text, per projectes de treball...), va redundar segurament en un abandó dels continguts literaris o en un tractament memorístic d'aquests continguts, més explicable encara si tenim en compte que els textos més allunyats dels alumnes i els que més dificultat lingüística presenten s'estudien en 3r d'ESO i els més propers en 4t.

D'altra banda, el tractament historicista en 3r i 4t i en 1r i 2n de Batxillerat resulta redundant ja que els autors i els períodes són idèntics en 3r d'ESO i 1r de Batxillerat d'una banda (Edat Mitjana-Segle XVIII), i en 4t d'ESO i 2n de Batxillerat (Segles XIX i XX). En el cas del Batxillerat, la remescla de continguts de llengua i de literatura va fer, segurament, que l'ensenyament de la literatura se subordinara al de la llengua i va desaparèixer així el curs dedicat quasi monogràficament a la literatura que havia sigut el 3r de BUP primer i el 1r de Batxillerat després. En el cas de 1r de Batxillerat, el currículum LOGSE era obert i permetia repartir els continguts entre els dos cursos a voluntat. En la pràctica, la prova de selectivitat (en el BUP era una prova de llengua i des de la implantació de LOGSE, un comentari lingüístic; el decret que

regularà l'accés a la universitat a partir de 2009 i que ha aprovat el Consell de Ministres en novembre del 2008, no canviarà la situació, però al País Valencià s'anuncia que a partir del 2010, hi haurà també preguntes sobre literatura catalana contemporània), condicionava de tal manera els continguts del 2n de Batxillerat, que la literatura es van continuar situant en 1r de Batxillerat.

A partir del 2002 el repartiment de la història de la literatura entre dos cursos ha ocasionat que la part contemporània es done en un curs com segon en què la preparació per al comentari de llengua de la PAU centra tota l'atenció i resulta prioritari, mentre que els continguts literaris, dels quals, a més, no s'examinen els alumnes en la PAU, queden relegats a un segon terme. Davant aquesta situació alguns autors ha proposat a Catalunya que 1r de Batxillerat torne a ser un curs de literatura i que la prova d'accés contemple alguna prova relacionada amb continguts literaris. D'altra banda, molts autors consideren que la prescripció d'ensenyar història de la literatura en 3r i 4t condueix a un ensenyament historicista que resulta inadequat per a l'alumnat de Secundària Obligatòria; en aquests cursos, segons alguns autors, caldria que els alumnes continuaren acostant-se a la literatura des del plaer de la lectura, cosa compatible amb la introducció de textos de més dificultat i amb el tractament formal dels textos i la lectura d'autors del cànon que resulten accessibles, especialment els més pròxims en el temps, i sempre en edicions adequades.

En aquest sentit, convindria disposar d'estudis comparatius entre la resta de comunitats autònomes que comparteixen la mateixa llengua cooficial i la mateixa tradició literària i, fins i tot, a la resta de l'Estat espanyol i d'Europa per tal de comprovar què s'esdevé a les aules amb l'ensenyament de la literatura.

4.6.3 El cànon escolar o formatiu

El costat del cànon de la tradició literària en llengua catalana s'ha consolidat també des dels manuals de la segona meitat dels anys vuitanta un cànon escolar que inclou obres i autors de novel·la juvenil, tant contemporània i escrita en català, com traduccions. Aquest cànon ha incorporat també obres situades en les fronteres de la literatura com els llibres de coneixements, el còmic i la literatura autobiogràfica. Quants als gèneres, hi ha un predomini clar de la narrativa, seguida de la poesia i a molta distància el teatre. Les limitacions d'espai dels manuals fan que la narrativa curta i la poesia tinguin una presència destacada ja que s'hi poden encabir textos complets. En el cas de la novel·la o del teatre, hi predominen els fragments, de vegades massa curts i descontextualitzats.

La literatura juvenil en llengua catalana viu un esclat extraordinari durant la dècada dels vuitanta i té una presència destacada als manuals des dels començaments de la implantació de la disciplina de Llengua i Literatura Catalana. A la dècada del 2000 les obres de literatura juvenil han conquerit plenament el seu lloc al cànon escolar present als manuals. La lectura d'obres de literatura juvenil no s'ha fet únicament a través de les "lectures obligatòries" o lectura extensiva, sinó que s'incorporen des dels inicis de l'assignatura als manuals en forma de fragments per a la lectura, l'anàlisi i la imitació. Aquest cànon està format per narrativa per a adults (als anys vuitanta eren obres de Manuel de Pedrolo, Pere Calders, Joan Francesc Mira, Jaume Fuster, Carmelina Sánchez-Cutillas, Ferran Torrent, Josep Lozano, Isa Tròlec) i novel·les juvenils clàssiques i contemporànies, tant d'autors forans com d'autors que escriuen en català (la nòmina és fa extensa en aquest anys i les seues obres alimenten les col·leccions de les editorials,

abocades a la demanda incessant del nou mercat obert amb la creació de la nova disciplina), als quals caldria afegir els llibres de coneixements, que moltes vegades prenen un format ficcional (normalment sota la forma de diari); quant als gèneres, hi trobem la novel·la policíaca, la literatura autobiogràfica, la novel·la d'aventures, novel·la sentimental, novel·la històrica amb un protagonista adolescent, ciència ficció. Finalment, el realisme i la fantasia estan presents en parts semblants, tot i que el tractament realista i les trames situades en un entorn urbà i en un temps actual suposen una característica destacada de moltes d'aquestes obres.

Quant al cànon escolar de textos i autors de la tradició literària en llengua catalana, després d'un quart de segle de recorregut de l'assignatura, es mostra bastant consolidat en tots els manuals i recull autors i obres de tot el domini lingüístic. Autors i obres sobre la vàlua dels quals sembla haver un reconeixement unànime en el món acadèmic. Tot i això, a començaments de la dècada del 2000 es va suscitar una polèmica important a causa de l'intent d'imposició d'un cànon escolar compost únicament per autors i obres valencians. Encara que aquesta polèmica es va apagar al cap d'un temps, tant el currículum valencià de 2002, com el de 2007, eviten anomenar autors i obres no valencians i indiquen els continguts de l'assignatura amb epígrafs molt generals que permetrien en la pràctica concretar les unitats incloent-hi autors i obres de diferents procedències geogràfiques. Els currículums oficials de Catalunya tampoc no recullen gaires referències a autors valencians fora dels clàssics medievals, mentre que als manuals les referències als autors valencians que podem trobar no ultrapassen els clàssics del segle XV, Joan Fuster i Vicent Andrés Estellés en el cas de la història literària i alguns textos d'autors contemporanis com Ferran Torrent o l'escriptora alcoiana establerta a Catalunya Isabel-Clara Simó. A pesar del silenci del currículum oficial, la tradició de la disciplina incorpora una inèrcia pròpia que ha fet que a hores d'ara hi haja un cànon escolar de la tradició literària en llengua catalana que suscita un nivell d'unanimitat quasi total en els manuals valencians, catalans i baleàrics. Els manuals valencians inclouen obres i autors de tot el domini lingüístic de manera més o menys destacada segons el seu lloc en un cànon no exclusivament valencià.

En tots els manuals s'observa també un consens consolidat respecte del cànon de la literatura en alguns punts. Per exemple, es consideren els trobadors com a part integrant de la tradició literària; també hi ha consens a incorporar certs autors valencians al cànon global: els clàssics medievals (Martorell, Sant Vicent Ferrer, Roig, Isabel de Villena o Roís de Corella); la literatura popular s'estudia en l'apartat dedicat al període comprés entre els segles XVI-XVIII. Entre els autors valencians contemporanis es troben plenament acceptats Joan Fuster i Vicent Andrés Estellés, però aquests en graus de prioritat diferent segons el manuals. El cànon s'interromp sempre amb el teatre dels anys setanta i no se solen incloure literats vius en els manuals. Altres autors valencians que no troben un lloc en el cànon global pancatalà són Teodor Llorente, Constantí Llombart, Ernest Martínez Ferrando, Carles Salvador, Bernat Artola, Enric Valor, Xavier Casp o la literatura popular valenciana, que no arriba en molts casos a Bernat i Baldoví o a Escalante (i aquest darrer autor tampoc no suscita un consens total). Finalment, no hi sol haver autors contemporanis dels estudiants, excepte en apartats miscel·lanis situats al final del llibre.

En la consolidació del cànon dels llibres de text hi ha influït la creació de l'àrea de Filologia Catalana a les universitats dels Països Catalans. Les històries de la literatura catalana que apareixen en els anys seixanta, setanta i vuitanta, especialment la de Riquer/Comas/Molas, la història de la literatura d'Orbis, l'*Antologia general de la poesia catalana* de Molas i Castellet, el *Diccionari de la literatura catalana* de Molas i Massot i diverses col·leccions com la MOLC, semblen haver influït també en l'organització dels continguts d'història de la literatura catalana:

tant en la llista d'autors i d'obres que s'hi inclouen com en la periodització de les etapes històriques i en la taxonomia de les obres.

La consolidació del cànon clàssic va acompanyada de la fixació de la periodització, encara que no han desaparegut dels manuals els rètols d'herència romàntica com Segle d'Or, Decadència, Renaixença, o propis de la tradició de la història de la literatura catalana com Noucentisme o Escola Mallorquina, s'inclouen en apartats homologats que poden fer referència a un període de temps comprés en un o més segles amb la possibilitat de partir-los en meitats de segles (s'evita la referència als regnats) o a un moviment estètic o període històric. La periodització per trams cronològics pot anar subordinada o subordinar moviments historicosocials o estètics "homologats" per la historiografia occidental: Edat mitjana, Renaixement, Barroc, Neoclassicisme, Il·lustració, Romanticisme, Modernisme, Realisme, Naturalisme, Simbolisme, Avantguarda. Al segle XX es pot usar el terme "generació" per a agrupar a determinats autors amb lligams cronològics i espacials: "Generació valenciana de 1909", "Generació valenciana de 1930", "Generació dels 70". La Guerra civil és un altre delimitador de la historiografia espanyola que condiciona lògicament la periodització de la història de la literatura catalana: "Guerra civil", "Postguerra", "Exili". L'organització dels continguts d'història de la literatura en apartats "homologables" basats en períodes històrics i moviments estètics facilita, d'altra banda, la programació interdisciplinària i el tractament integrat de la literatura entre departaments com Llengua i literatura castellana, Ciències Socials, Plàstica o Música.

Finalment, la dificultat de fer conviure en el cànon escolar el nou cànon de Secundària i el cànon clàssic es un debat que encara es troba en plena vigència. Els termes del debat se situen en la conveniència que la institució escolar transmeta el coneixement de la tradició d'autors i obres consagrades perquè només ella ho pot fer i, en el cas de la literatura catalana aquesta exclusivitat és dramàticament manifesta i es fa encara més peremptòria per la necessitat d'integrar l'alumnat nouvingut a través del coneixement d'un element d'identitat nacional com és el cànon de la tradició literària. En l'altre plat de la balança es col·loquen els partidaris que el desenvolupament de l'hàbit lector com una part important de l'educació literària ha de ser una prioritat a l'ensenyament obligatori: fer lectors a partir del contacte amb textos pròxims als interessos, context i capacitat de l'alumnat; i intentar crear sinergies positives entre la lectura personal i la lectura escolar. Enmig d'aquesta confrontació s'infiltra la interculturalitat i la conveniència, apuntada fins i tot per informes encarregats per l'administració educativa, d'incloure obres i autors de les cultures i llengües de procedència de l'alumnat nouvingut.

Aquesta debat anava inclòs en la qüestió de les Humanitats. En aquest sentit, el retorn al cànon que demanaven alguns és ara possible des del moment en què la història de la literatura s'ensenyava en tercer i quart d'ESO. Els manuals recullen textos del cànon clàssic en els apartats dedicats a l'estudi de la història de la literatura. Però ara caldria esbrinar, a través d'estudis de camp, quines són les lectures extensives que programen els professors en aquests cursos. Segons el treball d'Aulet i Martí, es continuen prescrivint lectures del cànon de Secundària en aquests nivells. Tot sembla indicar que a l'ESO la lectura d'obres i autors clàssics no va més enllà dels fragments que aporten els manuals.

4.6.4 Les activitats

4.6.4.1 La lectura

La lectura intensiva és una de les activitats presents en tots els nivells i en tots els manuals. Els exercicis de comprensió lectora a partir de qüestionaris són el sistema de treball universal. Si bé es detecta una tipologia de qüestions que no estimulen la realització de inferències ni ajuden a construir un intertext lector cada vegada més ric. El problema se situaria en la perspectiva teòrica amb que s'elaboren aquestes activitats. Sembla que els models interactius de lectura, amb totes les implicacions que suposen en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la comprensió lectora, no han quallat encara entre els professionals. Des del nostre punt de vista, el fet de no prendre en consideració a l'hora de confeccionar aquestes activitats la manera com els lectors destres s'enfronten als textos s'agreuja en el cas de la literatura perquè no sembla haver-se desenvolupat paral·lelament una didàctica de la lectura dels textos literaris, tot i l'existència d'estudis que s'han ocupat de desenvolupar models interactius de lectura de textos literaris.

D'altra banda, molts poc manuals preveuen una connexió entre les activitats programades i la lectura extensiva d'obres completes. Alguns autors donen consells sobre possibles títols a la guia didàctica i una de les col·leccions estudiades situa al final del llibre activitats sobre una selecció de títols extrets del fons de la mateixa editorial. Respecte de les lectures obligatòries sembla establert per una tradició no escrita, que són els departaments didàctics i el professorat l'encarregat de seleccionar els títols, preparar les activitats i avaluar la lectura i que la programació prevista al manual no hi té res a dir. En aquest sentit alguns autors creuen convenient que hi haja una continuïtat entre el manual que s'usa a l'aula i les activitats de lectura extensiva dins i fora de classe. Un altre aspecte controvertit en aquest punt té a veure amb la tria de lectures; així, mentre alguns autors creuen que l'administració hauria de marcar unes pautes i elaborar unes llistes de lectures prescrites (tal i com s'esdevé a Catalunya en Batxillerat), d'altres hi són radicalment contraris.

4.6.4.2 Comentari de textos

El comentari de textos literaris va entrar des del primer moment als manuals de l'assignatura. Als anys vuitanta els comentaris de 3r de BUP, eren comentaris literaris complets i amb major o menor complexitat se'n podien trobar als manuals des dels darrers cursos d'EGB fins al COU. A finals dels anys vuitanta apareixen manuals que pauten i guien el comentari a través de qüestionaris. A partir de la implantació de la LOGSE el comentari es reserva per a primer de Batxillerat i amb una minva progressiva de complexitat fins a esdevenir un comentari pautat i guiat també en aquest nivell. A Secundària els exercicis d'aïllament del formes estilístiques, mètriques o retòriques es fan de manera tan pautada que no arriba al meréixer el nom de comentari de text. La decadència progressiva del comentari de textos literaris com a gènere discursiu de l'àmbit acadèmic s'ha degut segurament a l'extensió de l'edat d'escolarització que ha fet que l'alumnat siga divers, amb poca experiència lectora i amb limitacions en la seua competència escrita. D'altra banda, el comentari havia rebut crítiques de sectors de la didàctica de la literatura que posaven de manifest l'excessiu escorament cap al formalisme, la desatenció als textos llargs, el predomini de comentaris sobre poesia i fragments de novel·les. Finalment, les teories de la recepció literària apunten més cap a l'autonomia del lector i defugen un tipus d'activitat que semblava centrar-se en el descobriment del sentit amagat del text, únic i atresorat

pel docent. En l'actualitat es demana una major obertura cap a la llibertat interpretativa de l'alumne i alguns professionals han derivat el comentari escrit individual, cap al comentari col·laboratiu fet a l'aula a partir de la discussió en petits i grans grups.

4.6.4.3 Taller literari

El taller literari va començar a incorporar-se en els primers llibres de BUP i ha continuat present als manuals fins a finals de la dècada del 2000. En el taller literari es va veure la possibilitat de conjugar l'ensenyament de la llengua i de la literatura a la classe de llengua (i literatura). El problema dels tallers literaris és que sovint es treballa amb textos sense context, es demana que els alumnes escriguen textos que superen de molt la seua competència comunicativa (un fet agreujat a les aules amb el pas dels anys); es passa de la lectura a la producció de manera sobtada, sense pautes i sense seguir els passos que la didàctica de l'expressió escrita i els processos de composició escrita demanen. També resulta complicada l'avaluació de les activitats del taller. Tots aquests entrebancs que es detecten en aquesta metodologia s'agreugen encara molt més quan el taller es proposa com a activitat de manual.

La solució es trobaria a transformar les activitats de taller en treballs per tasques vinculats a uns objectius de tipus clarament comunicatiu, o bé, introduir les activitats de taller en seqüències didàctiques més complexes com poden ser els projectes de treball. Una manera com alguns autors han intentat superar les limitacions d'aquest tipus d'activitats ha estat inserir-les en una programació organitzada a partir dels tòpics literaris.

4.6.4.4 Projectes de treball

Els projectes de treball van ser l'aposta d'alguns manuals a partir dels anys noranta. Les successives revisions curriculars i, segurament, el contrast amb la demanda del professorat van fer que els llibres de text es descarregaren progressivament d'aquest tipus d'activitats. El format de manual xoca frontalment amb una activitat complexa que ha de sorgir de la iniciativa del professorat i del grup de classe, que es per definició oberta i que necessita l'aportació de materials informatius externs al manual i vinculats a l'entorn i els interessos dels alumnes. Alguns autors han intentat superar les limitacions de llibre de text, fent-lo esdevenir objecte de treball en un projecte: redactar una unitat, completar-la amb més textos, redactar un petit manual de recursos estilístics...

4.6.5 La programació

L'organització de les unitats didàctiques sol girar a l'entorn d'un eix vertebrador. Quan no hi ha eix, les unitats es presenten en compartiments separats que en moltes ocasions recullen amb els mateixos noms o semblants els blocs de contingut dels decrets curriculars. En aquest tipus de manuals la unitat s'obri amb una comprensió lectora que sol ser de textos literaris narratius, però que també pot incloure textos no literaris de diversos gèneres discursius; la lectura pot connectar amb alguna activitat de producció de textos orals o escrits i quasi podríem dir que es tractaria d'una programació basada en una tria de textos, el problema és que la resta d'apartats apareixen desconnectats entre si.

Quan hi ha un eix, pot ser: una tipologia textual, un gènere discursiu, un centre d'interès, un tòpic literari i, en casos puntuals, un àmbit d'ús. En alguns manuals els autors han fet esforços perquè l'eix que articula verticalment les unitats del llibre, unesca de manera horitzontal la resta de continguts de la unitat. Aquest fet només es produeix en alguns pocs manuals a causa de la dificultat que comporta. En molts casos només es pot connectar alguns dels apartats primers de la unitat i quasi sempre la gramàtica i la normativa ortogràfica resten a part.

L'esforç més gran per integrar la gramàtica amb l'anàlisi i la producció discursiva la trobem en els manuals basats en tipologies textuales, però, amb l'excepció d'alguns projectes meritoris, no ha acabat de reeixir. Per un altre costat l'omnipresent classificació tipològica de textos feta per Adam ha estat adoptada de manera exclusiva en l'ensenyament de la llengua i és l'única que recullen els manuals que hem estudiat; aquesta classificació deixa en les vores una gran quantitat de gèneres literaris, com poden ser els paraliteraris, la poesia lírica o alguns gèneres autobiogràfics com el diari o la carta. Els manuals opten, llavors, per recórrer a la controvertida tipologia dels textos retòrics o se centren en algunes seqüències textuales per tal de poder encabir alguns gèneres conflictius com el diari del qual s'estudien seqüències descriptives o narratives.

Fins i tot en aquests casos d'organització de la programació per tipologies textuales, l'ortografia resta a part, organitzada des de l'alfabet fins a les consonants. S'observa també que, a partir dels currículums de 2002, l'entrada de la història de la literatura al segon cicle de l'ESO va complicar més encara l'articulació de les programacions d'aula i en tots els casos es va optar per afegir-la en un compartiment a part. Finalment, aquests manuals que intentaven incorporar la literatura en classe de llengua a través de les tipologies, dels gèneres discursius i els àmbits d'ús han estat acusats de tractar els textos literaris al mateix nivell que la resta de textos no literaris. En algun cas s'ha optat per treballar els gèneres discursius i introduir mostres de gèneres literaris entremig; aquests manuals tampoc no han aconseguit que la literatura tinga un paper central a les aules d'ensenyament mitjà.

Un altre contingut bàsic és l'estilística i la retòrica, tradicionalment associades al comentari de textos literaris. Aquests continguts, juntament amb el tractament de les característiques dels gèneres literaris solen ocupar les programacions de primer cicle d'ESO i es reprenen amb força al Batxillerat. En el cas de la retòrica i l'estilística sol passar com amb la gramàtica i la normativa, que se solen presentar en apartats aïllats, sense connexió amb els usos discursius no literaris ni amb la producció textual. També sol passar que es treballen de manera molt reduccionista a partir d'activitats guiades de reconeixement. D'altra banda l'estilística i la retòrica demanen el domini d'un metallenguatge complex, alguns manuals afegien glossaris al final per tal que els alumnes puguin revisar les definicions de les figures d'estil i les tècniques narratives.

Un altre eix organitzatiu possible és el genèric. Aquesta organització la trobem sobretot en el Batxillerat per prescripció curricular. El problema dels gèneres és que no se solen tractar en una dimensió diacrònica com a construcció històrica basada en la recepció, sinó situats en un context molt delimitat: la narrativa medieval (les cròniques), per exemple. Un altre dels problemes és que la contextualització esdevé problemàtica, perquè es pot caure en redundàncies, per exemple quan es tracta la poesia i la narrativa medievals en unitats independents. Alguns manuals han intentat solucionar el problema separant la programació en dos blocs, un organitzat per gèneres amb les característiques formals, els textos i els exercicis de comentari guiat i un altre bloc dedicat exclusivament a exposar les característiques de cada època i moviment de forma

cronològica.

Quan la programació es fa seguint la història de la literatura, tal i com hem apuntat més amunt, es cau en l'ensenyament memorístic i en el treball de textos de vegades molt allunyats dels alumnes tant pel context de producció com per la llengua.

La intertextualitat i literatura comparada, una tria de textos basada en un cànon intercultural i el treball amb la transcodificació dels textos literaris és un altre enfocament programàtic molt interessant, especialment si es combina amb els tòpics literaris o els centres d'interès. En aquest cas es xoca amb amb la dificultat que la interdisciplinarietat no està prevista en els manuals, que giren sempre a l'entorn dels continguts d'una disciplina. La transcodificació per la seua banda demana, per definició, la superació del codi escrit en què es vehiculen els continguts en els llibres de text. A les limitacions del manual com a material curricular cal afegir el debat sobre la necessitat d'ensenyar la tradició literària "nacional" vehiculada a través de la llengua, i les dificultats per a encabir més continguts en unes programacions excessivament atapeïdes. En aquest tipus de programacions alguns autors també han posat de manifest la dificultat de contextualitzar bé els textos que es treballen quan són de diferents tradicions literàries i es presenten en diferents codis.

En l'actual context educatiu delimitat per la LOE que situa el treball de l'educació literària a partir del desenvolupament de les competències bàsiques, els llibres de text tornen a manifestar les seues limitacions com a tecnologia educativa, d'una manera encara més punyent que quan es tractava d'afavorir la consecució d'uns objectius d'ordre procedimental i actitudinal. Davant aquesta situació continuen sent vàlides les propostes que estudiosos i docents han anat exposant des de finals dels anys vuitanta i que es resumeixen en la promoció a l'aula d'un aprenentatge significatiu fet a través de materials diversos i que proporcionen contactes rics amb els textos literaris. Aquest propòsit es pot concretar a l'aula a partir d'algunes premisses bàsiques:

1. Una combinació de lectures intensives amb fragments triats en funció del perfil de l'alumnat i tenint en compte: la temàtica, els recursos expressius, la connexió amb altres textos, la connexió amb l'alumne pel que fa al nivell de llengua i al simbolisme, la força il·lustrativa d'un gènere, un tema, un recurs estilístic o una característica estètica.
2. Connexió de les lectures espontànies fetes pels alumnes amb el treball de la literatura a classe: aprofitar experiències lectores (o "espectadores" a partir d'adaptacions cinematogràfiques d'obres literàries de consum: Stephanie Meyer, Roald Dahl, Rowling, Tolkien).
3. Activitats per al treball de la comprensió lectora de textos literaris, tant de fragments seleccionats o textos breus, com lectures completes.
4. Lectura en veu alta a classe (recitació, lectures dramatitzades).
5. Lectura individual silenciosa a l'aula en dies i hores convinguts.
6. Taller de textos que evite la dispersió inserint-se en projectes de treball que els doten d'una perspectiva globalitzada i que permeten un tractament adequat del context social i històric dels textos treballats

7. Participació en el circuit literari: participació en concursos, organització de recitals, de presentacions de llibres, assistència a exposicions, visita a cases-museu, realització de rutes literàries, contacte directe amb els autors, preparació de dramatitzacions i de representacions teatrals completes, consulta a les biblioteques.
8. Inclusió de les TIC: gravació de recitacions i lectures dramatitzades, elaboració de vídeos senzills, documentació a través de la Internet, webquest i recerques del tresor, elaboració de wikis sobre autors, obres o períodes.
9. Comentari de text guiat combinat amb comentaris orals en grup a classe, comentaris lliures i comentaris fets de manera col·laborativa. Cal evitar el formalisme en el comentari i quan es treballen aspectes formals, cal que es lliguen al significat i a la producció a través del taller de textos.
10. El treball per projectes com una manera d'integrar el treball de llengua i literatura. D'altra banda, el treball per tasques amb objectiu comunicatiu a partir de textos literaris caldria assajar-ho tant a la classe de català L2 com també de L1. El treball per tasques podria prendre la forma de taller literari o projectar-se cap a una producció final relacionada amb una de les quatre habilitats comunicatives. El treball per projectes i les tasques comunicatives podrien ser el marc metodològic que organitzi els continguts en un tipus de programació basada en les activitats i en una adequada tria de textos i que incorpore una avaluació formativa, individual i també col·laborativa.
11. Una superació dels enfocaments historicistes transmissius o amb una deriva excessivament "de llengua", amb programacions basades en la noció de "camp literari". Unes programacions en què es treballen els textos literaris a partir d'una concepció de la literatura com a institució social, que incorpore en el seu ensenyament tots els elements dels circuit literari, tant aquells que tenen a veure amb la producció, com els relacionats amb la recepció literària. L'autor i els seu context personal i social, el text material i els seus avatars de difusió i, finalment, la recepció al llarg del fil històric. En aquest enfocament prenen importància els textos situats en la frontera de la literarietat i els textos que envolten l'obra i l'autor, que esdevenen ara documents de gran potencial didàctic: diaris, biografies, memòries, autobiografies, entrevistes, correspondència, judicis crítics. També prenen sentit a l'aula els paratextos: portada, contraportada, pròlegs, anotacions, tractats també amb una perspectiva diacrònica. Estudi dels gèneres des d'aquesta perspectiva: com a concrecions històriques conformades a partir de successius actes de recepció en diferents contextos lectors.
12. Incorporació a la classe de literatura de la intertextualitat, la transcodificació (adaptacions cinematogràfiques, còmic, fotonovel·la, novel·la il·lustrada, teatre, televisió, jocs de rol, videojocs, òpera, teatre musical), la interculturalitat i la literatura comparada. Organització del treball de la intertextualitat a partir de programacions basades en tòpics literaris i centres d'interès.

5 Bibliografia

5.1 Estudis

- 3cat24.cat (2008): “Una quarantena d'instituts utilitzaran els llibres digitals per impartir alguna assignatura”, *3cat24.cat* (16-9-2008) <<http://www.3cat24.cat/noticia/313473/societat/Una-quarantena-dinstituts-utilitzaran-els-llibres-digitals-per-impartir-alguna-assignatura>>
- AA.DD. (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcanova, Barcelona.
- AA.DD. (1995): *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, Proyecto Sur de Ediciones, Granada.
- AA.DD. (1996a): “Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 57 (desembre), pàg. 65-72, recollit dins AA.DD. (2004): *La planificación didáctica*, Graó, Barcelona, pàg. 43-60.
- AA.DD. (1996b): *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Laertes, Barcelona.
- AA.DD. (1997a): *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 11 (gener-febrer-març) monogràfic “Los libros de texto”.
- AA.DD. (1997b): *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.).
- AA.DD. (2001): *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Graó, Barcelona.
- AA.DD. (2003): “Un nou model ideològic: sobre la Llei de Qualitat de l'educació”, *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 29 (gener, 2003), pàg. 5-6.
- AA.DD. (2004): *100 Micalets i un rastre de col·leccions*, Bromera.
- AA.DD. (2004a): *Carme Miquel. Una mestra del País*, Saó Edicions.
- ABLONCZY, Bálint (2007): “Hungaro-Slovak History Textbook: Keep Dreaming”, *Café Babel.com. The European Magazine* (20-11-2007) <<http://www.cafebabel.com/eng/article/2821/hungaro-slovak-history-textbook-keep-dreaming.html>> Consulta: 31-03-2009>
- Acadèmia Valenciana de la Llengua (2005a): *Acord 6/2001, de 15 d'octubre del 2001, mitjançant el qual l'AVL aprova la Declaració institucional sobre el projecte de currículums escolars de “Valencià. Llengua i Literatura” d'ESO i Batxillerat, de la Conselleria de Cultura i Educació*, dins *Documents: Acords 2001-2004*, Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, València, pàg. 9-12.

- Acadèmia Valenciana de la Llengua (2005b): *Acord 7/2002, de 27 de maig del 2002, sobre l'adequació lingüística dels llibres a la normativa oficial del valencià* dins *Documents: Acords 2001-2004*, Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, València, pàg. 29-32.
- Acadèmia Valenciana de la Llengua (2005c): *Acord 7/2002, de 30 de setembre del 2002, sobre adequació lingüística dels llibres de text presentats per a la seua aprovació*, dins *Documents: Acords 2001-2004*, Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, València, pàg. 33-36.
- Acadèmia Valenciana de la Llengua (2005d): *Acord 13/2004, de 26 de març del 2004, mitjançant el qual l'AVL acorda i fa seu el document "Propostes per a un llibre d'estil que servisca de marc de referència a les editorials valencianes per a l'elaboració de materials curriculars en valencià" com a punt de partida i marc de referència per a l'elaboració de materials curriculars en valencià*, dins *Documents: Acords 2001-2004*, Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, València, pàg. 77-93.
- ADAM, Jean-Michel (1988): "Linguistique et littérature: qu'est-ce qu'un texte?", *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, núm. especial de *Le français dans le monde* (febrer-març), pàg. 70-80.
- ADELL, Marc Antoni/ESTREDER, Violant (2008): "L'escola i la recuperació de la llengua: des de Carles Salvador fins a l'Escola Valenciana", *Llengua Nacional*, núm. 62, pàg. 5-7.
- AGUILAR, Consol (1997): "El currículum ocult als llibres de text i de literatura infantil i juvenil", dins CANTERO, MENDOZA y ROMEA (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universidad de Barcelona, pàg. 141-145..
- AGUILAR, Consol (2002): *Didáctica del català i pedagogia crítica*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- AGUT, Fàtima/BERNAD, Marisa/SIFRE, María Ángeles (2001): "Una experiència de programació integrada de literatura (català, castellà i història)", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 25 (juliol), pàg. 63-74.
- ALBA POZO, M. (1996): "Exemple d'autoregulació de la comprensió lectora aplicada a textos narratius", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 8 (abril), pàg. 108-120.
- ALBALADEJO, María José (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm.5 <<http://marcoele.com>>
- ALCOVERRO, Carme (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*, Barcanova, Barcelona
- ALCOVERRO, Carme (1996): "De la lectura a l'expressió oral: recomanació d'un llibre", *Escola catalana*, especial "Llengua oral", núm. 333 (octubre).
- ALCOVERRO, Carme (1996a): "Arguments per a un millor aprofitament de la literatura en l'ensenyança secundària", *Escola Catalana*, núm. 326.

- ALCOVERRO, Carme (1998a): "Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 16, pàg. 49-60.
- ALCOVERRO, Carme (1998b): "Carteres reblertes de llibres", dins *El Temps* (1998): Dossier "Textos de 're-forma'. Especial llibres de text" (1 de juny), pàg. 36-37.
- ALCOVERRO, Carme (2002): "Creació d'un escenari de lectura a 1r d'ESO", *Escola catalana*, núm. 393 (octubre), pàg. 34-37.
- ALCOVERRO, Carme (2004): "Bons temps per a la lírica?", *Escola catalana*, núm. 406 (gener), pàg. 6-7.
- ALCOVERRO, Carme i altres (2006): "A l'IES Sant Josep de Calasanç llegim mitja hora a l'aula", *Escola Catalana*, núm. 429 (abril), pàg. 43-47.
- ALCOVERRO, Carme i altres (2007): "Ajudem a crear l'hàbit lector i el gust per la lectura a secundària", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41 (gener-febrer-març, 2007), pàg. 99-112.
- ALEMANY, Magda/SERRASOLSES, Lluís (2002): "Els clàssics de la literatura infantil i juvenil", *Escola Catalana*, núm. 393 (octubre), pag. 43-45.
- ALEXANDRE, D. (1994): "Quelle place pour un manuel de littérature en classe de seconde?", dins *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles, pàg. 79-84.
- ALEIXANDRE LLUCH, Vicent (2000): "La literatura juvenil en els llibres de text de secundària: presència i usos", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 21 (abril), pàg. 43-51.
- ALONSO GUTIÉRREZ, Ana María (1997): "El libro de texto: de la contradicción a la disociación entre la teoría y la práctica", dins Luis Arranz (coord.): *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.), vol. 2, pàg.91-97.
- ALONSO TAPIA, Jesús (2005): "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora", *Revista de Educación* (núm. extraordinari: *Sociedad lectora y educación*), pàg. 63-92. edició digital de 7-7-2005: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>).
- ALOY, Josep Maria (2001): "Les lectures de l'ESO", *Escola Catalana*, núm. 384 (novembre), pàg. 28-29.
- ALOY, Josep Maria (2004): "Poesia per a gent jove", *Escola catalana*, núm. 406 (gener), pàg.8-10.
- ALSINA, Laura (2007): "Els preus del llibres de text pugen un 2,7 per cent", *La Malla.cat* (29-8-2007) <<http://www.lamalla.cat/economia/noticies/article?id=176294>>
- ALTBACH, Philip G. (1990): "Tendencias en la educación comparada", *Revista de Educación*, núm. 293 (1990), pàg. 295-309.

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Manuel (1992): “El libro de texto como punto de partida para la elaboración del PCE”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 9 (desembre), pàg. 45-49.
- ÁLVAREZ PÉREZ, Víctor M. (1997): “Argumentación y razonamiento en los textos de física de secundaria”, *Alambique*, núm. 11 (gener), pàg. 65-74.
- ALVERMANN, Donna E.. (1989): “Teacher-student Mediation of Content Area Text”, *Theory into Practice*, núm. 27, pàg. 142-147.
- ANDERSON, D. (1981): *Evaluating Curriculum Proposals: A Critical Guide*, Londres.
- ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza) (2007): *Evolución de los precios de los libros de texto, curso (2007-2008)* (<http://anele.beta.i-systems.es/media//documents/070829%20NP%20Precios%20Curso%202007-2008.pdf>, consulta del 16-10-2007).
- ANTÚNEZ, Serafín (1987): *El Proyecto Educativo de Centro*, Graó, Barcelona, 2000⁹.
- ANTÚNEZ, Serafín i altres (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Graó, Barcelona, 2001¹⁴.
- APPEL, Joachim (1995): *Diary of a Language Teacher*, Heinemann, Oxford.
- APPLE, M. (1984): “Economía política de la publicación de libros de texto”, *Revista de Educación*, núm. 275 (setembre-desembre), pàg. 43-70.
- APPLE, M (1986): “Economía política de la publicación de libros de texto”, dins Mariano Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, 1986, pàg. 311-330.
- APPLE, M. (1986a): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.
- APPLE, Michael W./CHRISTIAN-SMITH, Linda K. (1991): “The Politics of the Textbook”, dins Michael W. Apple/Linda K. Christian-Smith (eds.): *The Politics of the Textbooks*, Routledge, New York-London, pàg. 1-21.
- APPLE, M. (1993): “El libro de texto y la política cultural”, *Revista de Educación*, núm. 301, pàg. 109-126.
- APPLE, M. (1996): *Política cultural y educación*, Morata, Madrid.
- APPLE, Michael W./CHRISTIAN-SMITH, Linda K. (eds.) (1991): *The Politics of the Textbooks*, Routledge, New York-London.
- ARA Llibres (2007): “Totes les joies de l'escola catalana de sempre”, fullet explicatiu de la col·lecció “Els llibres de la nostra escola”, Ara Llibres. <http://www.cultura03.com/img/fascicle_0.pdf>

- ARAGONÉS, Albert (2005): *Tractament de la diversitat lingüística en els llibres de text. Els models de llengua i la cartografia d'una mostra de llibres [de] text d'ESO de català i valencià (curs 2004-2005)*, Grup de Treball sobre la Diversitat i l'Estandadització-Institut Ramon Muntaner.
- ARAGONÉS, Albert (2006): “La llengua vehicular dels llibres de text d'ESO de català i valencià”, *II Congrés de Cultura i Territori a les comarques de Tortosa (Ampostà, del 30 de març a l'1 d'abril de 2006)* <<http://usuaris.tinet.org/aragones/llibrestexteso.htm>> [Consulta: 9 novembre 2008]
- ARBIOL, Jordi (2008): “Esforç educatiu”, secció “Bústia” (cartes al director) (elegida “Carta del dia”), *Avui* (5-10-2008), pàg. 4.
- AREA, Manuel (2004): *Los medios y las tecnologías en la educación*, Pirámide, Madrid.
- AREA, Manuel (2007): “De la escuela de la cultura impresa a la escuela de la cultura digital”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 165 (octubre), pàg. 15-20.
- ARENAS, Carme (2003): “Literatura a la classe de llengua. És possible l'equilibri?”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31 (juliol), pàg. 41-46.
- ARGIBAY, M. i altres (1991): *La cara oculta de los textos escolares: investigación curricular en ciencias sociales*, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial-Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitarapen Zerbitzua, Bilbao.
- ARNAIZ CASTRO, Patricia (2003): “El texto literario en el aprendizaje del inglés por futuros maestros: un modelo de aplicación didáctica”, dins CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pàg. 569-578.
- ARONOWITZ, Stanley/GIROUX, Henry A. (1991): “Textual Authority, Culture, and the Politics of Literacy”, dins Michael W. Apple/Linda K. Christian-Smith (eds.): *The Politics of the Textbooks*, Routledge, New York-London, pàg. 213-241.
- ARRANZ, Luis (coord.) (1997): *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.).
- Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (2003): “Un nou model ideològic: sobre la Llei de qualitat de l'educació” (editorial), núm. 29 (gener), pàg. 5-6.
- Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 1 (juliol, 1994), especial “L'ensenyament de la Literatura, avui”.
- Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 7 (gener, 1996), especial “La comprensió lectora”.
- Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 16 (juliol-agost-setembre, 1998), especial “La narració”.

-*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19 (juliol-agost-setembre, 1999), especial “Els llibres de text a l'educació secundària”.

-*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 21 (abril-maig-juny, 2000), especial “La literatura juvenil”.

-*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 22 (juliol-agost-setembre, 2000), especial “El comentari de text”.

-*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26 (gener-febrer-març, 2002), especial “La llengua i la literatura al batxillerat”.

-*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31 (juliol-agost-setembre, 2003), especial “La literatura a la classe de llengua”.

-*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41 (gener-febrer-març, 2007), especial “Llegir”.

-Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (2002): “Informe sobre la llengua i els escriptors al País Valencià”, *Associació d'Escriptors en Llengua Catalana* (http://www.escriptors.cat/pagina.php?id_text=622, consulta de setembre de 2007)

-ATIENZA, J.L. (1994): “Materiales curriculares, ¿para qué?”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 11, Gijón.

-ATIENZA, Encarna/BATTANER, Paz/LÓPEZ, Carmen/PUJOL, Mario (1997): “Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 13 (juliol), pàg. 11-30.

-*Aula de Innovación Educativa* (2007): “No todo cabe. ¿Realmente son mínimas las enseñanzas mínimas?” (editorial), núm. 159, pàg. 4.

-AULET, Jaume/MARTÍ, Pere (2007a): “La literatura catalana a l'ensenyament secundari. Un procés de degradació, amb propostes per aturar-lo”, *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, (febrer), pàg. 100-118.

-AULET, Jaume/MARTÍ, Pere (2007b): *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*, informe elaborat per al Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, (febrer, 2007), versió digital disponible al web del Col·legi.

-AUNIÓN, J. A./CHOZA, Pilar/TOBARRA, Sebastián (2007): “Esto es lo que aprenderán los ciudadanos”, *El País.com* (28-5-2007)
[http://www.elpais.com/articulo/educacion/aprenderan/ciudadanos/elpepusocedu/20070528elpepidu_1/Tes]

-ÁVILA, Antonio M. (2006): “El comercio interior del libro del 2005. Un año de transición”, *Boletín Económico de ICE, Información Comercial Española*, núm. 2895 (del 13 al 19 de novembre), pàg. 9-22.

- AVUI (2008): “La càrrega dels llibres de text” (editorial), *Avui* (3-2-2008), pàg. 3.
- BABRA, Anna/MONTANER, Pere (2007): “El paper del tutelatge en l'adquisició de les competències bàsiques”, *Escola Catalana*, núm. 445 (desembre), pàg. 26-27.
- BALAGUER, Josep M. (1996): “La poesia a l'ensenyament actual o l'actual ensenyament de la poesia”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10 (octubre), pàg. 13-21.
- BALAGUER, Enric *et alii* (coord.) (2001): *Literatura autobiogràfica: Història, memòria i construcció del subjecte*, Denes, València-Alacant.
- BALDAQUÍ, Josep Maria (1996): “De la lectura a l'escriptura personal. Una proposta de taller de literatura a partir de *Raquel*, d'Isabel-Clara Simó”, *Quaderns d'animació lectora*, Edicions Bromera, núm. 7-8 (primavera), pàg. 4-11.
- BALL, D./FEIMAN-MEMSER, S. (1988): “Using Textbooks and Teacher's Guides: A Dilemma for Beginning Teachers and Teacher Educators”, *Curriculum Inquiry*, núm. 18, pàg. 401-423.
- BALLART, Pere (2000): “El segle del text. Cent anys de crítica literària i les formes del comentari de text”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 22 (juliol), pàg. 18-27.
- BALLESTER, Josep (1999): *L'educació literària*, Universitat de València.
- BALLESTER, Josep (2003): “A propòsit de la literatura comparada”, dins Josep Martines (coord.): *Llengua, societat i ensenyament. Actes del I Congrés Internacional “Llengua, societat i ensenyament”*, vol. 3, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Alacant, pàg. 393-400.
- BAMBERGER, Richard (1992): “The Austrian Institute for Textbook Research”, dins COUNCIL OF EUROPE: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, pàg. 115-119.
- BARÀ, Javier/RUIZ, Silvia/VALERO, Miguel (2007): *Aprendizaje basado en proyectos (Project Based Learning)* (versió multicopiada).
- BARÓ, Mònica (1996): “A la recerca de la informació. Com són i per a què serveixen els llibres de coneixements”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10 (octubre), pàg. 119-130.
- BARRIENTOS, Carmen (1996): “Claus per a una didàctica de la poesia”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10 (octubre), pàg. 23-41.
- BARROSO, Julio/ROMERO, Rosalía (2004): “Las presentaciones colectivas”, dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 103-139.

- BASSA, Ramon (1991): "La revista *Escola catalana* a Mallorca", *Escola catalana*, núm. 277 (febrer), pàg. 22-23.
- BASSA, Ramon (1994): "Cap a la construcció de l'escola catalana: dels anys seixanta ençà (1961-199...)", *Escola Catalana*, núm. 315 (desembre), pàg. 22-27.
- BASSA, Ramon (1995): *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa*, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, 1995.
- BASSA, Ramon (2004a): "La petita poesia oral popular", *Escola catalana*, núm. 406 (gener), pàg. 15-22.
- BASSA, Ramon (2004b): "Literatura popular, llengua i ensenyament", *3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants, Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002*, Eumo Editorial, Vic.
- BATALLER, Alexandre (2003): "El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica", dins Josep Martines (coord.): *Llengua, societat i ensenyament. Actes del I Congrés Internacional "Llengua, societat i ensenyament"*, vol. 1, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Alacant, pàg. 269-293.
- BASTIDA, Anna/BORDONS, Glòria/RINS, Sílvia (2004): "Fer reflexionar sobre els conflictes del món a partir de la literatura", dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Barcelona, Graó, pàg. 71-94.
- BEAS MIRANDA, Miguel/MONTES MORENO, Soledad (1998): "El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza", dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 73-101.
- BECERRIL, Verónica (2007): "Italia regula el peso de las mochilas escolares para cuidar la espalda", *ABC* (13-10-2007), pàg. 74.
- BÉGUIN, Annette (1998): "Danger, clonage!", *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 38-40.
- BELLO, Concepción i altres (1997): "La transversalidad en los libros de texto y materiales didácticos", dins Luis Arranz (coord.): *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.), vol. 1, pàg. 147-154.
- BELLO, Concepción i altres (1997a): "Reflexiones en torno a la aprobación de libros de texto y materiales didácticos", dins Luis Arranz (coord.): *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.), vol. 2, pàg. 117-123.
- BELTRAN, Mercè (2004): "La secuencia formativa. Fase de síntesis", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136 (novembre), pàg. 26-30.
- BENET, Roser (2005): "La lectura expressiva d'escrits literaris a l'aula: una estratègia de descodificació de textos per formar lectors lingüísticament competents", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 35 (gener), pàg. 74-79.
- BERTONI DEL GUERCIO, Giuliana (1988): "Littératures et système littéraire", *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, núm. especial de *Le français dans le monde* (febrer-març), pàg. 149-156.

- BERTONI DEL GUERCIO, Giuliana (1992): “L'ensenyament del text literari”, dins COLOMER, Teresa (coord.) (1992): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcanova, Barcelona, pàg. 87-104.
- BETHENCOURT, Iolanda/VINYES, Josep Maria (2008): “La Universitat de Princeton publicarà llibres de text per al lector de llibres electrònics Kindle”, *BEAT.cat* (30-6-2008) <<http://beatcat.blogspot.com/2008/06/la-universitat-de-princeton-publicar.html>>
- BIARD, Jacqueline/DENIS, Frédérique (1993): *Didactique du texte littéraire*, Nathan, París.
- BIOSCA, Carol (2007): “Les grans superfícies anuncien llibres de text a preu de cost”, *Avui* (8-7-2007), pàg. 29.
- BIOSCA, Carol (2008): “L'opció més còmoda”, *Avui* (3-2-2008), pàg. 35.
- BIOSCA, Carol (2008a): “Arriba el llibre digital als instituts”, *Avui* (7-9-2008), pàg. 32-33.
- BLANCH, Xavier (2000): “El llibre tradicional està en vies d'extinció”, entrevista de Juli Capilla, dins “Especial llibres de text. Literatura infantil i juvenil”, *El Temps*, (6-12 de juny), pàg. 49.
- BLANCH, Xavier (2007): “La realitat il·lustrada”, *Escola Catalana*, núm. 439 (abril), pàg. 13-15.
- BLANCO GARCÍA, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- BLED, Bernard (1998): “Pédagogie de projet et manuels”, *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 55-58.
- BONAFONT, Rosa/BERENGUERAS, Joan R. (2004): “De 0 a 1.500 paraules en 80 hores. Utilització a l'aula de textos breus progressius en situacions d'ensenyament-aprenentatge de segones llengües”, *3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*, Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002, Eumo Editorial, Vic.
- BONALS, Joan (2000): *El trabajo en pequeños grupos en el aula*, Graó, Barcelona.
- BORDONS, Glòria (1991): “La literatura a la classe de català com a 2a llengua”, dins *Segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Eumo Editorial, Vic, pàg. 121-127.
- BORDONS, Glòria (1993): “Els gèneres literaris i les tipologies textuais: lògiques comunes”, *Com ensenyar català als adults*, núm. 28 (febrer), pàg. 4-8.
- BORDONS, Glòria (1994): “Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 1 (juliol), pàg. 27-36.
- BORDONS, Glòria (1997): “L'especificitat de la literatura a partir del contrast entre textos literaris i no-literaris”, dins CANTERO, MENDOZA y ROMEA (eds.): *Didáctica de la lengua y la*

literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI, Barcelona: Universidad de Barcelona, pàg. 169-171.

-BORDONS, Glòria (2003a): “Les relacions entre la poesia i la plàstica”, *Escola Catalana*, núm 400 (maig), pàg. 8-10.

-BORDONS, Glòria (2003b): “Relacions entre llengua i literatura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31 (juliol), pàg. 7-15.

-BORDONS, Glòria (coord.) (2009): *La poesia contemporània. Una eina per canviar actituds en els futurs mestres i per millorar la llengua*, Graó, Barcelona.

-BORDONS, Glòria/DÍAZ-PLAJA, Anna (1993): *Literatura comparada (catalana i castellana). Propostes de treball*, Empúries, Barcelona.

-BORDONS, Glòria/DÍAZ-PLAJA, Anna (1997): *Fantasiant, amor. L'amor en la literatura de tots els temps*, Edicions 62, Barcelona.

-BORDONS, Glòria/DÍAZ-PLAJA, Anna (1998): “L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 14 (gener), pàg. 61-74.

-BORDONS, Glòria/DÍAZ-PLAJA, Anna/FERRER, Júlia/NARANJO, Maria/PRATS, Margarida/RINS, Sílvia/VIRALLONGA, Jordi (2003): “L'ensenyament de la poesia a Barcelona. Resultats d'una investigació”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 30 (abril), pàg. 108-119.

-BORDONS, Glòria/FERRER Júlia/NARANJO, María/RINS, Silvia (2003): “Apuntes para una renovación de la enseñanza de la poesía”, dins CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pàg. 387-396.

-BORDONS, Glòria/CUADRADO Sandra/FERRER Júlia/NARANJO, Maria (2004): “La poesia com a recurs motivador en les classes de català per a no catalanoparlants”, *3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants, Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002*, Eumo Editorial, Vic.

-BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) (2004a): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, Barcelona.

-BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (2004b): “Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, pàg. 7-16.

-BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (2004c): “Una seqüència didàctica a partir d'un tema: la fascinació pel cos de la persona estimada”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, pàg. 95-111.

-BORJA, Joan (2001): “Carmelina Sánchez-Cutillas: Matèria de memòria”, dins BALAGUER, Enric *et alii* (coord.): *Literatura autobiogràfica: Història, memòria i construcció del subjecte*, Denes, València-Alacant, pàg. 220-231.

-BOU, Enric (1998): “Cànon i canó: perspectives sobre literatura catalana i castellana”, dins

- PONT, Jaume/SALA-VALLDAURA, Josep M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida, pàg. 155-179.
- BOU, Gabriel (2001): *Incitació a la poesia*, Edicions Octaedro-Accent, Barcelona.
- BOURDET, Jean-François (1988): "Texte littéraire: l'histoire d'une désacralitzacion", *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, núm. especial de *Le français dans le monde* (febrer-març), pàg. 144-148.
- BOYZON-FRADET, Danielle (1998): "Les manuels et l'élaboration des savoirs", *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 14-15.
- BRONCKART, J. P. (1997): "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature", dins CANTERO, MENDOZA y ROMEA (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universidad de Barcelona, pàg. 13-24.
- BROTONS, Vicent (1996): "Propostes de treball per al pla educatiu de prevenció de la SIDA (3r de BUP i COU) a partir de la lectura del llibre *Els meus col·legues i jo*, d'Aidan MacFarlane i Ann MacPherson", *Quaderns d'animació lectora*, Edicions Bromera, núm. 7-8 (primavera), pàg. 12-15.
- BROTONS, Vicent/FRANCÉS, Susanna/Luna, Vicent (1996): *Enric Valor o l'amor per la llengua*, Diputació d'Alacant.
- BROTONS, Vicent i altres (1997): *Joan Fuster a l'escola* (quaderns de treball i guia didàctica), Ed. CEP d'Alcoi-Ajuntament de Sueca-ACPV-Associació Joan Fuster-Nau Llibres, València, 1997.
- BROTONS, Vicent/TORRÓ, Tudi (2002): "Valencià a l'escola, escola valenciana", *Canelobre*, núm. 47 (tardor), pàg. 94-115.
- BRUMFIT, C.J. (ed.) (1983): *Teaching Literature Overseas. Language-based Approaches*, Pegamon Press-The British Council, Oxford.
- BUCHETON, Dominique (coord.) (1994a): *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles.
- BUCHETON, Dominique (1994b): "Des ateliers 'Découverte des manuels' en début et en fin de sixième", dins *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles, pàg. 64-72.
- BUCHETON, Dominique (1998): "Un lien avec la famille", *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 51-52.
- BUCHETON, Dominique (1999): "Les manuels: un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs", dins Sylvie Plane (coord.): *Manuels et enseignement du français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, Caen, pàg. 41-50.
- BUCHETON, Dominique/JOGUET, C./LAPLAZA, M./PENIN, P. (1994): "Le manuel: un lien entre l'école et la famille", dins BUCHETON, Dominique (coord.) (1994): *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles, pàg. 12-17.
- BURGUERA, Jordi (2002): "Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos", *Íber*, núm. 33 (juliol-agost-setembre), pàg. 95-108.

- BURGUERA, Jordi (2006): "Usos i abusos del llibre de text", *Perspectiva Escolar*, núm. 302 (febrer), pàg. 75-79.
- CABANILLAS, Carlos (2006): "Blogoduelo: libros de texto", *Cultura clàssica y otras nimiedades*, (20 de juny) (<http://www.extremaduraclasica.com/bitacora/2006/06/20/blogoduelo-libros-de-texto/>)
- CABERO, Julio (2004): "Las web para la formación", dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 207-230.
- CABERO, Julio (2004a): "El diseño de vídeos didácticos", dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 141-156.
- CAHIERS Pédagogiques (1998): núm. 369 (desembre), especial *Du bon usage des manuels*.
- CALATAYUD, Francesc/ESCRIVÀ, Rosa (2004): "Els clàssics a secundària i batxillerat", dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, Barcelona, pàg. 31-36.
- CAMPS, Anna (1994): "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2 (octubre), pàg. 7-20.
- CAMPS, Anna (comp.) (2003): *Seqüències per aprendre a escriure*, Graó, Barcelona.
- CAMPILLO, Maria (1990): "Text/context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura", dins AA.DD.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcanova, Barcelona, pàg. 95-118.
- CANALS I DAVÍ, Joaquim (2004): "El teatre com a utopia de l'escola feliç: el plaer d'aprendre i comunicar-se", *3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*, Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002, Eumo Editorial, Vic.
- CANCHADO, Daniel (2007): "El Ayuntamiento de Palma amplía el plazo para solicitar ayudas en la compra de libros", *Escuela*, núm. 3.766 (22-11-2007), pàg. 21.
- CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.) (2003): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- CANTARERO, Joan E. (1997): "Los nuevos libros texto: el currículum real de la Reforma", *Investigación en la Escuela*, núm. 31, pàg. 73-87.
- CANTARERO SERVER, J. (2000): *Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado*. Tesi doctoral. Universitat de València.
- CANTARERO, Joan E. (2000): "Els llibres de text de Primària: motor de canvi o fre a la innovació?", *Temps d'Educació*, núm. 23, pàg. 317-332. Versió consultada: "Los libros de texto de primaria: ¿Motor de cambio o freno a la innovación?", http://esc3-12.pangea.org/Documents/TE23_JCantarero.rtf (consulta d'abril de 2007).

- CAPDEVILA, Maria (2008): "Bibliografia de Joaquim Molas", dins *Estudis de Llengua i Literatura Catalanes/LVI. Miscel·lània Joaquim Molas/1*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, pàg. 9-50.
- CARBONE, Graciela M. (dir.) (2001): *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires-Madrid.
- CARBONELL, Jaume (2003): "La pedagogía no oficial", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326 (juliol), pàg. 110-113.
- CARBONELL, Jaume (2007): "El olvido de lo esencial", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 367 (abril), pàg. 3.
- CARBONELL, Leonor/VALERO, Jordi M. (2000): "El trabajo por proyectos: una tarea de todas y todos", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 90 (març, 2000), pàg. 33-35.
- CARDOSO, Honorio (2006): "La LOE: tímidas políticas y retóricas gastadas", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 155 (octubre), pàg. 22-24.
- CARMEN, Lluís del (1991): "Secuenciación de los contenidos educativos", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 188, pàg. 20-23.
- CARMEN, Lluís M. del (1992): *Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula*, Graó-ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.
- CARMEN, Lluís del/JIMÉNEZ, María Pilar (1997): "Los libros de texto: un recurso flexible", *Alambique*, núm. 11, pàg. 7-14.
- CARPIGNANO, Noa (2008): "Il falso problema della pirateria", *Currenti calamo* (8-10-2008) <<http://noa.bibienne.net/2008/10/08/il-falso-problema-della-pirateria/>>
- CARRILLO, Alexandra (2005): "Llibres, pares, mestres i altres involucrats", *Información* (edició d'Elda-Villena-Vinalopó) (20-9-2005), pàg. c7.
- CASABELLA, Jordi (2007): "Un libro de texto de Educación para la Ciudadanía rechaza las bodas gays", *El Periódico.com*, (20-5-2007) [http://www.elperiodico.com/default.asp?idpublicacio_PK=46&idioma=CAS&idnoticia_PK=407523&idseccio_PK=1021&h]
- CASADO, Rosa (2003): "Parlar és actuar. El teatre com a eina d'expressió oral per a no catalanoparlants", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 29 (gener), pàg. 29-40.
- CASANOVA, Emili (2003): "Introducció" a ESCRIVÀ, Vicent (1975): *Els xiquets i la llengua*, edició d'Emili Casanova, Denes, Paiporta, pàg. 5-30.
- CASANOVA, M^a Antonia (2006): *Diseño curricular e Innovación Educativa*, La Muralla, Madrid.
- CASSANY, Daniel (2000): "Fonaments per al comentari de text", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 22 (juliol), pàg. 7-16.

- CASSANY, Daniel (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*, Empúries, Barcelona.
- CASSANY, Daniel/LUNA, Marta/SANZ, Glòria (1993): *Ensenyar llengua*, Graó, Barcelona.
- CASSANY, Daniel/CASTELLÓ, Montserrat (1997): “Textos acadèmics”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 13 (juliol), pàg. 5-9.
- CASSANY, E. (1995): “El espacio abierto de la educación literaria”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 38 (juny), pàg. 11-14.
- CASTELLÀ, Josep Maria (1995): “Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 4, pàg. 73-84.
- CASTELLANOS, Jordi (1982): “Funció actual de la història de la literatura”, dins AA.DD.: *Història i crítica de la literatura catalana avui*, Edicions 62, Barcelona, pàg. 25-43.
- CASTELLS, Núria (2007): “Avaluació de la lectura en el context de l'àrea de llengua: reflexió conceptual amb implicacions pràctiques”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41 (gener-febrer-març, 2007), pàg. 59-70.
- CEBRIÁN, Manuel (2004): “Diseño y producción de materiales didácticos por profesores y estudiantes para la innovación educativa”, dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 31-176.
- CEDRO (2008): *El libro electrónico: ¿Cambio en los modelos de negocio?*, Madrid, 23 de octubre de 2008.
- CEIP Barrufet (2006): “El llibre de text, una eina complementària”, *Perspectiva Escolar*, núm. 302 (febrer), pàg. 134-38.
- Centro de Desarrollo Curricular (1996): *Secundaria. Programación*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- CERDÀ, Montserrat/DELGADO, Josep-Francesc (2006): “Lectures per a la multiculturalitat. Una proposta per a lectors de 12-18 anys”, *Escola Catalana*, núm. 432 (juliol-agost-setembre), pàg. 43-46.
- CERROLAZA, Matilde (1999): *Cómo trabajar con libros de texto: la planificación de la clase*, Edelsa, Madrid.
- CEVENES, Isabelle/DARTIGUES, Jean-Pierre (2006): “Une appropriation précoce des manuels pour les élèves Nouveaux-Arrivants?”, dins *Colloque 'Le manuel d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain'. Université de Montréal. UQAM. Québec. 11-14 avril 2006*. [Text digitalitzat: http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4917_866fac1654a0989d228faede4126c23eac_tes_colloque_A10.pdf]

- CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (1999): “Les manuels scolaires: outils de formation de l’enseignant?”, dins Sylvie Plane (coord.): *Manuels et enseignement du français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, Caen, pàg. 83-93.
- CHANTEAU, J.P. (1994): “Questions d’énonciation dans les manuels d’histoire”, dins BUCHETON, Dominique (coord.) (1994): *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles, pàg. 52-62.
- CHILLÓN, Lluís-Albert (1993): *Literatura i periodisme*, Publicacions de la Universitat d’Alacant, València i Castelló, València.
- CHOPPIN, Alain (1992): *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Hachette, Paris.
- CHOPPIN, Alain (1998): “Une perspective historique”, *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 9-11.
- CIÉRCOLES, Marta (2008): “Una motxilla amb excés de pes, primer pas al mal d’esquena”, *Avui* (3-2-2008), pàg.34.
- CINTAS SERRANO, R. (2000): “Actividades de enseñanza y libros de texto”, *Investigación en la Escuela*, núm. 40, pàg. 97-106, Diada, Sevilla.
- CIVERA, Isabel/DÍAZ-PLAJA, Ana/PALAU, Juli (2004): “Sortir de l’aula i anar al teatre: una altra forma d’acostar la literatura als adolescents”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, Barcelona, pàg. 125-138
- CNE (2002): Conferència Nacional d’Educació 2000-2002: *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*, Barcelona, Departament d’Ensenyament, Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu.<www.gencat.net/cne/debat.pdf>
- COBA, Joan (2003): “Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d’ESO. Proposta alternativa”, dins Josep Martines (coord.): *Llengua, societat i ensenyament. Actes del I Congrés Internacional “Llengua, societat i ensenyament”*, vol. 1, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Alacant, pàg. 375-402.
- CODINA, Francesc (2008): “Llengua, literatura i educació”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 45 (abril), pàg. 111-121.
- COLL, César (1989): “Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168 (març), pàg. 8-14.
- COLL, César i altres (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1996⁵.
- COLL, Cèsar (2007): “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho

menos que un remedio”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pàg. 34-39.

-COLL, Cèsar (2007a): “Una encrucijada para la educación”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (juliol-agost, 2007), pàg. 19-23.

-COLLIE, Joanne/SLATER, Stephen (1987): *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, 2008²².

-COLOMER, Teresa (1991): “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, pàg. 21-31.

-COLOMER, Teresa (coord.) (1992a): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcanova, Barcelona.

-COLOMER, Teresa (1992b): “L’educació literària: els lectors”, *Escola catalana*, núm. 295 (desembre), pàg. 21-25.

-COLOMER, Teresa (1992c): “La nova literatura per als nous lectors”, dins COLOMER, Teresa (coord.) (1992): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcanova, Barcelona, pàg. 105-127.

-COLOMER, Teresa (1994a): “L’adquisició de la competència literària”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 1 (juliol), pàg. 37-50.

-COLOMER, Teresa (1994b): “La lectura en els projectes de treball”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2 (octubre), pàg. 63-71.

-COLOMER, Teresa (1996a): “Narracions que ajuden al lector”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 16 (juliol-agost-setembre), pàg. 61-68.

-COLOMER, Teresa (1996b): “La didàctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, dins *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona, pàg. 123-142.

-COLOMER, Teresa (1996c): “La literatura infantil i juvenil: una escala amb passamà”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 7 (gener), pàg. 49-61.

-COLOMER, Teresa (1998): *La formació del lector literari*, Barcanova, Barcelona.

-COLOMER, Teresa (2001): “Llibres dels anys noranta que val la pena conèixer”, *Escola catalana*, núm. 382 (juliol-agost-setembre), pàg. 11-13.

-COLOMER, Teresa (2005): “La biblioteca de la humanitat”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 352, especial “Bibliotecas escolares”, pàg. 25-28.

-COLOMER, Teresa (2008a): *Lectures adolescents*, Graó, Barcelona.

-COLOMER, Teresa (2008b): “Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels

- adolescents”, dins COLOMER, Teresa: *Lectures adolescents*, Graó, Barcelona, pàg. 19-57.
- COLOMER, Teresa (2008c): “Entre la literatura i les pantalles: l'auge de la fantasia èpica”, dins COLOMER, Teresa: *Lectures adolescents*, Graó, Barcelona, pàg. 195-217.
- COLOMER, Teresa/RIBES, Teresa/UTSET, Marta (1993): “L'escriptura per projectes: «Tu ets l'autor», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14 (maig), pàg. 23-28. Ara recollit dins CAMPS, Anna (comp.): *Seqüències per aprendre a escriure*, Graó, Barcelona, 2003, pàg. 61-70.
- COLOMER, Teresa/FERRER, Montserrat (1996): “La poesia”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10 (octubre), pàg. 7-11.
- COLOMER, Teresa/MILIAN, Marta/RIBAS, Teresa/GUASCH, Oriol/CAMPS, Anna (1998): “L'heroi medieval: un projecte de literatura europea”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 14 (gener), pàg. 47-60.
- COLOMER, Teresa/MARGALLO, Ana M. (1999): “La literatura en els nous manuals de l'ESO”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19 (juliol), pàg. 25-47.
- COLOMER, Teresa/MARGALLO, Ana M. (2004): “La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 36 (abril), pàg. 43-67.
- COLOMER, Teresa/Grup GRETEL (2008): “El consens educatiu de les lectures a l'ESO”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 45 (abril), pàg. 91-109.
- COLOMER, Teresa/MANRESA, Mireia (2008): “Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció”, dins Anna Camps/Marta Milian (coords.): *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*, Graó, Barcelona, pàg. 121-133.
- COMPANY, Mercé (2001): *Personatges. Manual de creació i caracterització*, Pòrtic, Barcelona.
- CONSEJO de Dirección (2007): “La lengua castellana y la literatura en el nuevo currículo de la educación secundaria obligatoria”, *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 45 (abril, 2007), pàg. 5-10 (editorial).
- CONSELL d'Europa (2001): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Consell d'Europa-Language Policy Division, per a la versió en català: Generalitat de Catalunya-Ministeri d'Educació d'Andorra-Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, 2003.
- CONSELL ESCOLAR de l'IES Ramon Berenguer (2007): “Llibres gratis a Santa Coloma”, “Bústia” (cartes al director), *Avui* (3-6-2007).
- CONSELL Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006): *Marc conceptual de l'avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya Barcelona (desembre).

-CONSELLERIA de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana (1983): *Proposta de programa de Valencià d'Ensenyament Mitjà*, Direcció General d'Ensenyament Mitjà-Servei d'Ensenyament en Valencià. Hi ha una segona edició sense data que duu com a títol *Proposta de programes de l'assignatura de Valencià per a l'Ensenyament Mitjà* a càrrec del Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià.

-CONSELLERIA de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana (1984): *Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana*, València.

-CONSELLERIA de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana (1986): *Proposta de programació de literatura per al cicle superior d'EGB*, Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València.

-CONSELLERIA de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana (1988): *Índex analític de disposicions autonòmiques sobre ensenyaments no universitaris*, Servei d'Avaluació i Inspecció-Secció de Documentació i Legislació.

-CONSELLERIA de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana (1990): *La Reforma i el professorat* (abril), col. "Diseños curriculares de la Comunidad Valenciana" (abril), València. Fullet informatiu.

-CÒNSUL, Isidor (1993): "Una experiència interdisciplinària: literatura i ciències socials" dins *Actes del I Congrés de Llengua i Literatura Catalanes al Segon Ensenyament*, Tarragona, 1993, pàg. 25-.

-COPERÍAS AGUILAR, María José (1998): "Intercultural (Mis)communication: The Influence of L1 and C1 on L2 and C2. A Tentative Approach to Textbooks", *Cuadernos de Filología Inglesa*, núm. 7, vol. 1, pàg. 99-113.

-CORRAL, C. (1997): "L'àrea de llengua castellana i literatura a secundària: coordenades d'avaluació", dins RIBAS, Teresa (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Graó, Barcelona, pàg. 67-82.

-CORTÉS, Santi (2001): "Aportacions a la biografia d'Enric Soler i Godes", dins MESEGUER, Lluís/CORTÉS, Santi (eds.) (2001): *Enric Soler i Godes: l'escola i la cultura. Antologia de textos*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló, pàg. 49-81.

-CORTÉS, Santi (2006): *Ensenyament i resistència cultural. Els Cursos de Llengua de Lo Rat Penat (1949-1975)*, Denes, Paiporta.

-COUNCIL OF EUROPE (1992): *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam.

-CRESPO, Isidre/LÓPEZ, Francesc Joan (1999): "Els llibres de text, material «polític»?", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19 (juliol), pàg. 91-95.

-CRESPO, Isidre: "Joan Fuster, mestre aforismaire «L'aforisme, de mare didàctica i pare raonable»", *Escola Catalana*, núm 405 (desembre, 2003), pàg. 56-61.

- CROVI, Delia María (1990): *Metodología para la producción y la evaluación de materiales didácticos*, FELAFACS, Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social, Mèxic.
- CULLER, Jonathan (1988): “El futuro de las humanidades”, dins SULLÀ, Enric (comp.) (1998): *El canon literario*, Arco/Libros, Madrid, pàg.139-160.
- CULLER, Jonathan (1998): “The Authority of the Clàssics”, dins PONT, Jaume/SALA-VALLDAURA, Josep M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida, pàg. 11-28.
- Cuadernos de Pedagogía* (1991): Monogràfic “Proyectos y materiales curriculares”, núm. 194, pàg. 7-109.
- Cuadernos de Pedagogía* (1992): Monogràfic “Otra escuela otros materiales”, núm. 203.
- Cuadernos de Pedagogía* (1996): Monogràfic sobre els projectes de treball, núm. 243, pàg. 47-91.
- Cuadernos de Pedagogía* (2004): Monogràfic sobre els projectes de treball, núm. 332, pàg. 46-78.
- CUBERO, Rosario (2005): *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Graó, Barcelona.
- CUENCA, Maria Josep: *Comentari de texts*, Edicions del Butllent, València, 1996.
- DE ANDRÉS, Laura (2008): “La tornada a l'escola passa factura”, *El cèntim*, suplement d'economia de l'*Avui* (21-9-2008), pàg. 11.
- DEJEAN DE LA BATIE, M. (1994): “Lire les images du manuel: un apprentissage nécessaire”, dins *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles, pàg. 73-
- DELGADO, A. (1991): “Sobre el contenido ideológico de los manuales de idiomas”, *Actas del I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sevilla, 1990*, Universidad de Sevilla, Sevilla, pàg. 313-318.
- DELGADO, Josep-Francesc (2004): “Gènere i literaturitat a la literatura infantil i juvenil: un camaleó que puja per una escala de colors i, a més a més, fa llengotes”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, Barcelona, pàg. 37-47.
- DELMIRO COTO, Benigno (1994): “Los talleres literarios como alternativa didáctica”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 11 (gener-març), pàg. 30-45.
- DELMIRO COTO, Benigno (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Graó.
- DEMOUGIN, P. (1998): “Les manuels de littérature au collège: entre bilan et perspectives”, dins *Le Français Aujourd'hui. Revue de l'Association française des enseignants de français*, núm. 121, pàg. 51-58.
- Departament d'Ensenyament (1993): *Currículum. Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengua*, Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament, Barcelona.

- DEVÍS, Anna M. (2001): *El llindar literari*, 3i4, València.
- DIARD, Pascal/BORDONS, Glòria (2004): “Descobrir un autor: Un taller de lectura entorn de l'obra del poeta palestí Mahmud Darwix”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, Barcelona, pàg. 59-67.
- DIARIO Crítico de la Comunidad Valenciana (2007): “Educación opta por el «bono» para aplicar la gratuidad de libros de texto (20-2-2007) <<http://www.panorama-actual.es/noticias/educacion/opta/por/el/bono/para/aplicar/la/gratuidad/de/libros/de/texto/not220145.html>>
- DIARIO Información (1994): “Educación retira un libro de texto que incluye la transcripción de una cinta del caso Naseiro” (14? d'octubre), pàg. 6.
- DÍAZ, Alicia/DOMÉNECH, Carme/NAVARRO, Antoni (1994): “Itineraris de lectura: el mapa no és el territori”, *Artículos de Didáctica de la Lengua i la literatura*, núm. 1, pàg. 61-81.
- DÍAZ-PLAJA, Ana (2002): “El lector de secundària”, *Aspectos didácticos de Lengua i Literatura*, núm. 12, ICE Universidad de Zaragoza, Saragossa, pàg. 171-197.
- DÍAZ-PLAJA, Ana (2008): “Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència”, dins COLOMER, Teresa: *Lectures adolescents*, Graó, Barcelona, pàg. 117-147.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, 1988.
- Digital-Text (2009): “Casos d'èxit de Digital-Text”, fullet promocional encartat dins el núm. 181 (maig), de la revista *Aula de Innovación Educativa*.
- DIEGO PÉREZ, Carmen (1998): “Los libros escolares de lectura extensiva y literaria”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 225-250.
- DIRECCIÓN GENERAL DEL LLIBRE (2007): *Informe de comercio interior 2006. Comunidad Valenciana*, elaborat per Conecta Research & Consulting per a la Direcció General del Llibre, Arxius i Biblioteques de la Conselleria de Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana amb la col·laboració de l'Associació d'Editors del País Valencià i la Federación de Gremios de Editores de España. <<http://dglab.cult.gva.es/Libro/Informes/InformeCI2006C.Valenciana.pdf>>
- DIRECCIÓN GENERAL DEL LLIBRE (2008): *Informe de comercio interior 2007. Comunidad Valenciana*, elaborat per Conecta Research & Consulting per a la Direcció General del Llibre, Arxius i Biblioteques de la Conselleria de Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana amb la col·laboració de l'Associació d'Editors del País Valencià i la Federación de Gremios de Editores de España. <http://dglab.cult.gva.es/Libro/Informes/InformeCI2007C.Valenciana_V2.pdf>
- DOLZ, Joaquim (1992): “Com ensenyar a escriure el relat històric? Elaboració de dues seqüències didàctiques i avaluació de l'impacte pedagògic que té a l'escola primària”, *Aula de Innovación*

Educativa, núm. 2 (maig), pàg. 23-28. Ara recollit dins CAMPS, Anna (comp.): *Seqüències per aprendre a escriure*, Graó, Barcelona, 2003, pàg. 83-90.

-DOLZ, Joaquim (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2 (octubre), pàg. 21-34.

-DOLZ, Joaquim/SCHNEUWLY, Bernard (1999): “À la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale”, dins Sylvie Plane (coord.): *Manuels et enseignement du français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, Caen, pàg. 117-132.

-DOMÉNECH, Assumpció/GIL, Marissa/JULIÀ, Tessa/LECIÑENA, Marissa (1996): *Propostes pràctiques per analitzar els materials curriculars*, Ed. RosalJai, Barcelona.

-DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria (2004): *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, La Muralla, Madrid, 2000.

-DUARTE, Ana/GUZMÁN, María Dolores (2004): “Diseño y producción de páginas web educativas”, dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 177-188.

-DUCAJÚ, M. (2007): “Camps anuncia la gratuidad de los libros de texto en la educación obligatoria”, *Levante* (9-2-2007) <<http://www.levante-emv.com/secciones/noticia.jsp?pNumEjemplar=3432&pIdSeccion=19&pIdNoticia=271301&rand=1171040886303>>

-DUCHAUFFOUR, Hervé (1998) : “Comment font-ils leur choix?”, *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 23-24.

-DURÁN, Carme/MANRESA, Mireia (2008): “Entre països: l'acció educativa en el nostre món”, dins COLOMER, Teresa: *Lectures adolescents*, Graó, Barcelona, pàg. 59-114.

-ECO, Umberto (1979): *Lector in fabula. La cooperació interpretativa en el textu narratiu*, Lumen, Barcelona, 1987.

-Ecologistas en Acción (2005): “Libros de texto para rematar el planeta” <<http://www.ecologistasenaccion.org/spip.php?article3528>> Consulta del 7-4-2009.

-Ecologistas en Acción (2006a): “La vuelta al cole, cada vez menos educativa” <https://www.ecologistasenaccion.org/spip.php?article5701> (consulta del 16-10-2007)

-Ecologistas en Acción, Comisión de Educación Ecológica (2006b): *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*, Ecologistas en Acción, Madrid. (http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf/Informe_curriculum.pdf, consulta del 16-10-2007). Es pot llegir un resum a *Aula de Innovación Educativa*, núm. 165 (octubre, 2007), pàg. 33-36. Editat en format de llibre per Editorial Popular: *Educación y ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*, Madrid, 2007.

- Educación en Valores (2007): “Educación para la ciudadanía ya tiene libros de texto”, (26 de noviembre) http://www.educacionenvalores.org/breve.php3?id_breve=682 (consulta del 18-11-2007).
- EDI.CAT (2008): *Neix Edi.cat, la primera plataforma dinamitzadora de l'edició independent en català*, dossier de premsa de la Xarxa d'Editors Independents.
- Edicions Bromera (2004): *100 Micalet i un rastre de col·leccions*, Edicions Bromera, Alzira.
- EL PAÍS (2004): “Las asociaciones de consumidores piden que los libros no sufran cambios constantes”, *El País* (6-9-2004)
<http://www.elpais.com/articulo/educacion/asociaciones/consumidores/piden/libros/sufran/cambios/constantes/elpepusocedu/20040906elpepiedu_7/Tes>
- EL TEMPS (1997): Dossier “Llibres per a educar” (19-5-1997), coordinat per Laia Climent, pàg. 63-81.
- EL TEMPS (1998): Dossier “Textos de 're-forma'. Especial llibres de text” (1 de juny), pàg. 35-48.
- EL TEMPS (2000): Dossier “Especial llibres de text. Literatura infantil i juvenil”, (6-12 de juny), pàg. 39-59.
- ERNEST, Pauline (2007): “Tallers de poesia en anglès per a alumnes de secundària”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 43 (juliol), pàg. 118-126.
- ESCAMILLA, A./LAGARES, A.R./GARCÍA FRAILE, J.A. (2006): “Algunas notas definitorias de la legislación educativa previa a la LOE”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 155 (octubre), pàg. 7-10.
- Escola catalana* (1992): monogràfic “Literatura i ensenyament”, núm. 295.
- Escola catalana* (1996): monogràfic “Llegir i escriure”, núm. 373.
- Escola Catalana* (1999): núm. 360: “De nou al voltant del Decret d'Humanitats” (editorial), pàg. 3.
- Escola Catalana* (2000): “Sorpresa, sorpresa!” (editorial), núm. 373, pàg. 3-4.
- Escola catalana* (2001): monogràfic “Què cal llegir?” núm. 382.
- Escola Catalana* (2001a): “Retireu, si us plau, les llistes de llibres obligatoris!” (editorial), núm. 383, pàg. 3.
- Escola Catalana* (2001b): “Fabricants de zoombis” (editorial), núm. 384, pàg. 3.
- Escola catalana* (2002): monogràfic “L'educació literària”, núm. 393.

- Escola Catalana* (2002a): “De la contrareforma” (editorial), núm. 389, pàg. 3.
- Escola Catalana* (2002b): “Construcció del caràcter i llei de qualitat” (editorial), núm. 395, monogràfic “A la recerca de la qualitat”, pàg. 3.
- Escola catalana* (2004): monogràfic “La poesia a l'escola”, núm. 406.
- Escola Catalana* (2004): monogràfic “El país on viuen els llibres”, núm. 409.
- Escola Catalana* (2004): monogràfic “La ficció que ens fa créixer”, núm. 414.
- Escola Catalana* (2005): monogràfic “Editar avui”, núm. 419.
- Escola Catalana* (2006): monogràfic “Per llegir i per vendre: els best-sellers”, núm. 429.
- Escola Catalana* (2007): monogràfic “Currículum i competències”, núm. 445.
- ESCOLANO, Agustín (1997): “El libro escolar: perspectivas históricas”, dins *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.), vol. 1, pàg. 37-50.
- ESCOLANO, Agustín (dir.) (1998a): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- ESCOLANO, Agustín (1998b): “La segunda generación de manuales escolares”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 125-147.
- ESCOLANO, Agustín (1998c): “Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 19-47.
- ESCOLANO, Agustín (1998d): “Del imperio a la disolución de la enciclopedia”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 277-302.
- ESCOLANO, Agustín (dir.) (2006a): *Historia ilustrada de la escuela en España : dos siglos de perspectiva histórica*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- ESCOLANO, Agustín (ed.) (2006b): *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, Tirant lo Blanch, València.
- ESCOLANO, Agustín (2006c): “La codificación de la primera manualística”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España : dos siglos de perspectiva histórica*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 219-240.
- ESCOLANO, Agustín (2006d): “La modernización de la manualística escolar”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España : dos siglos de perspectiva histórica*,

Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 219-240.

-ESCOLANO, Agustín (2006e): "El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción", dins ESCOLANO, Agustín (ed.) (2006a): *Currículum editado y sociedad del conocimiento*, Tirant lo Blanch, pàg. 13-55.

-ESCRIVÀ, Rosa/FERRER, Montserrat/LLUCH, Gemma (1997): "Una proposta comparada: utopies i mons imaginats", dins F.J. Cantero/Antonio Mendoza/Celia Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona, pàg. 737-741.

-ESPÍN, Julia V. i altres (1996): *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Laertes, Barcelona.

-ESPINÓS, Joaquim (2000): *Literatura creativa*, Edicions del Bullent, Picanya.

-ESPINÓS, Joaquim (2003): "Història de la literatura i creativitat: una proposta de taller literari", dins Josep Martines (coord.): *Llengua, societat i ensenyament. Actes del I Congrés Internacional "Llengua, societat i ensenyament"*, vol. 2, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Alacant, pàg. 138-152.

-ESPINÓS, Joaquim (2009): "Les adaptacions cinematogràfiques de la literatura catalana: una panoràmica i un final quasi feliç", *Caràcters*, núm. 48 (juny), pàg. 6.

-FARRERA, Núria (1995): "Escrivint crítiques teatrals. Experiència de secundària", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 38 (juny), pàg. 35-38. Recollit dins CAMPS, Anna (comp.): *Seqüències per aprendre a escriure*, Graó, Barcelona, 2003, pàg. 147-152.

-Federación de Gremios de Editores de España (2007): *Comercio Interior del Libro en España, 2006* (<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>, consulta del 15-10-2007)

-FENNER, Anne-Brit/NEWBY, David (2000): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Languages-Council of Europe.

-FERNÁNDEZ, Manuel (1989): "El libro de texto en el desarrollo del currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, pàg. 56-59.

-FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (2007): "Lectura y libros en la educación secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 44 (gener-febrer-març, 2007), pàg. 46-55.

-FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2003): *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum*. Tesis doctoral. Universitat de València.

-FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2004): *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*, Miño y Dávila.

- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2005): *La importancia de ser llamado libro de texto : hegemonía y control del currículum en el aula*, Miño y Dávila Editores, Madrid.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, Marta (1991): “Tipologies textuales”, *Com ensenyar català als adults*, suplement núm. 8 (octubre), “A l’entorn de la gramàtica textual”, Gabinet de Didàctica-Gabinet-Departament de Cultura-Generalitat de Catalunya, Barcelona, pàg. 26-31.
- FERRANDO, Antoni (1993): “Estudi preliminar”, dins Manuel Sanchis Guarnier, *Gramàtica valenciana*, Alta Fulla, Barcelona, pàg. I-XXXV.
- FERRÉ, Xavier (2004): “Orígens del Secretariat de l’Ensenyament de l’Idioma”, dins *Carme Miquel. Una mestra del País*, Saó Edicions, pàg. 85-105.
- FERRÉ, Xavier (2008): “Sobre els valencianistes dels anys seixanta”, dins Emili Casanova/Albert Hauf/Lluís Messeguer (eds.): *El món i l’obra de Joan Francesc Mira*, Editorial Denes, València, pàg. 69-91.
- FERRER, Júlia (2003): “Poesia per aprendre llengua a les classes d’adults”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31 (juliol), pàg. 67-73.
- FERRER, Montserrat (2000): “El currículum obert a l’abast dels professors”, dins “Especial llibres de text. Literatura infantil i juvenil”, *El Temps*, (6-12 de juny), pàg. 40-41.
- FERRER, Montserrat (2000a): “Llibres de text i formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica”, dins Anna Camps/Isabel Ríos/Margarida Cambra (coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Graó, Barcelona, pàg. 35-44.
- FERRER, Montserrat (2001): “Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones”, dins Anna Camps (coord.): *El aula como espacio de investigación i reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Graó, Barcelona, pàg. 209-223.
- FERRER, Montserrat (2007): “Llibres de text: trets lingüístics que en condicionen la comprensió”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41 (gener-febrer-març, 2007), pàg. 43-58.
- FERRER, Montserrat/ZAYAS, Felipe (1995): “Diversitat discursiva i planificació dels continguts”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 4 (abril), pàg. 17-28.
- FERRER, Montserrat/LÓPEZ, Francesc J. (1999): “Llibres de text i concreció del currículum de llengua”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19 (juliol), pàg. 9-23.
- FERRER PASTOR, Francesc (2008): Emili J. Marín, “Entrevista amb Paco Ferrer”, *Saó*, núm. 329 (juny), pàg. 14-16.
- FIDALGO, Segundo/LLANEZ, M. del Rosario (1990): “Investigar en el aula”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 181 (maig), pàg. 44-48.

- FLOTATS, Gemma (2006): “Compartim i enriqueim les fonts d'informació a l'escola. Projecte de socialització dels llibres de text”, *Perspectiva Escolar*, núm. 302 (febrer), pàg. 68-74.
- FLOWER, Linda (1995): “Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 5 (juliol), pàg. 81-102.
- FLUIXÀ, Josep Antoni (1992): “Funció, situació i animació de la lectura a la Comunitat Valenciana”, dins SALA, Vicent (dir.): *La literatura infantil i juvenil valenciana. Elements per a un programa de lectura als centres, Suport a l'ensenyament en valencià*, núm. 6, Conselleria d'Educació, Ciència i Cultura, Generalitat Valenciana, València, pàg. 227-247.
- FLUIXÀ, Josep Antoni (1995): *Jocs i estratègies d'animació a la lectura, Materials Didàctics per a l'Ensenyament en Valencià*, núm. 13, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei d'Ensenyaments en Valencià.
- FLUIXÀ, Josep Antoni (1996): “«Micalet Teatre»: una aposta valenciana”, *Quaderns d'animació lectora*, Edicions Bromera, núm. 6 (primavera), pàg. 15-17.
- FLUIXÀ, Josep Antoni/GIRBÉS, Joan Carles (coord.) (2001): *Bromera, 15 anys. Catàleg commemoratiu*, Bromera, Alzira.
- FLUIXÀ, Josep Antoni (2004): “Panorama de la narrativa infantil i juvenil en valencià”, dins AA.DD.: *100 Micalets i un rastre de col·leccions*, Bromera, 2004, pàg. 9-29.
- FONS, Montserrat (1996): “Aprendre a llegir i escriure i els projectes de treball globalitzats”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 8 (abril, 1996), pàg. 97-107.
- FONT ROTCHÉS, Dolors i altres (2006): “Creació col·lectiva d'un conte. Una seqüència didàctica”, *Escola Catalana*, 435, pàg. 38-40.
- FONTICH, Xavier (2008): “Lectura i escriptura a secundària: una wikilibreta de vacances”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44 (gener), pàg. 41-58.
- FORT, Rosa/RIBAS, Teresa (1994): “Aprendre a narrar. Un projecte sobre la novel·la d'intriga”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26 (maig), pàg. 21-26. Recollit dins CAMPS, Anna (comp.): *Seqüències per aprendre a escriure*, Graó, Barcelona, 2003, pàg. 51-59.
- FOWLER, Roger (1988): *La literatura como discurso social*, Marfil, Alcoi, 1988.
- FRANCO, A. (1998): *Escribir: un juego literario*, Alhambra, Madrid.
- Fundación FAES (2007): *El catecismo del buen socialista ¿educación para la ciudadanía? Lo que Zapatero obliga a enseñar a nuestros escolares*, *Papeles FAES*, núm. 56 (19-10-2007).
- GABRIEL, Narciso de/IGLESIAS, José Luis (1998): “Los libros y guías para el maestro”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la*

- Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 439-468.
- GAIRÍN, Joaquín (2006): “Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 155 (octubre), pàg. 25-27.
- GALLARDO, M^a Carmen/CARRASCO, Agustín (2004): “Los libros de texto: objetos de deseo”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 36 (abril), pàg. 33-42.
- GALOFRÉ, Jordi (2005): “Editar llibres escolars, avui”, *Escola Catalana*, núm. 419 (abril), pàg. 18-20.
- GARCÍA, Manuel (2000): “Els gèneres del discurs o la perspectiva de la interacció verbal”, dins CAMPS, A./RÍOS, I./CAMBRA, M. (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Graó, Barcelona, pàg. 191-197.
- GARCIA, Mireia (2007): *La literatura catalana: més que llibres* (<http://phobos.xtec.net/mgarc114/moodle/>).
- GARCIA APARICIO, Pilar (2003): “L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural (aplicació pràctica en grups de 4t)”, dins Josep Martines (coord.): *Llengua, societat i ensenyament. Actes del I Congrés Internacional “Llengua, societat i ensenyament”*, vol. 2, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Alacant, pàg. 227-248.
- GARCÍA ARTO, Fernando (1995): “Guía para la evaluación de materiales curriculares impresos”, *Aula de Innovación Educativa*, núm 40-41, (juliol-agost), pàg. 77-80.
- GARCIA FRASQUET, Gabriel (2006): “Pròleg” a MAYORDOMO, Alejandro/AGULLÓ, M. Carmen/GARCIA FRASQUET, Gabriel (2006): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, CEIC Alfons el Vell-Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València, pàg. 9-16.
- GARCÍA PASCUAL, E. (1996): *Libros de texto y reforma educativa: Un análisis de los textos escolares de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- GARCÍA PASCUAL, E. (1997): *Un análisis de los textos escolares de educación primaria*, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- GARRIGA, Natàlia (2001): “Els autors clàssics a primer cicle de secundària”, *Escola catalana*, núm. 382 (juliol-agost-setembre), pàg. 23-24.
- GARCÍA-RODEJA, Isabel (1997): “¿Qué propuestas de actividades hacen los libros de primaria?”, *Alambique*, núm. 11 (gener), pàg. 35-43.
- GASCÓ, Emili (2004): “«Micalet Teatre»: un escenari de somnis”, dins Edicions Bromera (2004): *100 Micalet i un rastre de col·leccions*, Edicions Bromera, Alzira, pàg. 207-214.
- GATER, Henry Louis (1990): “Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana”, dins SULLÀ, Enric (comp.) (1998): *El canon literario*, Arco/Libros, Madrid, pàg.

161-187.

-GAUTHIER, Pierre Louis (2005): "El sistema educativo francés", dins Joaquim Prats/Francesc Raventós (dirs.): *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*, Fundació "la Caixa", col. Estudios Sociales, núm. 18, Barcelona, pàg. 29-65.

-GENETTE, Gérard (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Seuil, París.

-GENETTE, Gérard (1987): *Seuils*, Seuil, París.

-GENOVER, Joaquim/ALBA, M./VILAR, Joaquim (1998): *Eines de comprensió de textos. La lectura intensiva a secundària*, Graó, Barcelona.

-GIMENO, Pilar i altres (1991): "El taller literari", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, pàg. 92-93.

-GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.

-GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, pàg. 10-15.

-GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural", dins *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, Proyecto Sur de Ediciones, Granada.

-GINÉ, Núria (2003): "La evaluación inicial, principio del proceso de aprendizaje", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 127 (deseembre), pàg. 9-12.

-GINÉ, Núria (2004): "La evaluación sumativa", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136 (novembre), pàg. 12-17.

-GINEBRA, Jordi (2002): "La llengua i la literatura al BUP i al COU: balanç i lliçons per al futur", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 13 (gener), pàg. 79-90.

-GIRBÉS, Joan Carles (2007): "Profecies", *Tirant al cap* (9-2-2007) <<http://tirantalcap.blogspot.com/2007/02/profecies.html>>

-GIRALT, Sebastià (2006): "Apologia del llibre de text", *Els dies de Dèdal* (20 de juny) (<http://diesdededal.blogspot.com/2006/06/apologia-del-llibre-de-text.html>)

-GOLDENSTEIN, Jean-Pierre (1988): "Du temps en histoire littéraire", *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, núm. especial de *Le français dans le monde* (febrer-març), pàg. 46-52..

-GÓMEZ, Isabel/JORBA, Jaume/PRAT, Àngels (1997): "L'ús de la llengua en situació d'aprenentatge des de les àrees curriculars", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*,

núm. 13 (juliol), pàg. 79-90.

-GÓMEZ, Nieves/PEDROSA, José Manuel (2004): *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*, Universidad de Almería, 2004.

-GÓMEZ LLORENTE, Luis (2003): “De dónde venimos y adónde vamos”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326 (juliol, 2003), pàg. 14-19.

-GÓMEZ VILASÓ, J./QUIRÓS, J. (1996a): *Los materiales didácticos en el área de Lengua y Literatura*, Centro de Profesores de Gijón, col. Materiales para el Aula.

-GÓMEZ VILASÓ, J./QUIRÓS, J. (1996b): “Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de lengua y literatura”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 7 (gener), pàg. 85-98.

-GÓMEZ-VILLALBA, Elena/NÚÑEZ-BALLESTEROS, M. Pilar (2007): “La enseñanza de la lectura en el aula”, *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 44 (gener-febrer-març, 2007), pàg.19-33.

-GONZÁLEZ, Javier/MOTOS, Tomás/TEJEDO, Francisco (1995): *Expresión escrita o estrategias para la escritura*, Ed. Alhambra-Longman.

-GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep/MARQUÉS, Salomó (1998): “El libro escolar en catalán. Libros para renovar la escuela”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 469-492.

-GONZÁLEZ NIETO, Luis (1992): “La literatura en la Educación Secundaria”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 7 (octubre-diciembre), pàg. 54-61.

-GONZÁLEZ NIETO, Luis (1997): “La determinación de unas secuencias de aprendizaje en Lengua y Literatura” dins LOMAS, Carlos/OSORO, Andrés (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Madrid, pàg. 133-158.

-GOUVEIA, Carlos A.M. (2004): “Syllabuses, Textbooks and Teaching Practices: Literacy and Language Teaching in Portugal”, *Actas I Conferencia Regional Latino-americana de Lingüística Sistémico-funcional “La lingüística sistémico-funcional, la lengua y la educación” Mendoza-Argentina 8, 9 y 10 de Abril de 2004*, pàg. 400-407, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

-GREGORI, Josep (2000): “El llibre de text no desapareixerà mai”, entrevista de Juli Capilla, *El Temps* (6-12 de juny), pàg. 47-48.

-GRUPO Eleuterio Quintanilla (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*, Talasa Ediciones, Madrid, 1998.

-HARRIS, Wendell V. (1991): “La canonicidad”, dins SULLÀ, Enric (comp.) (1998): *El canon literario*, Arco/Libros, Madrid, pàg. 37-60.

- HERNÁNDEZ, Fernando (1996): "Para comprender mejor la realidad", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 243 (gener), pàg. 48-53.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2004): "Presentación" del monogràfic "Proyectos de trabajo. Una nueva forma de usar el conocimiento y de entender la educación. Nuevas reflexiones y experiencias sobre una propuesta muy innovadora", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 332 (febrer), pàg. 46-51.
- HERNÁNDEZ, F./VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, Ed. Graó, Barcelona, 1997⁶.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, Maite/VILLALBA MARTÍNEZ, Félix (2004): "Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 36 (abril), pàg. 81-93.
- HOLLAND, Norman (1980): "Re-Converging The Purloined Letter: Reading as a Personal Transaction", dins SULEIMAN, Susan R./CROSMAN, Inge (eds.): *The Reader in the Text. Essays on Audience and Interpretation*, Princeton University Press, New Jersey, pàg. 350-370.
- HUOT, Hélène (1989): *Dans la jungle des manuels scolaires*, Éditions du Seuil, París.
- HUOT, Hélène (1999): "Le statut du manuel dans l'enseignement actuel", dins Sylvie Plane (coord.): *Manuels et enseignement du français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, Caen, pàg. 29-39.
- HUSEN, Torsten/NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (dirs.) (1991): *Enciclopedia internacional de la educación*, vol. 6 (Inn-Met) s.v. "Libros de texto", "Materiales curriculares complementarios", "Materiales impresos en el aula", Ministerio de Educación y Ciencia-Editorial Vicens-Vives, Barcelona.
- IBORRA, Josep (1991): "Escola catalana al País Valencià", *Escola catalana*, núm. 277 (febrer), pàg. 20-21.
- IBORRA, Josep (2004): "Carme Miquel i els cursos de l'ICE", dins *Carme Miquel. Una mestra del País*, Saó Edicions, pàg. 101-105.
- IZQUIERDO, Mercè/RIVERA, Lola (1997): "La estructura y la comprensión de los textos de ciencias", *Alambique*, núm. 11 (gener), pàg. 24-33.
- JIMÉNEZ, Victorià (1997): "A la pissarra, hi diu: revolta't, nen!", dins *El Temps* (1997): Dossier "Llibres per a educar" (19-5-1997), coordinat per Laia Climent, pàg. 72-74.
- JIMÉNEZ, Juan de Dios/HOCES, Rafael/PERALES, Francisco Javier (1997): "Análisis de los modelos y los grafismos utilizados en los libros de texto", *Alambique*, núm. 11 (gener), pàg. 75-85.
- JOHNSEN, E.B. (1993): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.
- JUAN, E./CABALLER, M.J. (1989): "Programación de unidades didácticas", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 169, pàg. 30-33.
- JULIÀ, Coloma/MESTRE, Aina/RIBOT, Isabel (1992): *Materiales didáctics. Llengua catalana i literatura. Secundària Obligatòria*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- KERAVERN, Joëlle (1994): "L'élève de sixième et la lecture de ses manuels", dins BUCHETON, Dominique (coord.): *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles, pàg. 18-25.
- KERMONDE, Frank (1979): "El control institucional de la interpretació", dins SULLÀ, Enric (comp.) (1998): *El canon literario*, Arco/Libros, Madrid, pàg. 91-112.
- LAGLERA, Ascensi (2004): "Nos convertimos en escritores", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136 (novembre), pàg. 21-22.
- LARREULA, Enric (1991): "La DEC, l'escola catalana i la recuperació de l'ensenyament català (1976-1983)", *Escola catalana*, núm. 277 (febrer), pàg. 13-15.
- LATORRE, Víctor/LÓPEZ, Francesc J. (2003): "Guies teatrals: una eina didàctica", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 29 (gener), pàg. 80-92.
- LAZAR, Gillian (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge University Press.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1973): "Cuestión previa: El lugar de la literatura en la educación", dins Emilio Alarcos Llorach (et al.), *El comentario de textos*, vol. 1, Castalia, Madrid, 1989⁴, pàg. 7-29.
- Levante* (2002a): "Los editores creen que la AVL ha avalado el valenciano de los libros", (2-10-2002).
- Levante* (2002b): "La Mesa per l'Ensenyament rechaza las propuestas curriculares de la Academia", (12-2-2002).
- Levante* (2003a): "La AVL reforma sus sugerencias para libros de texto ante el rechazo del sector educativo", (21-3-2003).
- Levante* (2003b): "Los editores exigen la retirada de los criterios sobre libros de texto en valenciano", (3-1-2003).
- LIESA, Eva/CASTELLÓ, Montserrat (2006): "Búsqueda y comprensión de la información a partir de un texto escrito, ¿para qué?", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 138, pàg. 10-13.
- LIMORTI, Paül (2003): (2003): "«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi", dins Josep Martines (coord.): *Llengua, societat i ensenyament. Actes del I Congrés Internacional "Llengua, societat i ensenyament"*, vol. 2, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Alacant, pàg. 381-395.
- LLABATA, M. Teresa (1992): "Literatura infantil i juvenil en valencià. ¿Què s'ha fet? ¿Cap a on anem?", dins SALA, Vicent (dir.): *La literatura infantil i juvenil valenciana. Elements per a un programa de lectura als centres, Suport a l'ensenyament en valencià*, núm. 6, Conselleria

d'Educació, Ciència i Cultura, Generalitat Valenciana, València, pàg. 7-27.

-LLANAS, Manuel (2007): *Sis segles d'edició a Catalunya*, Eumo-Pagès Editors.

-LLEDÓ, Eulàlia (2005): “Escriptores del món. Guia de recursos i orientacions didàctiques per a les literatures”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 35 (gener), pàg. 86-91.

-LLEDÓ, B. (2007): “Nuevo bono para obtener libros gratis”, *Las Provincias* (21-2-2007) <http://www.lasprovincias.es/valencia/prensa/20070221/cvalenciana/nuevo-bono-para-obtener_20070221.html>

-LLOPIS, Tomàs (1996): “Apunts per a un curs de poesia a l'ensenyament secundari”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 10 (octubre), pàg. 53-63.

-LLUCH, Gemma (1993): “Trets que caracteritzen la literatura infantil catalana dels anys 70 fins ara”, *Escola Catalana* (novembre), pàg. 17-19.

-LLUCH, Gemma (1995): “El món editorial al País Valencià”, *Escola Catalana*, núm. 323 (octubre), pàg. 25-26.

-LLUCH, Gemma (1996): “Els paratextos i la comprensió lectora en la literatura infantil i juvenil”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 7 (gener), pàg. 63-72.

-LLUCH, Gemma (1998): *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I-Universitat de València, Bellaterra, Castelló de la Plana, València.

-LLUCH, Gemma (2000): “Un projecte d'escriptura a partir dels paratextos: els catàlegs editorials”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 21 (abril), pp. 53-59.

-LLUCH, Gemma (2000a): “L'ensenyament de la literatura: un problema dels professors?”, dins “Especial llibres de text. Literatura infantil i juvenil”, *El Temps*, (6-12 de juny), pàg. 59.

-LLUCH, Gemma (2001): “La programació dels aprenentatges literaris”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 25 (juliol), pàg. 9-18.

-LLUCH, Gemma (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

-LLUCH, Gemma (2004): “Del relat audiovisual al literari”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Barcelona, Graó, pàg. 139-153.

-LLUCH, Gemma (2005): “Libros que quieren leer o libros que deben leer”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 352, especial “Bibliotecas escolares”, pàg. 29-32.

-LOMAS, Carlos (1999a): “Els llibres de text i l'educació lingüística”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19 (juliol), pàg. 77-88.

- LOMAS, Carlos (1999b): *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (2 vols.), Paidós, Barcelona.
- LOMAS, Carlos (2004a): “El valor de las palabras y la educación lingüística”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136 (novembre), pàg. 56-61.
- LOMAS, Carlos (2004b): “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 36 (abril), pàg. 15-32.
- LOMAS, Carlos/MATA, Juan (2007): “La construcción del hábito de leer”, *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 44 (gener-febrer-març, 2007), pàg. 9-18.
- LOMAS, Carlos/OSORO, Andrés (1996a): “Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso”, dins LOMAS, Carlos/OSORO, Andrés (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona, pàg. 183-222.
- LOMAS, Carlos/OSORO, Andrés (1996b): “Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria”, dins LOMAS, Carlos/OSORO, Andrés (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona, pàg. 25-68.
- LOMAS, Carlos/OSORO, Andrés (comp.) (1997): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Madrid.
- LOMAS, Carlos/VERA, Manuel (2004): “Los libros de texto”, introducció al monogràfic del mateix títol de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 36 (abril), pàg. 7-32.
- LÓPEZ, Antonio i altres (1999): “Are Literary Texts Worth Using for EFL Students?”, dins Manuel García i altres (eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme. I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura-Universitat de València, València, pàg. 141-149.
- LÓPEZ, Francesc J. (1996): “La lectura teatral a l'escola”, *Quaderns d'animació lectora*, Edicions Bromera, núm. 6 (primavera), pàg. 12-14.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina/FERNÁNDEZ, Adriana (2005): *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*, Ediciones Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (2001): “Literatura i jocs de llengua en el currículum escolar”, *Artículos de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 24 (abril, 2001), pàg. 39-47.
- LÓPEZ RÍO, Joaquim (2008): *El comentari de text: un instrument didàctic*, Universitat de València-Servei de Publicacions. Tesi doctoral en línia: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0925109-101211/>

- LÓPEZ-FERRERO, Carmen/ALIAGAS, Cristina/MARTÍ, Francina/ARAVENA, Soledad (2008): “La lectura crítica a secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents”, dins Anna Camps/Marta Milian (coords.): *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*, Graó, Barcelona, pàg. 105-119.
- LÓPEZ GARCÍA, María (2004): “De la modalidad oral a la escritura: el manual escolar como inscripción de la situación de aula”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 37 (juliol), pàg. 89-103.
- LUENGO GONZÁLEZ, M. Rosa/GUTIÉRREZ ESTEBAN, Prudencia (2003): “Estudio de las imágenes sobre profesiones en los libros de texto de lengua y literatura de la ESO”, dins CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pàg. 757-768.
- McGILLIS, Roderick (2003): “What Literature was: the Canon Becomes Ploughshare”, dins CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pàg. 31-42.
- MAINER BAQUÉ, J. (1995): “¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para Secundaria Obligatoria”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 4, pàg. 87-103.
- MAINGUENEAU, Dominique/SALVADOR, Vicent (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*, Tàndem, València.
- MALONDA, Joan Baptista/MARTÍ, Antoni (2004): “El valencià a les escoles de la Safor. Inicis a la dècada dels anys 70”, dins AA.DD. (2004a): *Carme Miquel. Una mestra del País*, Saó Edicions, pàg. 69-82.
- MANACORDA de Rosetti, Mabel (1997): “Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI”, dins F.J. Cantero/Antonio Mendoza/Celia Romea: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona, pàg. 529-532.
- MANRESA, Mireia (2007): “Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció personal”, *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41 (gener-febrer-març, 2007), pàg. 71-88.
- MARCHESI, A./MARTÍN, E. (1989): “Reforma de la enseñanza, reforma del currículum”, Lo que dice el MEC sobre los materiales”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, pàg. 86-88
- MARCHESI, A./MARTÍN, E. (1991): “Lo que dice el MEC sobre los materiales”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, pàg. 46-48.
- MARÍN, Bea/GARCIA, Laura (2008): “Podcàsting literari a la classe de llengua”, *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44 (gener), pàg. 75-85.

- MARTÍ, Elvira (2007): “La evaluación en un contexto inclusivo. La USEE del IES Ribera Baixa”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 163-164 (juliol-agost), pàg. 7-11.
- MARTÍ I BELTRAN, Pere (2002): “La lectura a l'ESO: entre l'obligatorietat i l'optativitat”, *Escola Catalana*, núm. 393 (octubre), pàg. 38-40.
- MARTÍ I BELTRAN, Pere (2002a): “La llengua i la literatura al BUP i al COU: balanç i lliçons per al futur”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 26 (gener-febrer-març), pàg. 65-72.
- MARTÍ I CASANOVA, Joan Carles (2002): “Transmissió de la llengua i estandardització a Elx i el Baix Vinalopó: 1950-2002”, *Canelobre*, núm. 47 (tardor), pàg. 76-91.
- MARTÍN, Elena (1991): “¿Qué contienen los contenidos escolares?”, *Cuadernos de Pedagogía*, num. 118 (gener), pàg. 17-19.
- MARTÍN, ELENA/COLL, César (eds.) (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*, Edebé, Barcelona.
- MARTÍN, ELENA/COLL, César (2003a): “La educación escolar y el desarrollo de las capacidades”, dins MARTÍN, ELENA/COLL, César (eds.) (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*, Edebé, Barcelona, pàg. 13-57.
- MARTÍN, Elena (2007): “Les avaluacions externes de les competències dels estudiants en lectura. Aportacions i limitacions”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41 (gener-febrer-març), pàg. 29-42.
- MARTÍN, Laia (1996): “La història de la literatura en l'ESO: marc legal i llibres de text”, *Escola Catalana*, núm. 326 (gener).
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, núm. 16, pàg. 101-130.
- MARTINES, Josep (2006): “Els clàssics literaris i les llengües nacionals: *El Quixot* i el *Tirant*”, dins Enric Balaguer (ed.): *El Quixot i els clàssics valencians*, Universitat d'Alacant, pàg. 35-79.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): *Proyectos curriculares y práctica docente*, Diada, Sevilla.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992a): “Siete cuestiones y una propuesta”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, pàg. 8-13.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992b): “¿Cómo analizar los materiales?”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, pàg. 14-18.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995): “Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum)”, dins *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, Proyecto Sur de Ediciones, Granada, pàg. 221-240.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002a): *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002b): "El llibre de text en la societat de la informació", *Perspectiva Escolar*, núm. 302 (febrer, 2002), pàg. 2-12.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2007): "El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa?", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 165 (octubre), pàg. 12-14.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume/ADELL, Jordi (2003): "Viejas pedagogías, nuevas tecnologías", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326, pàg. 99-101.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Amparo (1998): "Materiales autoinstructivos. Fichas de enseñanza y libros programados", dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 327-350.
- MASCARÓ, Jaime (1995): "Una breve defensa", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 235, pàg. 66-67.
- MASCARÓ, V./ALCOVER, J. (2007): "Cent euros en llibres de text per fill", *Avui* (30-8-2007), pàg. 22.
- MASIÀ GONZÁLEZ, Pascual (1994): Circular que acompanya el manual *Per a convèncer* (19 de setembre).
- MASJOAN, Josep M. (1994): "Los profesores de Educación Secundaria ante la Reforma", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 11 (gener-març), pàg. 4-10.
- MASSA, Anna (2006): "Es liberalitza el preu dels llibres de text i se'n fixa un d'únic per a d'altres publicacions", *La Malla.cat* (3-11-2006) <<http://www.lamalla.cat/espanya/noticies/article?id=151341>>
- MATA, Marta (1997): "Costa basar tota l'educació en l'activitat", entrevista de Joaquim Noguero, dins *El Temps* (1997): Dossier "Llibres per a educar" (19-5-1997), coordinat per Laia Climent, pàg. 68-71.
- MAURI, Teresa (1993): "¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento", dins COLL, César i altres (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1996⁵, pàg. 65-100.
- MAYANS, Pere (2007): "Els llibres de la nostra escola", *El pols de la llengua als Països Catalans* (22-9-2007) [<http://blocs.mesvilaweb.cat/node/view/id/64372>]
- MAYORDOMO, Alejandro (2006): "L'escola, la llengua i el redreçament cultural i cívic dels valencians. Una perspectiva històrica", dins MAYORDOMO, Alejandro/AGULLÓ, M. Carmen/GARCIA FRASQUET, Gabriel (2006): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, CEIC Alfons el Vell-Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València, pàg. 19-70.
- MAYORDOMO, Alejandro/AGULLÓ, M. Carmen/GARCIA FRASQUET, Gabriel (2006):

Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana, CEIC Alfons el Vell-Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València.

-MC GUINNESS, Sinéad/PUIG, Elisenda (2003): “Tècniques del drama com a recurs educatiu”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 29 (gener), pàg. 41-50.

-MELCION, Joan (2000): “Del nivell llindar al nivell llindar (a propòsit de la nova versió del 'Nivell llindar per al català')”, *Llengua i ús*, núm. 18 (segon quadrimestre), pàg. 38-40.

-MENDOZA, Antonio (1994): *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (Educación Secundària)*, La Muralla, Madrid.

-MENDOZA, Antonio (1998): “Intertextualitat i recepció: el conte tradicional”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 14 (gener), pàg. 13-31.

-MENDOZA, Antonio (1999): “Educación literaria y formación plurilingüe”, dins Manuel García i altres (eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme. I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura-Universitat de València, València, pàg. 97-114.

-MENDOZA, Antonio (2000): “L'elaboració d'un instrument per a la regulació formativa dels aprenentatges. Descripció d'un projecte d'avaluació per a l'àrea de llengua i literatura”, dins CAMPS, A./RÍOS, I./CAMBRA, M. (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Graó, Barcelona, pàg. 117-134.

-MENDOZA, Antonio (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Ediciones Aljibe, Archidona, 2004.

-MENDOZA, Antonio/COLOMER, Teresa/CAMPS, Anna (1998): “Intertextualitat”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 14 (gener), pàg. 5-12.

-Mesa per l'Ensenyament en Valencià (2000): “La censura dels llibres de text al País Valencià”, dins “Especial llibres de text. Literatura infantil i juvenil”, *El Temps*, (6-12 de juny), pàg. 42-43.

-Mesa per l'Ensenyament en Valencià (2002): *Comunicat de premsa contra les disposicions curriculars de l'AVL (11-12-2002)*, tret d'*Eines de Llengua*: <http://www.geocities.com/asensi.geo/Legis/Arxius/AVL/iz021211.htm>, consulta del 8-10-2007)

-MESEGUER, Lluís B. (1995): “Les metàfores de la Nova Cançó”, dins *Actes del Desè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes: Frankfurt am Main, 18-25 de setembre de 1994*, vol. 1, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, pàg. 351-371.

-MESEGUER, Lluís B. (1997a): *Literatura oberta*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

-MESEGUER, Lluís B. (1997b): “La Nova Cançó i l'escriptura lírica”, *Caplletra*, núm. 22 (primavera), pàg. 169-184.

-MESEGUER, Lluís B. (1997c): “La vie en rose: de la chanson a la cançó”, dins *Les literatures catalana i francesa al llarg del segle XX. Primer Congrés Internacional de Literatura Comparada*:

València, 15-18 abril 1997, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, pàg. 209-227.

-MESEGUER, Lluís B. (1999): "La Cançó. Oralitat i literatura: aspectes de la cançó popular catalana antiga i moderna", dins *Actes de l'Onzé Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes: Palma (Mallorca) 8-12 de setembre de 1997*, vol. 2, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, pàg. 3259-282.

-MESEGUER, Lluís B. (2001): "Les obres i l'estil d'Enric Soler i Godes", dins MESEGUER, Lluís/CORTÉS, Santi (eds.) (2001): *Enric Soler i Godes: l'escola i la cultura. Antologia de textos*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló, pàg. 19-48.

-MESEGUER, Lluís B. (2003): "Escriptura lírica i cançó popular", *Catalan Review*, XVII, 1, pàg. 79-91.

-MESEGUER, Lluís B. (2006): "Enric Soler i Godes: l'escola i la cultura", dins MAYORDOMO, Alejandro/AGULLÓ, M. Carmen/GARCIA FRASQUET, Gabriel (2006): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, CEIC Alfons el Vell-Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València, pàg. 89-103.

-MESEGUER, Lluís/CORTÉS, Santi (eds.) (2001): *Enric Soler i Godes: l'escola i la cultura. Antologia de textos*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló.

-MILIAN, Marta (1990): "Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament", dins AA.DD.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcanova, Barcelona, pàg. 75-94.

-MILIAN, Marta (1995): "El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 5 (juliol), pàg. 45-57.

-MILIAN, Marta (1995a): "Una exposició de poesia: poemes per llegir i comprendre, per dir, per mirar, per jugar", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 38 (juny), pàg. 29-33. Recollit dins CAMPS, Anna (comp.): *Seqüències per aprendre a escriure*, Graó, Barcelona, 2003, pàg. 123-130.

-MÍNGUEZ, Xavier (1989): "Comença la literatura: la literatura per a joves i infants a València", *Papers d'educació*, núm 48 (desembre), pàg. 28-29.

-MINISTERIO de Educación y Ciencia (1985): *Hacia la Reforma. I. Documentos*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Setembre.

-MINISTERIO de Educación y Ciencia (1992): *Llengua Catalana i Literatura. Secundària Obligatòria*, Madrid.

-MINISTERIO de Educación y Ciencia (1996): *Secundaria. Programación*, Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica, Madrid.

-MINISTERIO de Educación y Ciencia/INECSE (2005): *Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora*.

-MIQUEL, Carme (2008): "L'ofici de mestra, l'amor per l'educació", entrevista d'Eugènia Morer a *Escola Catalana*, núm. 451 (juny), pàg. 29-35.

- MIQUEL, Manuel (1991): “La primera etapa”, *Escola catalana*, núm. 277 (febrer), pàg. 4-6.
- MIR, Montserrat (2003): “La pràctica creativa als llibres de text de llengua castellana i literatura a secundària”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31 (juliol), pàg. 57-66.
- MIRA, Joan Francesc (2006): “Fira, llibres i literatura”, *Avui* (21-10-2006), pàg. 28.
- MIRA, Joan Francesc (2008): “Una llengua, una literatura”, dins Emili Casanova/Albert Hauf/Lluís Meseguer (eds.): *El món i l'obra de Joan Francesc Mira*, Editorial Denes, València, pàg. 153-163.
- MIRET, Inés/REYZÁBAL, M. Victoria (1990): “Metodología i secuenciación de contenidos”, *Cuadernos de pedagogía*, núm. 181, pàg. 24-27.
- MOLAS, Joaquim (1986): “Sobre la periodització en les històries generals de la literatura catalana”, dins *Simposium in honorem prof. Martí de Riquer*, Universitat de Barcelona-Quaderns Crema, Barcelona, pàg. 257-275.
- MOLAS, Joaquim (1998): “Necessitats i raons d'una proposta”, dins PONT, Jaume/SALAVALLDAURA, Josep M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida, pàg. 129-138.
- MOLINER, Juan Luis (2008): “Quico Mira, professor”, dins Emili Casanova/Albert Hauf/Lluís Meseguer (eds.): *El món i l'obra de Joan Francesc Mira*, Editorial Denes, València, pàg. 165-169.
- MOLIST, Pep (2002): “Llibres amb garantia. Tria de les millors obres per a infants i joves dels darrers 25 anys”, *Escola Catalana*, núm. 393 (octubre), pàg. 41-42.
- MOLIST, Pep (2004): “La geografia de la vida a través de la literatura infantil”, *Escola Catalana*, núm. 415 (desembre), pàg. 18-20.
- MOLLIS, Marcela (1990): “La educación comparada de los 80: memoria y balance”, *Revista de Educación*, núm. 293, pàg. 311-323.
- MONTANERO, Manuel/BLÁZQUEZ, Florentino (1997): “Las imágenes dinámicas en el libro de texto: Una clasificación desde del punto de vista cognitivo”, dins *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.), vol. 1, pàg. 223-360.
- MONEREO, Carles/POZO, Juan Ignacio (2007): “Competencias para (con)vivir con el siglo XXI”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370 (juliol-agost), pàg. 12-18.
- MOODY, H.L.B. (1983): “Approaches to the Study of Literature: a Practitioner's View”, dins BRUMFIT, C.J. (ed.): *Teaching Literature Overseas. Language-based Approaches*, Pegamon Press-The British Council, Oxford, pàg. 17-36.
- MORENO, Victor (2007): “La escritura como estímulo de la lectura”, *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 44 (gener-febrer-març, 2007), pàg. 69-78.
- MOSS, G./MIZUNO, J./ÁVILA, D./BARLETTA, N./CARREÑO, S./CHAMORRO, D./TAPIA, C. (1998): *Urdimbre del texto escolar ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?*, Ediciones Uninorte,

Barranquilla.

-Moviment Cooperatiu d'Escola Popular. 30 anys de renovació pedagògica al País Valencià (1997): *Vilaweb* [Consulta: 21 novembre 2008]. Disponible a: <<http://www.vilaweb.cat/media/imatges/especials/placa/freinet/>> .

-MOYA OTERO, José (coord.) (2007): “¿Qué es una competencia? y ¿qué es una competencia básica?”, *Competencias básicas*, núm. 2 (novembre). Suplement de la revista *Escuela*.

-MOYA OTERO, José (coord.) (2008): “¿Se pueden enseñar las competencias básicas?”, *Competencias básicas*, núm. 4 (gener). Suplement de la revista *Escuela*.

-MUÑOZ, Dora/SBERT, Maite (1993): “Proyectos de trabajo: organización y aventura. La globalización en la escuela”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 8/9 (gener-juny), pàg. 190-197.

-MURGADES, Josep (coord.) (2006): “L'ensenyament de la literatura a l'ensenyament no universitari”, dins Josep Vallcorba (coord.): *Conclusions de l'informe del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola*, Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació i Universitats, pàg. 89-102.

-NATAF, Raphaël (1988): “Commentaire littéraire et expérience esthétique de la lecture”, *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, núm. especial de *Le français dans le monde* (febrer-març), pàg. 63-68.

-NAVARRO, Antoni/MUÑOZ, Alfons (2001): “Dels jocs de llengua al text poètic (els calendaris poètics per temes)”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 24 (abril, 2001), pàg. 61-75.

-NAVARRO RINCÓN, Antonia/ROJAS RUIZ, Diego (2003): “El teatro en el área de lengua extranjera: una revisión de propuestas didácticas”, dins CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pàg. 645-654.

-NICHOLLS, Jason (2003): “Methods in School Textbook Research”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 3, num. 2. <<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>>

-NIUBÓ, Fina (2003): “Lectura fàcil: què és això?”, *Escola Catalana*, núm. 396 (gener), pàg. 42-43.

-NIUBÓ, Fina/BERTRAN, Carles (2004): “I què és això de la lectura fàcil? La col·lecció *Llegim* de l'Escola de Persones Adultes Manuel Sacristán de CCOO de Catalunya”, *3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*, Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002, Eumo Editorial, Vic.

-NOGUERO, J. (ed.) (2002): *La literatura per a joves, de la creació a la comunicació*, Fundació Caixa de Sabadell.

- NOGUEROL, Artur (1992): “La lectura de textos expositius en les diferents àrees del currículum”, dins COLOMER, Teresa (coord.) (1992): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcanova, Barcelona, pàg. 51-86.
- NOGUEROL, Artur (coord.) (2006): *Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- NUÑO, Teresa/RUIPÉREZ, Teresa (1997): “Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género”, *Alambique*, núm. 11 (gener), pàg. 55-64.
- NUSSBAUM, Luci (2004): “De cómo aprender lenguas y contenidos curriculares actuando”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 129 (febrer), pàg. 20-23.
- OBIOLS, M. Rosa (2004): “La literatura i l'altre”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Graó, pàg. 49-58.
- OCU (Organización de Consumidores y Usuarios) (2009): “La vuelta al cole” <<http://www.ocu.org/habitos-y-prevencion/la-vuelta-al-cole-s273392.htm#1>> consulta del 7-4-2009.
- OTERO, José (1997): “El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico”, *Alambique*, núm. 11 (gener), pàg. 15-22.
- PAGÈS, Josep (2006): “Per què he escrit llibres de text?”, *Perspectiva Escolar*, núm. 302 (febrer), pàg. 61-68.
- PAGÈS JORDÀ, Vicenç (1998): *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de la lectura*, Ed. Empúries, Barcelona.
- PAGÈS JORDÀ, Vicenç (2000): “Un taller literari a primer cicle d'ESO”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literaturai*, núm. 22 (juliol), pàg. 89-99.
- PAGÈS JORDÀ, Vicenç (2006): *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*, Edicions Proa.
- PALOMERO, Josep (1985): *Guia didàctica d'Ausiàs March i els altres poetes (XV, XVI), musicats per Raimon*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Reculls textos i propostes didàctiques per al comentari de textos d'Anselm Turmeda, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March, Joan Roís de Corella, Valerí Fuster i Joan de Timoneda.
- PAPERS d'Educació (1990): “Reforma: cuenta atrás” (pàg. 7); “La Comunidad se prepara” (pàg. 7); “Curso del 90” (pàg. 9), *Papers d'educació*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, núm. 55 (octubre, 1990).
- PARCERISA, Artur (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos i usarlos*,

Graó, Barcelona, 1999⁴.

-PARCERISA, Artur (2003): “La fase inicial de la secuencia formativa, un momento clave para el aprendizaje”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 127 (deseembre), pàg. 6-8.

-PARCERISA, Artur (2004): “La fase de cierre de la secuencia formativa, indispensable para el proceso de aprendizaje”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136 (novembre), pàg. 9-11.

-PARCERISA, Artur (2007): “Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto... y de la escuela”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 165 (octubre), pàg. 7-11.

-PAREDES LABRA, J. (1998): *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria. Estudio de los casos de dos centros*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.

-PASCUAL, Alfredo (2008): “Niños con el «cole» cuestas”, *ABC* (6-9-2009), pàg. 66.

-PELLICER, Joan (2006): *Història d'un desig insatisfet. L'ensenyament del valencià fins a 1939*, Perifèric Edicions, Catarroja, 2007².

-PERAIRE, Joan (1993): “L'aportació de Carles Salvador al procés de normalització lingüística”, *Escola catalana*, núm. 303 (octubre), pàg. 6-11.

-PÉREZ I GARCÍAS, Adolfin/SALINAS, Jesús (2004): “El diseño, la producción y realización de materiales multimedia e hipermedia”, dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 157-176.

-PÉREZ MEDIAVILLA, M. Begoña/ORDÓÑEZ RICO, M. del Camino (1995): “Plantillas para facilitar la elaboración del PCC”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 40-41 (juliol-agost), pàg. 72-75.

-PÉREZ RODRIGUEZ, María Amor/AGUADED, José Ignacio (2004): “Diseño de programas didácticos para integrar los medios y las tecnologías en el currículum escolar”, dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 69-88.

-PÉREZ ZORRILLA, Ma Jesús (2005): “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, *Revista de Educación* (núm. extraordinari: *Sociedad lectora y educación*), pàg. 121-138. (edició digital de 7-7-2005: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>).

-PÉREZ ZORRILLA, Ma Jesús (2005a): “Evaluación de la comprensión lectora, Proyecto PISA 2000”, dins MINISTERIO de Educación y Ciencia/INECSE: *Programa PISA. Pruebas de Comprensión Lectora*, pàg. 6-11.

-*Perspectiva escolar*, núm. 302 (febrer, 2006), especial “Ús i abús del llibre de text”

-PERTÍÑEZ LÓPEZ, Jesús (1997): “La imagen didáctica: ilustraciones y gráficos”, dins *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid,

Madrid. (2 vols.), vol. 1, pàg. 355-360.

-PETRUS, Antonio (1998): “Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición de manuales escolares”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 103-124.

-PEYTARD, Jean (1988): “Des usages de la littérature en classe de langue”, *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, núm. especial de *Le français dans le monde* (febrer-març), pàg. 9-17.

-PI, Josep (1997): “Llibre de text: les edicions del curs 97-98”, dins *El Temps* (1997): Dossier “Llibres per a educar” (19-5-1997), coordinat per Laia Climent, pàg. 76-77.

-PIMET, Odile/BONIFACE, Claire: *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*, ESF Éditeur, França, 1999.

-PINGEL, Falk (1999): *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, Hahnsche, Hannover.

-PINTER, Ester (2002): “L'Acadèmia Valenciana revisarà la normativa sobre la llengua dels llibres de text”, *Avui* (2-10-2002).

-PIRLS 2006: Ina V.S. Mullis, Ann M. Kennedy, Michael O. Martin i Marian Sainsbury, *PIRLS 2006. Estudi Internacional sobre el progrés en comprensió lectora. Marcs teòrics i especificacions d'avaluació*, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Educació-Generalitat de Catalunya, Barcelona, abril 2006 (traducció de l'original: *PIRLS 2006. Assessment Framework and Specifications*, publicat el febrer de 2006 (segona edició), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, Països Baixos.)

-PISA 2006: *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*, OECD Organisation for Economic Co-operation and Development.

-PITARCH, Vicent (2008): “Mira, activista per la llengua”, dins Emili Casanova/Albert Hauf/Lluís Messeguer (eds.): *El món i l'obra de Joan Francesc Mira*, Editorial Denes, València, pàg. 217-235.

-PLANE, Sylvie (1998): “Images contrastées du manuel de français”, *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 27-29.

-PLANE, Sylvie (coord.) (1999): *Manuels et enseignement du français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, Caen.

-PLANE, Sylvie (1999a): “Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissage”, dins Sylvie Plane (coord.): *Manuels et enseignement du français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, Caen, pàg. 65-81.

-PONSODA SANMARTÍN, Joan J. (1985): “Ensenyament del valencià: renovació pedagògica versus llatinització”, *Materials didàctics*, núm. 2, Coordinació de Valencià d'Ensenyament Mitjà, Publicació del Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, València, pàg. 6-18.

- PORTALÉS, Matilde (2007): “Quan les paraules es vesteixen de colors: les mil cares de l'àlbum il·lustrat”, *Escola Catalana*, núm. 439 (abril), pàg. 16-18.
- PONT, Jaume/SALA-VALLDAURA, Josep M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida.
- POZO, Juan Ignacio/MONEREO, Carlos (2007): “Carta abierta a quien competa”, *Cuadernos de Pedagogía*, num. 370, pàg. 87-90.
- POZUELO YVANCOS, José María (1998): “El canon en las teorías sistémicas”, dins PONT, Jaume/SALA-VALLDAURA, Josep M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida, pàg. 65-94.
- PRADES, Joaquina (2007): “Educación para la Ciudadanía a la carta”, *El País.com*, (2-9-2007) <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Educacion/Ciudadania/carta/elpepusoc/20070902elpepisc_1/Tes>
- PRADO, Joan Manuel/VALLVERDÚ, Francesc (dirs.) (1984): *Història de la literatura catalana* (3 vols.), Edicions 62-Orbis, 1984-1985.
- PRAT, Àngels/MÁRQUEZ, Conxita (2008): “Les recerques a Internet: més que saber llegir”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44 (gener), pàg. 20-29.
- PRATS, Joaquim (1997): “El nuevo modelo curricular y la elección de libro de texto”, dins Luis Arranz (coord.): AA.DD.: *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.), vol. 1, pàg. 71-85.
- PRATS RIPOLL, Margarida (2004): “Un paisatge de veus i de silencis. Algunes característiques de la història dels llibres de poesia per a infants”, *Escola catalana*, núm. 406 (gener), pàg. 23-25.
- PRENDES ESPINOSA, María Paz (1996): “Análisis de imágenes en textos escolares”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 6 (gener), Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- PRENDES ESPINOSA, M^a Paz (2001): “Evaluación de manuales escolares”, *Pixel-Bit*, núm. 16 (gener), Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- PRENDES ESPINOSA, M^a Paz (2004): “El diseño y la producción de manuales escolares”, dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 47-68.
- PUELLES, Manuel de (1998): “La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 49-71.

- PUIG, Jesús (2000): “De llibres i de virus secessionistes”, dins “Especial llibres de text. Literatura infantil i juvenil”, *El Temps*, (6-12 de juny), pàg. 46.
- PUIGPELAT, Francesc (2008): “Història (pactada) del 1714”, *Avui* (18-05-2008), pàg. 2.
- QUENOUILLE, Marie-France (1998): “Outil de communication ou médiateur culturel?”, *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 35-37.
- QUINQUÉ, Dolors (2003): “¿Qué estoy estudiando? ¿Qué aprenderé en esta lección?”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 127 (desembre), pàg. 13-15.
- QUINQUÉ, Dolors (2004): “Recapitular, sistematizar y estructurar en clase”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136 (novembre), pàg. 18-20.
- RÀFOLS, Joana (2005): “Treballar la literatura amb les TIC”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 35 (gener), pàg. 66-73.
- REUTER, Yves (1994): “Le retour des manuels”, dins BUCHETON, Dominique (coord.) (1994): *Le retour des manuels. A la découverte des manuels scolaires en classe de français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Versailles, Versailles, pàg. 5-6.
- REUTER, Yves (1997): “Histoire littéraire et didactique du français”, *L'histoire littéraire en question. Actes du Colloque de Nice*, Université de Nice-Sofia Antipoli/IUFM de l'Académie de Nice/Centre de Recherches Littéraires Pluridisciplinaires, 1997, pàg. 5-26.
- REUTER, Yves (1999): “Quelques questions à propos des manuels”, dins Sylvie Plane (coord.): *Manuels et enseignement du français*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, Caen, pàg. 249-252.
- REY NICOLÀS, Julià-Vicent (2007): “Els nous currículums derivats de la LOE al País Valencià”, *Escola Catalana*, núm. 445 (desembre), pàg. 24-25.
- RIBAS, Teresa/FORT, Rosa (1995): “L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 4 (abril, 1995), pàg. 104-114.
- RIBAS, Teresa i altres (2005): “I els nostres alumnes, què en pensen, de la lectura?”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 35 (gener), pàg. 92-105.
- RICHAUDEAU, François (1981): *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*, SECAB-CERLAL-UNESCO, Bogotá-París.
- RIERA, Miquel (2007): “Excés de pes”, *Presència* (26-10-2007/1-11-2009), pàg. 8.
- RINCÓN, Francisco (1997): “La enseñanza de la literatura en l'última década”, dins LOMAS/OSORO (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Madrid. pàg. 223-234.
- RINCÓN, Francisco/BONET, Rafaela (1997): “La función de la lectura en la enseñanza de la

literatura”, dins F.J. Cantero/Antonio Mendoza/Celia Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona, pàg. 391-.

-RÍOS, Isabel (2006): “Materials didàctics per ensenyar a llegir i a escriure”, *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 40 (juliol), pàg. 76-88.

-RIQUER, Martí/COMAS, Antoni/MOLAS, Joaquim (1985): *Història de la literatura catalana* (11 vols.), Ariel, Barcelona.

-RIBAS, Teresa (2006): “Com ens poden ajudar els llibres de text?”, *Perspectiva Escolar*, núm. 302 (febrer), pàg. 15-18.

-RODARI, Gianni (1996): *Gramàtica de la fantasia. Introducció a l'art d'inventar històries*, Ed. Columna, Barcelona.

-RODGER, Alex (1983): “Language for Literature”, dins BRUMFIT, C.J. (ed.): *Teaching Literature Overseas. Language-based Approaches*, Pegamon Press-The British Council, Oxford, pàg. 37-65.

-RODRÍGUEZ, Luis María (2001a): “Estudio de campo”, dins Graciela M. Carbone (dir.): *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires-Madrid, pàg. 33-110.

-RODRÍGUEZ, Luis María (2001b): “La Lengua en los textos escolares”, dins Graciela M. Carbone (dir.): *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires-Madrid, pàg. 143-154.

-RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis (1977): *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Gustavo Gili, Barcelona.

-RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis (1988): *El comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*, Gustavo Gili, Barcelona (hem consultat l'edició mexicana de 1991).

-RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (1999): “Elaboración de unidades didácticas como marco de investigación”, dins Manuel García i altres (ed.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, Universitat de València, pàg. 73-82.

-RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen/MARTÍNEZ, Ana M./ZAYAS, Felipe (1995): “La reflexió gramatical en un projecte d'escriptura: «Manual de procediments narratius»”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 5, pàg. 37-46 (juliol). Recollit dins CAMPS, Anna (comp.): *Seqüències per aprendre a escriure*, Graó, Barcelona, 2003, pàg. 179-187.

-RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2000): *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

-RODRÍGUEZ ROMERO, M^a Mar (1991): “Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor”, *Signos. Teoría i práctica de la educación*, núm. 3 (abril-juny), pàg. 4-13.

-RODRÍGUEZ SUÁREZ, M^a Teresa (1991): “Valores didácticos de la literatura popular y del folclore infantil inglés”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 3 (abril-juny), pàg. 52-60.

-ROMERO TOBAR, Leonardo (1998): “Las Historias de la literatura y la fabricación del canon”,

- dins PONT, Jaume/SALA-VALLDAURA, Josep M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida, pàg. 47-64.
- ROMERO Castillo, José (1976): *Pluralismo crítico actual en el comentario de textos literarios*, Universidad de Granada, Granada.
- ROS, Honorat (coord.) (1995): *Balanç i perspectives de la promoció del valencià, 1983-1993*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència, València.
- ROSIER, Jean-Maurice/DUPONT, Didier/REUTER, Yves (2000): *S'appropriier le champ littéraire. Propositions didactiques pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, De Boeck, Brussel·les.
- ROURERA, Mireia (2008): “«Costen un ronyó!»”, *Avui* (7-9-2008), pàg. 34.
- RUBIÓ I BALAGUER, Jordi (1984): *Història de la literatura catalana* (3 vols.), Publicacions de l'Abadia de Montserrat-Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1984-1985-1986.
- RUIZ, Francesc/SANZ, Rosa (1999): “El llibre de text: anàlisi i alternatives útils per al professorat”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 19 (juliol), pàg. 57-76.
- RÜSEN, Jörn (1997): “El libro de texto ideal”, *Íber*, núm. 12, pàg. 79-93.
- SABBAH, Hélène (1998): “Quand les questionnaires répondent aux questions”, *Cahiers Pédagogiques*, núm. 369 (desembre), pàg. 25-26.
- SALA, Vicent (dir.) (1992): *La literatura infantil i juvenil valenciana. Elements per a un programa de lectura als centres, Suport a l'ensenyament en valencià*, núm. 6, Conselleria d'Educació, Ciència i Cultura, Generalitat Valenciana, València.
- SALAS I MARÍN, Francesc B. (1991): *8é aniversari de la Llei de Valencià*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana-Direcció General de Centres i Promoció Educativa.
- SALVADOR MENCERRÉ, Eugènia (2006): “El 30 per cent de la població té dificultats lectores”, (entrevista de M.M. Gurguí a Eugènia Salvador), *Presència* (22-28 desembre), pàg. VI-VII.
- SALVADOR MENCERRÉ, Eugènia (2007): “Estimular la lectura: las posibilidades del material de lectura fácil”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 167 (desembre), pàg. 27-29.
- SALVADOR, Vicent (1985): “Preliminars al comentari de textos”, *Materials didàctics*, núm. 2, Coordinació de Valencià d'Ensenyament Mitjà-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, València, pàg. 19-22.
- SALVADOR, Vicent (1986): *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*, Institut de Filologia Valenciana/Publicacions de l'Abadia de Montserrat, València.
- SALVADOR, Vicent (1988a): “Semiòtica i comentari de textos”, dins AA.DD., *De la literatura com a signe*, Eliseu Climent Editor, València, pàg. 23-47.
- SALVADOR, Vicent (1988b): “Paraliterària” dins *La frontera literària*, PPU, Barcelona, pàgs.

201-228.

-SALVADOR, Vicent (1994a): "Registres i discurs literari", *Escola catalana*, núm. 308 (març), pàg. 38-41.

-SALVADOR, Vicent (1994b): "Els límits del discurs literari", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 1 (juliol), pàg. 15-26.

-SALVADOR, Vicent (1996): "Sobre la història social de la llengua: dialectes, llengua, història" dins *Estudis de Llengua i Literatura Catalanes/LXXXII. Miscel·lània Germà Colón*, vol. 5, PAM, pàgs. 183-216 (ara inclòs dins Salvador (2001), pàg. 25-55)

-SALVADOR, Vicent (2001): *Els arxius del discurs. Episodis valencians d'història social de la llengua i la literatura*, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana-Publicacions de l'Abadia de Montserrat, València/Barcelona.

-SALVADOR, Vicent (2003): "Pragmàtica i estilística/ Pragmatics and Stylistics", *Noves SL. Revista de Sociolingüística* (hivern) <<http://www6.gencat.net/llengcat/noves/>>.

-SALVADOR, Vicent (2004a): "Didàctica de la situació narrativa", *Escola Catalana*, núm. 414 (novembre), pàg. 9-11.

-SALVADOR, Vicent (2005), "Combinatòria lèxica i discurs acadèmic: aplicació a l'anàlisi de manuals d'ensenyament mitjà", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 36, pàg. 75-87.

-SALVADOR, Vicent (2008a): "Rhetoric and stylistics in Spain and Portugal in the 20th and 21st centuries", dins Ulla Fix et al (eds.), *Rhetoric and Stylistics. An international Handbook of Historical and Systematic Research*, vol. 1, cap. 12, Mouton De Gruyter, Berlin/New York.

-SALVADOR, Vicent (2008b): "Applied rhetoric and stylistics in contemporary Spain and Portugal", dins Ulla Fix et al (eds.), *Rhetoric and Stylistics. An international Handbook of Historical and Systematic Research*, vol. 1, cap. 27, Mouton De Gruyter, Berlin/New York.

-SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (2002): "Llegir, interpretar i fer poesia a l'aula", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 27 (abril), pàg. 32-43.

-SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (2007): *(Con)viure en la paraula. L'aula com a espai comunitari*, Graó, Barcelona.

-SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Ángeles/PEÑATE CABRERA, Marcos (2003): "Literatura i ensenyanza de idiomas en secundaria", dins CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pàg. 687-696.

-SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1997): "L'avaluació formativa de la comprensió lectora", dins RIBAS, Teresa (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Graó, Barcelona, pàg. 83-108.

-SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2003): "La comprensión lectora", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 330, pàg. 56-59.

-SÁNCHEZ MIGUEL, E. i altres (2009): *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase*, dins *Leer.es*, Ministerio de Educación. <<http://docentes.leer.es/2009/11/10/guia-para-mejorar-y-trabajar-la-comprension-durante-la-lectura-del-libro-de-texto-en-clase-emilio-sanchez-miguel-grupo-aiape-aprendizaje-instruccion-y-analisis->

[de-la-practica-educativa-unive/>](#)

-SANMARTÍ, Neus/SARDÀ, Anna (2007): “El caso PISA”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, pàg. 60-63.

-SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*, Alianza Editorial, Madrid.

-SANTIÀÑEZ-TIÓ, Nil (1998): “El canon y sus disidencias”, dins PONT, Jaume/SALAVALLDAURA, Josep M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida, pàg. 205-216.

-SANTOLÀRIA, Roser (1997): “Freinet, un pedagog eclèctic? Sí, però des de la reforma”, entrevista de Victorià Jiménez, dins *El Temps* (1997): Dossier “Llibres per a educar” (19-5-1997), coordinat per Laia Climent, pàg. 75.

-SANTOS GUERRA, M.A. (1991): “¿Cómo evaluar los materiales?”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, pàg. 29-31.

-SANZ MORENO, Ángel (2004): “Enseñar a comprender a través de los libros de texto en la educación secundaria obligatoria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 36 (abril), pàg. 68-80.

-SANZ MORENO, Ángel (2005): “La lectura en el proyecto PISA”, *Revista de Educación* (núm. extraordinari: *Sociedad lectora y educación*), pàg. 95-120. (edició digital de 7-7-2005: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>).

-SANZ PONCE, Roberto (2006): “El STEPV davant la implantació de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*”, dins MAYORDOMO, Alejandro/AGULLÓ, M. Carmen/GARCIA FRASQUET, Gabriel (2006): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, CEIC Alfons el Vell-Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València, pàg. 221-228.

-SANZ PASTOR, Rosario (1997): “Propuesta para el análisis de los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO”, dins Luis Arranz (coord.): *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. (2 vols.), vol. 2, pàg. 303-311.

-SARGATAL, Alfred (1996): “Hi ha lloc per a la literatura, en l'educació?”, *Escola Catalana*, núm. 326.

-SARGATAL, Alfred (2002): “El treball de recerca en literatura com a pont per saber literatura i com a manera d'ensenyar-ne”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 28 (juliol, 2002), pàg. 20-31.

-SARGATAL, Alfred (2002): *El treball de recerca en literatura. Com organitzar-lo, com dirigir-lo*, Laertes, Barcelona.

-SARGATAL, Alfred (2004): “Els personatges en el relat: com treballar-los a l'aula”, *Escola*

Catalana, núm. 414 (novembre), pàg. 12-15.

-SBERT, Miquel (1994): "Reforma i llengua catalana: apunts per a un diagnòstic urgent", *Escola Catalana*, núm. 306 (gener), pàg. 19-23.

-SEGUIN, Roger (1989): *The Elaboration of Schooltextbooks, Methodological Guide*, UNESCO.

-SELABERRI RAMIRO, S. (1990): "El libro de texto: selección y explotación", dins AA.DD., *Didáctica de las segundas lenguas. Estructuras y recursos básicos*, Santillana, Madrid, pàg. 109-123.

-SELANDER, Staffan (1990): "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa", *Revista de Educación*, núm. 293, pàg. 345-354.

-SELANDER, Staffan (1995): "Pedagogic Texts—Educational Media", *Internationale Schulbuchforschung*, núm. 17, vol. 1, pàg. 9-23.

-SERVEI d'Ensenyament del Valencià (1989): *Suport per a l'ensenyament en valencià*, núm. 3. Dossier: "Ensenyament en valencià", Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

-SHORT, M.H. (1983): "Stylistics and the Teaching of Literature", dins BRUMFIT, C.J. (ed.): *Teaching Literature Overseas. Language-based Approaches*, Pegamon Press-The British Council, Oxford, pàg. 67-84.

-SILVA-DÍAZ, Maria Cecília/MANRESA, Mireia (2005): "Dialogar per aprendre literatura", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 37 (juliol-agost-setembre), pàg. 45-56.

-SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2006): "Algunas opciones i problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula", dins CAMPS, Anna (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas*, Graó, Barcelona, pàg. 119-136.

-SILVA-DÍAZ, Maria Cecilia (2008): "Entre el text i la imatge: els àlbums il·lustrats i altres tipus de llibres", dins COLOMER, Teresa: *Lectures adolescents*, Graó, Barcelona, pàg. 149-194.

-SIRERA, Josep-Lluís (1996): "El teatre infantil: un repte apassionant", *Quaderns d'animació lectora*, Edicions Bromera, núm. 6 (primavera), pàg. 4-7.

-SKJELBRED, Dagrun (2003?): "Teachers' Guides in Textbook Research", *IARTEM e-Journal*, vol. 1, núm. 1.

-SOETAERT, Ronald/MOTTART, André (1998): "Literatura a les xarxes: Intertextualitat i hipermèdia", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 14 (gener), pàg. 75-88.

-SOLDEVILA, Llorenç (1998): *De la por al terror*, Barcelona, Edicions de la Magrana, 1998.

-SOLDEVILA, Llorenç (1998): *Narracions de viatges i aventures*, Barcelona, Text Enciclopèdia Catalana.

-SOLDEVILA, Llorenç (2004): "Ensenyar història de la literatura a segon cicle de secundària", dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Barcelona, Graó, pàg. 19-29.

-SOLÉ, Isabel (1991): "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?", *Cuadernos de Pedagogía*,

núm. 188, pàg. 33-35.

-SOLÉ, Isabel (1992): *Estrategias de lectura*, Graó-ICE Universitat de Barcelona, 1994⁴.

-SOLÉ, Isabel (1992a): “Implicacions educatives del model interactiu de la lectura”, *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcanova, Barcelona, pàg.21-36.

-SOLÉ, Isabel (1993): “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, dins COLL, César i altres (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1996⁵, pàg. 25-46.

-SOLÉ, Isabel (2006): “PISA, la lectura y sus lecturas”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 139, pàg. 22-27.

-SOLÉ, Teresa (2004): “Tejiendo letras”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136 (novembre), pàg. 38-40.

-SOLER, Miguel (1998): “Materials curriculars en el nou sistema educatiu”, dins *El Temps* (1998): Dossier “Textos de 're-forma'. Especial llibres de text” (1 de juny), pàg. 38.

-SOLER, Miguel/MASSONI, Rosa (coord.) (1990): *Disseny Curricular. Secundària Obligatòria. Àrea de Llengües: valencià, castellà, llengües estrangeres*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana, València.

-SOTERAS, Sílvia (2003): “La secuencia formativa: más allá de una programación rutinaria”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 127 (desembre), pàg. 23-27.

-SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (2002): “L'ensenyament de les humanitats”, dins *El Temps* (1998): Dossier “Textos de 're-forma'. Especial llibres de text” (1 de juny), pàg. 45-46.

-SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (2002a): “Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar”, *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII, núm. 414 (5-12-2002), Universitat de Barcelona. (<http://www.ub.es/geocrit/b3w-414.htm>)

-SUBIRANA, Jaume (2004): “De com Internet (també) pot canviar la manera d'ensenyar literatura catalana”, dins BORDONS, G./DÍAZ-PLAJA, A. (coord.): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*, Barcelona, Graó, pàg. 165-174.

-SUBIRATS, Marina (coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis i propuesta de un sistema de indicadores*,

-SULLÀ, Enric (comp.) (1998): *El canon literario*, Arco/Libros, Madrid.

-SULLÀ, Enric (1998a): “El debate sobre el canon literario”, dins SULLÀ, Enric (comp.): *El canon literario*, Arco/Libros, Madrid, pàg. 11-34.

-SUNYOL, Víctor (1992): *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*, Eumo Editorial, Vic.

-SUNYOL, Víctor (1992a): “«Escriure com ell» (o la lectura per l'escriptura)”, *Escola catalana*, núm. 295 (desembre), pàg. 42-45

-SUNYOL, Víctor (1994): “Sobretaula (al voltant dels tallers de creació literària”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 1 (abril, juliol), pàg. 69-74.

-SUNYOL, Víctor (2001): “Jocs versus literatura? (reflexions en onze parts, una introducció i un epíleg)”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 24 (abril, 2001), pàg. 83-92.

-TEIXIDOR, Emili (1999): “La literatura juvenil. Un gènere per a adolescents?”, *Quaderns d'animació lectora*, núm. 9, Bromera, Alzira, pàg. 4-10.

-TEIXIDOR, Emili (2008): “Cadàvers i mòmies”, *Cultura*, suplement del diari *Avui* (21-2-2008), pàg. 15.

-TEJERINA, Isabel (dir.) (2004): *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*, Ediciones de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, Santander <<http://www.cervantesvirtual.com>>

-TEJERINA, Isabel (2004a): “El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX”, *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, núm. 12 (2004), pp. 17-25. <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/68060953006027051800080/index.htm>> (consulta del 6-12-2007)

-*Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 36 (abril-mayo-junio, 2004), especial “Los libros de texto”.

-*Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 44 (enero-febrero-marzo, 2007), especial “La construcción del hábito lector”.

-*Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 52 (julio-agosto-septiembre, 2009), especial “El comentario de texto”.

-TIANA FERRER, Alejandro (1998): “El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones”, dins Agustín Escolano (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pàg. 149-175.

-TIANA FERRER, Alejandro (1999): “La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES”, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, núm. 4, pàg. 101-119. <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDA%5B1%5D.Tiana.pdf>>

-TIANA FERRER, Alejandro (2000): “Investigadndo la historia de los manuales”, dins Alejandro Tiana Ferrer (ed.): *El libro escolar; reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, pàg. 17-44.

-TIRADO, Ramón/CORREA, Ramon I. (2004): “Diseño y utilización didáctica del retroproyector y el videoproector”, dins SALINAS, Jesús/AGUADED, José Ignacio/CABERO, Julio (coord.) (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la*

formación docente, Alianza Editorial, Madrid, pàg. 89-102.

-TOBARRA, Sebastián/SILIÓ, Elisa (2008): “Mochilas pesadas en la era digital”, *El País* (9-9-2008), pàg. 26.

-TOMBOLINI, Antonio (2008): “Libri di scuola, ebook, strumenti digitali”, *Simplicissimus* (8-10-2008) <<http://antoniotombolini.simplicissimus.it/2008/08/libri-di-scuola-ebook-strumenti-digitali.html>>

-TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1989): “Libros de texto y control del currículum”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, pàg. 50-55.

-TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): *El currículum oculto*, Morata, Madrid.

-TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid.

-TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995): “Algunas objeciones”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 235, pàg. 34-36.

-TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2003): “Contexto sociocultural de la escolaridad”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326 (juliol), pàg. 20-24.

-TOURNIER, Michèle/NAVARRO, Michèle (1985): *Les professeurs et le manuel scolaire*, Institut National de Recherche Pédagogique, París.

-TRONBACKE, Bror Igemar (1999): *Directrius per a materials de lectura fàcil*, International Federation of Library Associations and Institutions, versió catalana d'Àngels Massísimo, Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, Barcelona.

-TUSÓN, Amparo/VERA, Manuel (2009): “El comentario de textos”, *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 52 (julio-agosto-septiembre), pàg. 5-10.

-UNESCO (1992?): *Guidelines and Criteria for Development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and other Educational Materials in International Education in Order to Promote an International Dimension in Education*, UNESCO-International Education.

-UNESCO (2005): *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, UNESCO, París.

-URDIMBRE, Colectivo (2000): *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*, col. “Investigación y enseñanza, serie práctica” núm. 18, Sevilla, Diada.

-USANDIZAGA, Helena (1990): “El lector des de la perspectiva semiòtica”, dins AA.DD.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcanova, Barcelona, pàg. 119-142.

-USANDIZAGA, Helena (1997): “Semiòtica y teorías de la literatura”, dins LOMAS,

Carlos/OSORO, Andrés (comp.) (1997): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Madrid, pàg. 69-92.

-VALDEVIRA, Pepa (1999): "Aprender nous coneixements a partir de la lectura", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 18 (abril-maig-juny), pàg. 101-110.

-VALERO, Cristina (1997): "Anàlisi pragmàtica del text didàctic" dins F.J. Cantero/Antonio Mendoza/Celia Romea: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona, pàg. 949-953.

-VALLS, Rafael (1995): "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?", *Íber*, núm. 4, pàgs. 105-120.

-VALLS, Rafael (2001): "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 6, pàg. 31-41.

-VALLS, Rafael (2007): "Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración", dins Rosa María Ávila Ruiz/Rafel López Atxurra/Estíbaliz Fernández (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao, 2007, pàg. 499-511. També recollit dins Joaquín Prats/J. Miquel Albert (coords.): "Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración", *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Burguera Gómez*, Departament de Didàctica de les Ciències Socials-Seminari de Professorat de Geografia i Història-Grup DHIGECS, Universitat de Barcelona, 2008, pàg. 63-72.

-VALRIU, Caterina (1994): *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*, La Galera-Pirene, 1998².

-VANCELLS, Bruna (2006): "Els teus llibres de text, te'ls pots confitar!", *Perspectiva Escolar*, núm. 302 (febrer), pàg. 51-60.

-VAYÀ, Jordi (2002): "Del Secretariat per a l'Ensenyament de l'Idioma al Casal Jaume I", *Canelobre*, núm. 47 (tardor), pàg. 50-59

-VÁZQUEZ, Jesús/JUSTES, Rosa/TABERNERO, Rosa (1997): "Notas acerca del tratamiento de la gramática en libros de texto de educación primaria", dins F.J. Cantero/Antonio Mendoza/Celia Romea: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona, pàg. 559-563.

-VEIGA, Josep A. (1997): "Novetats al País Valencià", dins *El Temps* (1997): Dossier "Llibres per a educar" (19-5-1997), coordinat per Laia Climent, pàg.78-79.

-VERDAGUER, M. Teresa (2005): "Narrativa juvenil a l'abast. Base de dades per fomentar

l'autonomia lectora de l'alumnat i facilitar l'orientació al professorat”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 35 (gener), pàg. 59-65.

-VIANA, Amadeu (1994): “Sobre els gèneres”, *Escola catalana*, núm. 308 (març), pàg. 42-44.

-VIDAL I LLORENS, Núria (1994): “Projectes oberts i projectes tancats a l'ensenyament de llengües estrangeres”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2 (octubre), pàg. 35-46.

-VILÀ, Núria (1998): “Storybook Weaver: un programa per fer contes” *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 15 (abril), pàg. 31-41.

-VILÀ, Núria (2001): “Que el llegir no ens faci perdre l'escriure, o l'assumpció dels canvis que vénen”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 25 (juliol), pàg. 87-99.

-VILAWEB (2001): «L'AELC, contra la publicació d'Harry Potter en 'versió valenciana'», *Vilaweb* (7-12-2001) <http://www.vilaweb.cat/www/noticia?p_idcmp=438586>

-VITA, Sergio (2003): “Hacia la conformación de un canon para la escuela secundaria”, dins CANO VELA, Ángel G./PÉREZ VALVERDE, Cristina (coord.): *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pàg. 557-566.

-WATSON, María Teresa (2001): “Semiòtica de los géneros de comunicación social”, dins Graciela M. Carbone (dir.): *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires-Madrid, pàg. 197-241.

-WEINBRENNER, Peter (1992): “Methodologies of Textbook Analysis Used to Date”, dins COUNCIL OF EUROPE: *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, pàg. 21-34.

-WEINRICH, Harald (1988): “Pour une histoire littéraire du lecteur”, *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, núm. especial de *Le français dans le monde* (febrer-març), pàg. 21-31.

-WILLIS, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow.

-WIDDOWSON, H.G. (1975): *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman.

-WIDDOWSON, H.G. (1983): “The Deviant Language of Poetry”, dins BRUMFIT, C.J. (ed.): *Teaching Literature Overseas. Language-based Approaches*, Pegamon Press-The British Council, Oxford, pàg. 7-16.

-ZABALA, Antoni (1993): “Los enfoques didácticos”, dins COLL, César i altres (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1996⁵, pàg. 125-162.

-ZABALA, Antoni (1995): “Els materials curriculars i altres recursos didàctics”, dins *La práctica educativa. Com ensenyar*, Graó, Barcelona, pàg. 167-194.

-ZABALA, Antoni (1995a): “Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i validesa actual”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 3 (gener, 1995), pàg. 85-98.

-ZABALA, Antoni (1999): *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció de la realitat*, Graó, Barcelona.

- ZABALA, Antoni/ARNAU, Laia (2007): "La enseñanza de las competencias", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pàg. 40-46.
- ZAHORIK, J. (1991): "Teaching style and textbooks", *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 2, pàg. 185-196.
- ZAYAS, Felipe (1997): "Las prácticas discursivas como eje para la secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO", dins F.J. Cantero/Antonio Mendoza/Celia Romea: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Universitat de Barcelona, pàg. 955-960.
- ZAYAS, Felipe (2003): "Un projecte d'escriptura: retrat moral del Cid", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, núm. 31 (juliol), pàg. 47-56.
- ZAYAS, Felipe (2005): "¿Para qué estamos los maestros?", *Darle la lengua* (3 de setembre) (<http://lenguabifida.zoomblog.com/archivo/2005/09/03/para-que-estamos-los-maestros.html>)
- ZAYAS, Felipe (2006): "Libros de texto", *Darle a la lengua* (18 d'abril) (<http://darlealalengua.blogspot.com/2006/04/libros-de-texto.html>)
- ZAYAS, Felipe (2006a): "Los libros de texto", *Darle a la lengua* (22 de juny) (<http://darlealalengua.blogspot.com/2006/06/los-libros-de-texto.html>).
- ZAYAS, Felipe/RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen/MARTÍNEZ, Ana (1990): "Un proyecto de materiales", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 181 (maig), pàg. 34-38.
- ZAYAS, Felipe/RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (1994): "El uso como eje organizador de la enseñanza-aprendizaje de la lengua", dins M. Dolores Usó (ed.): *Ensenyament /aprenentatge de llengües*, Universitat Jaume I, Castelló, pàg. 183-195.
- ZAYAS, Felipe/RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2003): "Los libros de texto en los tiempos de la Reforma", *Cuadernos de pedagogía*, núm. 330, pàg. 25-30.
- ZAYAS, Felipe/PÉREZ, Pilar (2003): "La lengua y la literatura en el desarrollo de las capacidades de los alumnos", dins MARTÍN, ELENA/COLL, César (eds.) (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*, Edebé, Barcelona, pàg. 103-137.
- ZURRIAGA, Ferran/HERMOSO, Teresa (1991): "La pedagogía Freinet. Alternativas al libro de texto", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, pàg. 39-41.
- ZURRIAGA, Ferran (2004): "Els mestres valencianistes dels anys 30. El simbolisme d'un País per construir", dins AA.DD. (2004): *Carme Miquel. Una mestra del País*, Saó Edicions, pàg. 13-20.
- ZURRIAGA, Ferran (2004a): "La Secció de Pedagogia de Lo Rat Penat de València. Un dels primers moviments de renovació pedagògica de la postguerra al País Valencià", dins AA.DD. (2004): *Carme Miquel. Una mestra del País*, Saó Edicions, pàg. 25-39.
- ZURRIAGA, Ferran (2006): "País, llengua i renovació pedagògica al tardofranquisme", dins

MAYORDOMO, Alejandro/AGULLÓ, M. Carmen/GARCIA FRASQUET, Gabriel (2006): *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, CEIC Alfons el Vell-Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València, pàg. 249-257.

5.2 Legislació

5.2.1 Decrets curriculars i homologació

5.2.1.1 Ministeri d'Educació i Ciència

-LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 3-10-1990, núm. 1/1990 BOE, (4-10-1990).

-Resolución de 16 de julio de 1996, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se fallan los premios «Educación y cultura» 1996 (BOE 182 de 29/7/1996)

-REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. (BOE 16-1-2001)

-LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE (24-12-2002).

-LEY ORGÁNICA de Calidad de la Educación: REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Según establece la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, BOE (3-7-2003).

-LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 (4-5-2006).

-LOE, Decreto de enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre), BOE (5-1-2007)

-REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, BOE (6-11-2007)

5.2.1.1.1 Legislació estatal sobre l'homologació dels llibres de text

-Real Decreto 388/1992, de 15 de Abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes. (BOE 98/92 de 23 de abril de 1992).

-Orden de 2 de Junio de 1992 por la que se desarrolla el Real Decreto 388/1992, de 15 de Abril, sobre supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes. (BOE 140/92 de 11 de juny de 1992) (deroga l'anterior)

-Resolución de 26 de Noviembre de 1993, de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la

Consejería de Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana para la publicación y edición de materiales curriculares. (BOE 300/93 de 16 de diciembre 1993).

-Resolución de 15 de Diciembre de 1994, de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se da publicidad al acuerdo de la Conferencia de Educación sobre la elaboración, edición y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo a la implantación de la LOGSE. (BOE 10/95 de 12 de gener de 1995).

-Real Decreto 1744/1998, de 31 de Julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de régimen general. (BOE 212/98 de 4 de setembre de 1998). (deroga l'Orden de 2 de Junio de 1992)

5.2.1.1.2 Premis per a llibres de text

*-Resolución de 16 de julio de 1996, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se fallan los premios "Educación y Cultura" 1996 (BOE, 29-7-1996). Premi per a *A debat I* (Marfil), de Vicent Brotons, Antoni Roderic i Tudi Torró; i per a *Per a argumentar* (Tabarca Edicions/Tàndem), de Montserrat Ferrer, Gemma Lluch i Rosa Escrivà.*

5.2.1.2 Generalitat de Catalunya

-DECRET 75/1992 de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, DOGC núm. 1578 (03/04/1992).

-DECRET 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 1593 (13/05/1992).

-DECRET 69/1993, de 23 de febrer, pel qual es regula el procediment i règim d'homologació de llibres de text i altres materials curriculars, DOGC (17/03/1993).

-RESOLUCIÓ de 18 de juny de 1998, per la qual s'aproven instruccions per als centres d'ensenyament no universitari relatives als llibres de text i material curricular, Full de Disposicions i Actes Administratius d'Educació, núm. 721, any XVI.

-DECRET 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, el Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria i el Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 3670) (04/07/2002) (modificació del currículum LOGSE).

-DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC, núm. 4915 (29/06/2007) (currículum LOE).

-DECRET 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del

batxillerat. (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5183) (29/7/2008) (currículum LOE).

RESOLUCIÓ de 30 de juny de 2008 per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2008-2009. <<http://educacio.gencat.net/portals/page/portals/Educacio/InstruccionsCurs>>

5.2.1.3 Generalitat Valenciana

-Decret 47/1992, de 30 de març, del Govern Valencià, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. (currículum LOGSE)

-Decret 174/1994, de 19 d'agost, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. (DOGV, 29-09-1994)

-Decret 187/1994, de 13 de setembre, del Govern Valencià, pel qual es regula la supervisió de materials didàctics curriculars, per als ensenyaments de règim general, i el seu ús en els centres docents de la Comunitat Valenciana. (DOGV 2351/94 de 22 setembre de 1994)

-Ordre de 16 de desembre de 1994, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual es desenrotlla el Decret 187/1994, de 13 de setembre, del Govern Valencià, pel qual es regula la supervisió de materials didàctics curriculars, per als ensenyaments de règim general, i el seu ús en els centres docents de la Comunitat Valenciana. (DOGV 2442/95 de 2 de febrer de 1995)

-Ordre de 10 de maig de 1995, de la Conselleria d'Educació i Ciència per la qual es crea la Comissió de Revisió de Projectes Editorials i Llibres de Text per als ensenyaments de règim general establerts en la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu a l'àmbit territorial de la Comunitat Valenciana. (DOGV 2521/95 de 2 de juny de 1995).

-Ordre de 10 de maig de 1995, de la Conselleria d'Educació i Ciència per la qual s'estableixen les matèries optatives de Batxillerat i es regula el seu currículum. (DOGV 19-06-1995)

-Decret 234/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament orgànic i funcional dels instituts d'educació secundària. (DOGV núm. 3073 de 08-09-1997)

-Decret 39/2002, de 5 de març, del Govern Valencià, pel qual es modifica el Decret 47/1992, de 30 de març, del Govern Valencià, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. (modificació del currículum LOGSE) (DOGV, 24-7-2002)

-Decret 50/2002, de 26 de març, del Govern Valencià, pel qual es modifica el Decret 174/1994, de 19 d'agost, del Govern Valencià, pel qual s'establix el currículum del Batxillerat a la Comunitat Valenciana (modificació del currículum LOGSE).

-Decreto /2004, de... de... de 2004, del Consell de la Generalitat, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. (esborrany de 16 febrer de 2004) (currículum LOCE)

-Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana. (DOGV, 24-7-2007) (currículum LOE)

-Decret 118/2007, de 27 de juliol, del Consell, pel qual s'aprova el Reglament Orgànic i Funcional de la Conselleria d'Educació. (DOGV 30-7-2007)

-ORDE de 5 de maig de 2008, de la Conselleria d'Educació, de gratuïtat de llibres de text per a l'alumnat de primer, segon, tercer i quart curs d'Educació Primària, en els centres sostinguts amb fons públics de la Comunitat Valenciana per al curs 2008-2009.

-DECRET 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum del batxillerat en la Comunitat Valenciana. (DOGV 15-7-2008)

5.2.1.4 Govern de les Illes Balears

-Currículum de l'Àrea de Llengua i Literatura Catalanes, BOE, suplement del núm. 220.

-Resolució de 18 de junio de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en el ámbito de la lengua y la literatura de la Comunidad de Baleares, BOE (08-07-1992).

-Resolució de 21 de octubre de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se ratifica la de 18 de junio de 1992, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares en el ámbito de la lengua y la literatura de la Comunidad de Baleares.

-Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 24 de maig de 2002, mitjançant la qual es regula el procediment d'homologació de llibres de text i altres materials curriculars (BOIB, núm. 70 11-06-2002)

-Instruccions als centres sobre els llibres de text i altres materials curriculars. Circular de la Conselleria d'Educació i Cultura (11-09-2002).

-Decret 86/2002, de 14 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears (BOIB, 29-06-2002). (modificació currículum LOGSE)

-Decret 11/2005, de 28 de gener, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears (BOIB, 6-02-2005). (currículum LOCE)

-Decret 78/2006, de 15 de setembre, pel qual es modifica el Decret 86/2002, de 14 de juny, que estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears (BOIB, 16-09-2006) (currículum LOCE)

-Esborrany del projecte de decret .../2007 ----- pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears (currículum LOCE).

-Decret 73/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears (BOIB, 2-7-2008) (currículum LOE).

-Decret 82 /2008, de 25 de juliol, pel qual s'estableix l'estructura i el currículum del batxillerat a

les Illes Balears (BOIB, 1-8-2008) (currículum LOE).

5.3 Webs i recursos en línia sobre manuals

- Associació d'Editors del País Valencià: <http://www.aepv.net/>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza: <http://www.anele.org/>
- CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar): <http://www.ceince.eu/>
- Centre for Pedagogical Texts and Learning Processes: <http://www-lu.hive.no/tekstar/engversion>
- Centro de Investigación MANES: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalsmanes.html>
- Departament d'Educació. Direcció General de Innovació. Llibres de text homologats: http://www10.gencat.net/pls/ense_ensenyam/p03.menu
- Edi.cat, Xarxa d'Editors Independents: <http://edi.cat>
- EDISCO (Banca dati italiana sul libro d'istruzione): www.far.unito.it/edisco
- Editorial Bromera: http://www.bromera.com/BROMERA_TEXT/Txt.htm
- Editorial Moll: <http://www.editorialmoll.es/>
- Emmanuelle: http://www.inrp.fr/she/choppin_emma_banque.htm
- Federación de Gremios de Editores de España: <http://www.federacioneditores.org/>
- Georg-Eckert-Institute: <http://www.gei.de/index.php?id=454&L=1>
- IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media): <http://www.iartem.no>
- IARTEM e-Journal: <http://alex.edfac.usyd.edu.au/treat/iartem/index.htm>
- Institut de Recerca sobre els Llibres de Text (Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet) <<http://www.commitment.hu/main.php?folderID=1038>>
- Instituto Universitario de Investigación. Centro de Investigación MANES (manuales escolares) (UNED): <http://www.uned.es/investigacion/otri/anuario/109.htm>
- IRD. Institut de recherche et de documentation pédagogique <<http://www.irdp.ch/>> (Suisse francophone-Neuchâtel).

- Italia Noleggio <<http://www.italianoleggio.it/>>
- Liber Scuola <<http://www.liberliber.it/progetti/liberscuola/>>
- Libri di testo in rete: <http://spazioinwind.libero.it/liberscuola/libriditesto.htm> (llibres de text en línia)
- Llibres de mà en mà <<http://www.llibresdemaenma.com/>>
- Llibres de text homologats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: http://www10.gencat.net/pls/ense_ensenyam/p03.menu
- Ministerio de Educación, base de dades LEDA de legislació educativa: <http://wwwn.mec.es/mecd/jsp/plantillaAncho.jsp?id=1&area=legislacion>
- Osservatorio Noleggio Libri <<http://www.osservatorionoleggiolibri.com/>>
- Progetto Biblioteca Manunzio <<http://www.liberliber.it/biblioteca/index.htm>>
- Progetto “Leggere, scrivere e fare di conto: il libro scolastico in Italia tra XX e XXI secolo”: <http://cercauniversita.cineca.it/php5/prin/scheda.php?codice=2002113453>
- Pubblica scuola: <http://www.pubblicascuola.it/> llibres de text en línia
- Savoir Livre: <http://www.savoir-livre.asso.fr/> (Portal l'associació Savoir Livre, formada per sis editors francesos de llibres escolars: Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard i Nathan.
- Tareare <<http://www.tareare.com>>
- Textbook Colloquium: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/TextCol/index.html>
- TREAT (Teaching Resources and Textbook Research Unit): <http://alex.edfac.usyd.edu.au/TREAT/>
- Unibuk <<http://www.unibuk.com/>>

5.4 Manuals analitzats

5.4.1 Gramàtiques

- BARBERÀ, J. *et alii* (1979): *Curs de gramàtica normativa. Per a ús dels valencians. Grau elemental. Orientacions didàctiques* Institut de Ciències de l'Educació, València. (segona edició, 1980).
- BARBERÀ, J. *et alii* (1979): *Curs de gramàtica normativa. Per a ús dels valencians. Grau mitjà*, Universitat de València, Institut de Ciències de l'Educació, València. (segona edició, 1980)

-BARBERÀ, J. et alii (1980): *Curs de gramàtica normativa. Per a ús dels valencians. Grau superior*, Universitat de València, Institut de Ciències de l'Educació, València.

-SALVADOR, Carles (1951): *Gramàtica valenciana*, Tres i Quatre, València, 1993¹⁸.

5.4.2 Manuals de llengua i cultura

-MIRA, Joan Francesc (1974): *SOM. Llengua i literatura*, Editorial L'Estel-Llibreria Tres i Quatre, València. 15'5x22 cms. 126 pàg.

-PITARCH, Vicent/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1981): *Penyagolosa.1.Llengua i cultura del País Valencià*, Eliseu Climent Editor, col. "Papers Bàsics 3i4", València, 1981. Coberta: Alfaro/Hortolà. Dibuixos: E. Garcia Orts. 16x21'5 cms. 356 pàg. "L'edició d'aquest llibre ha estat possible gràcies a l'ajut de la Fundació Congrés de Cultura Catalana i de l'Institut de Filologia Valenciana."

-PITARCH, Vicent/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1982): *Penyagolosa.2.Llengua i cultura del País Valencià*, Eliseu Climent Editor, col. "Papers Bàsics 3i4", València, 1985³. Coberta: Alfaro/Hortolà. Dibuixos: E. Garcia Orts. 16x21'5 cms. 356 pàg.

5.4.3 Manuals multiús

5.4.3.1 Pont

-BERNAL, M. Carme/FARGAS, Assumpta/GUASCH, Oriol/TIÓ, Josep (1982): *Pont/2. Llengua catalana per a no-catalanoparlants*, Eumo, Vic.

-BERNAL, M. Carme/BORRÀS, J. Ramon/FARGAS, Assumpta/GUASCH, Oriol/PONSODA, Joan J./TIÓ, Josep (1985): *Pont/0. Iniciació a l'estudi del valencià*. Dibuixos: Pilarín Bayés. Disseny maqueta i portada: Ton Granero. Eumo Editorial/Edicions del Bullent. València. 21x27 cms.

-BERNAL, M. Carme/BORRÀS, J. Ramon/FARGAS, Assumpta/GUASCH, Oriol/PONSODA, Joan J./TIÓ, Josep (1983): *Pont/1. Iniciació a l'estudi del valencià*, Dibuixos: Pilarín Bayés. Editorial Eumo/Edicions Tres i Quatre. València. 21x27.

-BERNAL, M. Carme/BORRÀS, J. Ramon/FARGAS, Assumpta/GUASCH, Oriol/PONSODA, Joan J./TIÓ, Josep (1984): *Pont/2. Iniciació a l'estudi del valencià*, València. Dibuixos: Pilarín Bayés. Editorial Eumo/Edicions del Bullent. 21x27.

-BERNAL, M. Carme/BORRÀS, J. Ramon/FARGAS, Assumpta/GUASCH, Oriol/PONSODA, Joan J./TIÓ, Josep (1988): *Pont/6. Llenguatge*, Editorial Eumo/Edicions del Bullent, València-Barcelona.

5.4.3.2 L'Ullal

-PARRA, Lluïsa/PONS, Enric (1981): *L'Ullal. Curs bàsic de valencià*, Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de València, col. "Investigacions didàctiques", València. Portada i dibuixos: Felip Baldó. 17 x 22'5 cms.

-PARRA, Lluïsa/PONS, Enric/BALDÓ, Felip (1983): *L'Ullal. Curs bàsic de valencià*, Gregal Llibres, València, 1983. 19x24 cms (Direcció pedagògica Vicent Pasqual). Muntatge i il·lustracions: Felip Baldó.

-PARRA, Lluïsa/PONS, Enric/BALDÓ, Felip (1984): *L'ullal 2. Curs elemental de valencià*, Gregal Llibres, València, 1984. 19x24 cms (Direcció pedagògica Vicent Pasqual). Dibuixos de Felip Baldó.

5.4.3.3 Els vents del món

-RIUTORT, Pere/VALOR, Enric (1975): *Llebeig. Els vents del món. Nivell d'iniciació*, Edició multicopiada de l'autor, València. Foli.

-RIUTORT, Pere Riutort Mestre Llebeig (1980): *Llebeig. Els vents del món. Nivell d'iniciació*, Edició de l'autor, València. 21x31 cms. 144 pàg.

-Pere Riutort Mestre Llebeig (1980): *LLEVANT. Els vents del món*, Quadern segon, edició de l'autor, València. 17x24 cms. 78 pàg.

5.4.3.4 Trèvol

-BORDONS, Glòria/CASTELLÀ, Josep M./MONNÉ, Pilar (1980): *Trèvol 1. Text*, Editorial Empúries-Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 1988⁵. Coberta: Ferran Cartes. 17 x 24 cms. 229 pàg.

-BORDONS, Glòria/CASTELLÀ, Josep M./MONNÉ, Pilar (1990): *Trèvol 2. Text*, Editorial Empúries-Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona. Coberta: Ferran Cartes. 17 x 24 cms. 229 pàg.

5.4.4 Manuals d'ensenyament de català com a segona llengua

-CALATAYUD, Ricard/SANZ, Rosa/RUIZ, Francesc (1988): *Llindar 2*. Gregal Llibres, València. 19x23'7 cms. 184 pàg. Il·lustracions: Francesc Santana.

-CALATAYUD, Ricard/SANZ, Rosa/RUIZ, Francesc (1991): *Llindar 1*. Tabarca Llibres, València.

19x24 cms. 214 pàg. Il·lustracions: Francesc Santana.

-CALATAYUD, Ricard/COLOMER, Carme/TOMÀS, Teresa/PUIG, Carme (1995): *Vols dir? 1r Nivell. Curs de valencià per a autoaprenents*, Tabarca Llibres, València. 26'8x21. 224 pàgs. S'acompanya d'un quadern d'activitats.

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa (1997): *Anem a parlar 2. 1r Cicle d'ESO. Llengua i literatura*, Tabarca Llibres, València. 27x21. 136 pag. Text homologat el 28-10-1999. S'acompanya d'un quadern d'activitats.

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/PUIG, Carme (2000): *Anem a parlar 1. 1r Cicle d'ESO. Llengua i literatura*, Tabarca Llibres, València. 27x21. 126 pàg. S'acompanya d'un quadern d'activitats.

-COSTA, Adela/CHAQUET, Vicent/FERRER, Montserrat/FORCADELL, Guillermina/MIRÓ, Manolo/SALA, Vicent/SANZ, Rosa/SAVALL, Teresa/VENDRELL, Salvador (1990): *Estratègies 1*, Tabarca Llibres, València. Il·lustracions: Francesc Santana. 19X27.

-COSTA, Adela/CHAQUET, Vicent/FERRER, Montserrat/FORCADELL, Guillermina/MIRÓ, Manolo/SALA, Vicent/SANZ, Rosa/SAVALL, Teresa/VENDRELL, Salvador (1992): *Estratègies 2*, Tabarca Llibres, València. Il·lustracions: Luis Pérez. 19x27. 2.650 pts.

-GASCÓN, Francesc/GREGORI, Carme/PASCUAL, Agustí/SAURÍ, Vicent (1990): *Línia oberta. Valencà per a adults 1*, EPA, Educació de Persones Adultes a Distància-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència-Generalitat Valenciana-Editorial Coure, La Pobla Llarga. Coordinador pedagògic: Vicent Pascual. 19x25'6 cms. 99 pàg.

-ROIG, Nuri/DARANAS, Meritxell (2007): *Passos 2. Nivell elemental. Curs de català per a no catalanoparlants. Llibre de classe*, Octaedro, Barcelona. 298 pàg. 22'1x28'1 cms.

-ROIG, Nuri/DARANAS, Meritxell (2007): *Passos 2. Guia didàctica. Curs de català per a no catalanoparlants*, Octaedro, Barcelona. 29'6x21 cms.

-ROIG, Nuri/DARANAS, Meritxell (2007): *Passos 2. Quadern d'exercicis. Curs de català per a no catalanoparlants (3 vols.)*, Octaedro, Barcelona. 29'6x19 cms.

-ROIG, Nuri/DARANAS, Meritxell (2007): *Passos 2. Àudios. Curs de català per a no catalanoparlants. Llibre de classe*, Octaedro, Barcelona. CD-ROM.

5.4.5 Manuals d'EGB

-ARENAS, Empar/MESQUIDA, Fina/MIQUEL, Carme (1981): *Vola, Topi!. Primer nivell EGB. Guia del mestre*, Gregal Llibres, València.

-ESCRIVÀ, Vicent (1975-1976): *Els xiquets i la llengua*, edició d'Emili Casanova, Denes, Paiporta, 2003.

-LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (1966): *Faristol. Llenguatge i gramàtica*, Edigraf, Barcelona, 1969. 19'7x18'6 cms.

Sisé curs

-JUAN, Miquel/PERIS, Víctor (1993): *Terra. Llibre per a l'ensenyament de la llengua*, Tabarca Llibres. València. 27x19'5.

Seté curs

-MAÑA, Teresa/SOLÀ, Albert/BENET, Josep M. (autor obra teatral) (1985): *Al peu de la lletra. Setè curs de Llengua. Cicle superior d'EGB*, Editorial Onda, Col·lecció la Clau de "Rosa Sensat", Barcelona, 1985. Il·lustracions: José M^a Lavarello. 18'5x24. 223 pàg.

-JUAN, Miquel/ORTIZ, Josep/PERIS, Víctor/GASCON, Francesc (1992): *Llabor. Llibre per a l'ensenyament de la llengua*, Tabarca Llibres. València. 27x19'5.

Vuité curs

-MAÑA, Teresa/SOLÀ, Albert (1985): *Dit i fet. Vuitè curs de Llengua. Cicle superior d'EGB*, Editorial Onda, Col·lecció la Clau de "Rosa Sensat", Barcelona, 1985. Il·lustracions: Teresa Rosa Trías. 18'5x24. 223 pàg.

-JUAN, Miquel/ORTIZ, Josep/PERIS, Víctor/GASCON, Francesc (1985): *Fruit. Llibre per a l'ensenyament de la llengua/8é EGB*, Gregal Llibres. S'acompanya d'una *Clau d'exercicis*. 27x19'5.

-BATALLER, Salvador/Franco, Josep *et alii* (1989) *Baladre/8. Llengua vuité d'EGB*, Ed. Santillana, Madrid. 21x28 cms. 159 pàg.

-Equip Montgó (1991): *Brúixola. Llengua. Cicle Superior. 8é EGB*, Anaya, Madrid. 18'5x27'9 cms. 191 pàg.

5.4.6 Manuals de BUP

1r BUP

-BATALLER, Salvador/BATALLER, Gerard/DÍAZ, Alicia (1990): *Llengua 1r BUP*, Santillana, Madrid. 19'3x26 cms. 215 pàgs.

-GINER, Rosa/PELLICER, Joan Enric (1985): *Ras. 1r Curs*, Editorial Teide (quarta edició 1987), Barcelona. 1.615 pts. 17x23.

-MARTINES, Josep/ESCOLANO, Josep (1989): *De bat a bat 1. Llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 26'5x19'5.

-MARTINES, Josep/ESCOLANO, Josep (1989): *De bat a bat 1. Llengua. Guia didàctica*, Ed. Marfil, Alcoi. 24x17 cms.

-PELLICER, Joan/GINER, Rosa (1989): *Tram. Llengua 1* (primer de BUP), Ed. Teide, Barcelona.

-PITARCH, Vicent/PALOMERO, Josep (1984): *Contacte. Llengua i literatura BUP 1*, Eliseu

Climent Editor, València. Segona edició 1985. Dibuixos: J. Castelli i A. Payà. 900 pts. 15'5x21'7

-VALOR, Enric/SALVADOR, Vicent/PASCUAL, Vicent/NICOLÀS, Miquel (1985): *Llengua i literatura BUP-1*, Gregal Llibres, València. 19'5x27. 1.400 pts.

2n BUP

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/ESCOLANO, Josep (1993): *De bat a bat-2. Llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 27x20'8 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/ESCOLANO, Josep (1993): *De bat a bat-2. Llengua. Guia didàctica*, Ed. Marfil, Alcoi. 24x17 cms.

-PITARCH, Vicent/PALOMERO, Josep (1986): *Ritme. Llengua i literatura BUP-2*, Edicions Tres i Quatre, València. Dibuixos: Paco Santana. 18'4x22'7.

3r BUP

-ARENAS, Carme/CARBONELL, Antoni/GADEA, Ferran/JULIÀ, M. Lluïsa/PARCERISAS, Francesc/VERDAGUER, M. Teresa (1990): *Literatura 3r BUP*, Editorial Teide, Barcelona, 1996¹⁰. Disseny de la coberta: Àngels Teixidor. Il·lustracions: Mercè Castanyà, Ramon Manent. 26x19'5 cms. 447 pàg.

-CABRÉ, Jaume/MIAR, Joan F./PALOMERO, Josep (1979): *Història de la literatura catalana amb textos. 3r BUP*, Col. "Rosa Sensat", Edicions 62, Barcelona, 1981. 17x24. 354 pàg. Amb la col·laboració d'Adorada Blai i amb un apèndix de mètrica de Vicent Pitarch.

-CASALS, Glòria/LLANAS, Manuel/PINYOL, Ramon/SOLDEVILA, Llorenç (1980): *Solc. Literatura catalana amb textos comentats*, Edicions 62, Barcelona, 1992¹⁶. Disseny de la coberta: Loni Geest i Tone Hoverstad. 17x24 cms. 432 pàg.

-CASALS, Glòria/LLANAS, Manuel/PINYOL, Ramon/SOLDEVILA, Llorenç (1981): *Garba. Antologia de textos literaris catalans*, Edicions 62, Barcelona, 1982². Disseny de la coberta: Loni Geest i Tone Hoverstad. 17x24 cms. 351 pàg.

-PONSODA, Joan J./MARTÍNEZ, Vicent/BOU, Oretó/CUCÓ, Anna (1991): *De bat a bat/3. Literatura i llengua. Guia didàctica*, Editorial Marfil, Alcoi. Il·lustracions: Esperança Martínez.

-SALVADOR, Vicent/ESCRIVÀ, Vicent (1986): *Literatura. BUP 3*, Gregal Llibres, València. 27x19. Disseny de Manuel Granell.

COU

-BUSQUETS I GRABULOSA, Lluís (1983): *Literatura catalana. Textos d'orientació universitària*, Editorial Urgell, Agramunt. Il·lustracions i disseny gràfic: Maragda Cuscuela i Miret. Amb un pròleg de Joan Solà, "Coordinador de Llengua i Literatura Catalanes de COU per la Universitat de Barcelona". 20x26. 202 pàg.

-BAULENAS, Lluís-Anton (1985): *Manual de llengua catalana per a ús i bon aprofitament dels estudiants de COU*, GEA Edicions, Barcelona. Segona edició ampliada i revisada (primera edició, 1984). "Per Lluís-Anton Baulenas, Professor Agregat de Llengua i Literatura Catalanes de l'Institut Rafael de Casanova". 14x21.

-FERRANDO, Antoni/NICOLÀS, Miquel/PÉREZ SALDANYA, Manuel/SALVADOR, Vicent (1986): *Invitació a la llengua catalana*, Gregal Llibres, València. 19x27. 535 pàg.

-CABRERA, Francesc/SOLER, Jeroni (1991): *De bat a bat. COU llengua*, Marfil, Alcoi. Disseny gràfic i dibuixos d'E. Molina.

-BALAGUER, Enric/SÁNCHEZ, Maribel (1991): *Quadern de bitàcola. Materials de literatura*, Marfil, Alcoi. Il·lustracions d'E. Molina, Alcoi, 1991. 299 pàg. 19'2x26'4 cms.

5.4.7 ESO País Valencià

5.4.7.1 BROMERA

1r ESO

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1999): *1r ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira., Coordinació de Josep A. Fluixà. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1999): *1r ESO. Valencià: llengua i literatura. Quadern d'activitats*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira., Coordinació de Josep A. Fluixà. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2002): *1r ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció i coordinació pedagògica: Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2002): *1r ESO. Valencià: llengua i literatura. Guia de recursos didàctics*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció i coordinació pedagògica: Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ROVIRA, Conxa (2007): *1r ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions

Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Projecte Ona, Alzira. Amb la col·laboració d'Antoni Espí, Emili Gascó, Tomàs Llopis, Francesc Machirant i Vicent Pascual. Coordinació editorial de Begonya Soler. 29x21 cms.

2n ESO

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2000): *2n ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Coordinador: Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2000): *2n ESO. Valencià: llengua i literatura. Quadern d'activitats*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Coordinador: Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2003): *2n ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció editorial de Salvador Bataller. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2003): *2n ESO. Valencià: llengua i literatura. Guia de recursos didàctics*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció editorial de Salvador Bataller. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ROVIRA, Conxa (2007): *2n ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Projecte Ona, Alzira. Amb la col·laboració d'Antoni Espí, Emili Gascó, Tomàs Llopis, Francesc Machirant i Vicent Pascual. Coordinació editorial de Begonya Soler. 29x21 cms.

3r ESO

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1998): *3r ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Coordinació editorial de Francesc Machirant. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1998): *3r ESO. Valencià: llengua i literatura. Quadern d'activitats*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Coordinació editorial de Francesc Machirant. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2002): *3r ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció pedagògica d'Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2002): *3r ESO. Valencià: llengua i literatura. Guia de recursos didàctics*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció pedagògica d'Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/MACHIRANT, Francesc (2007): *3r ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Projecte Ona, Alzira. Amb la col·laboració d'Antoni Espí, Emili Gascó, Tomàs Llopis i Vicent Pascual. Coordinació editorial de Begonya Soler. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/MACHIRANT, Francesc (2007): *3r ESO. Valencià: llengua i literatura. Guia de recursos didàctics*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Projecte Ona, Alzira. Amb la col·laboració d'Antoni Espí, Emili Gascó, Tomàs Llopis i Vicent Pascual. Coordinació editorial de Begonya Soler. 29x21 cms.

4t ESO

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1999): *4t ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Coordinació: Vicent Pascual. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (1999): *4t ESO. Valencià: llengua i literatura. Quadern d'activitats*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Coordinació: Vicent Pascual. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2003): *4t ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció pedagògica d'Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/ESPÍ, Antoni/GASCÓ, Emili/LLOPIS, Tomàs/MACHIRANT, Francesc/MILLO, Josep/PALOMERO, Josep/PASCUAL, Vicent (2003): *4t ESO. Valencià: llengua i literatura. Guia de recursos didàctics*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Alzira. Direcció pedagògica d'Alfred Aranda. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred (2007): *4t ESO. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Projecte Ona, Alzira. Amb la col·laboració d'Antoni Espí, Emili Gascó, Tomàs Llopis, Francesc Machirant i Vicent Pascual. Coordinació editorial de Begonya Soler. 29x21 cms.

-ARANDA, Alfred/MACHIRANT, Francesc (2007): *4t ESO. Valencià: llengua i literatura. Guia de recursos didàctics*, Edicions Bromera, col. Bromera.txt, Materials per a l'Escola Valenciana, Projecte Ona, Alzira. Amb la col·laboració d'Antoni Espí, Emili Gascó, Tomàs Llopis i Vicent Pascual. Coordinació editorial de Begonya Soler. 29x21 cms.

5.4.7.2 CASTELLNOU/HERMES

1r ESO

-COSTA, Esperança/CRESPO, Isidre/ESCRIVÀ, Rosa (2000): *Paraules. Valencià: llengua i literatura. 1r ESO*, Castellnou Edicions/Hermes Editora General, València. 26x19'4 cms. 221 pàg. Data d'homologació: 23-3-2001.

-COSTA, Esperança/MARTÍ, Emili (2002): *Floc. Valencià: llengua i literatura. 1r ESO*, Castellnou Edicions/Hermes Editora General, València. 27'9x20'8 cms. 221 pàg.

2n ESO

-COSTA, Esperança/CRESPO, Isidre/ESCRIVÀ, Rosa (2001): *Raons. Valencià: llengua i literatura. 2n ESO*, Castellnou Edicions/Hermes Editora General, València. 26x19'4 cms. 221 pàg. Data d'homologació: 23-3-2001.

3r ESO

-BOSCÀ, Maite/FUSTER, Josep/FUSTER, Teresa/LÁZARO, Àngels/SENDRA, Josep/LÓPEZ, Francesc J. (1995): *Tàmbits. Valencià. 3r curs ESO*, Castellnou Edicions/Hermes Editora General, València. 25'9x19'5 cms. 229 pàg.

-BOSCÀ, Maite/FUSTER, Josep/FUSTER, Teresa/LÁZARO, Àngels/SENDRA, Josep (2000): *Tocs. Valencià: llengua i literatura*, Castellnou Edicions/Hermes Editora General, València. 26x19'4 cms. 292 pàg.

4t ESO

-BOSCÀ, Maite/FUSTER, Josep/FUSTER, Teresa/LÁZARO, Àngels (1996): *Gèneres. Valencià: llengua i literatura. 2n cicle d'ESO/2n curs*, Castellnou Edicions/Hermes Editora General, València. 26x19'4 cms. 267 pàg. Data d'homologació: 7-2-1995.

-BOSCÀ, Maite/FUSTER, Josep/FUSTER, Teresa/LÁZARO, Àngels/SENDRA, Josep (2001): *Motles. Valencià: llengua i literatura*, Castellnou Edicions/Hermes Editora General, València. 25'9x19'4 cms. 274 pàg.

5.4.7.3 MARFIL

1r ESO

-BROTONS, Vicent/TORRÓ, Tudi/RODERIC, Antoni (2000): *A debat 1. 1er curs ESO. Valencià: Llengua i Literatura*, Ed. Marfil, Alcoi. 27x21 cms.

-BROTONS, Vicent/TORRÓ, Tudi/RODERIC, Antoni (1996): *A debat 1. Llengua pràctica*, Ed. Marfil, Alcoi. 24x21 cms.

-BROTONS, Vicent/TORRÓ, Tudi/RODERIC, Antoni (1996): *A debat 1. Llibre de recursos*, Ed.

Marfil, Alcoi. 24x21 cms

-MARTINES, Josep (coord.)/BALDAQUÍ, Josep M./BROTONS, Vicent/TORRÓ, Tudi (2006): *Espills/1. Valencià: llengua i literatura. 1r curs d'ESO*, Ed. Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep (coord.)/BALDAQUÍ, Josep M./BROTONS, Vicent/TORRÓ, Tudi (2006): *Espills/1. Quadern d'activitats. Valencià: llengua i literatura. 1r curs d'ESO*, Ed. Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep (coord.)/BALDAQUÍ, Josep M./BROTONS, Vicent/TORRÓ, Tudi (2006): *Espills/1. Recursos i orientacions didàctiques. Valencià: llengua i literatura. 1r curs d'ESO*, Ed. Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/BALDAQUÍ, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (2007): *Diàlegs-1. Valencià: llengua i literatura. 1r curs d'Educació Secundària Obligatòria*, Ed. Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/BALDAQUÍ, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (2007): *Diàlegs-1. Orientacions i recursos didàctics. Valencià: llengua i literatura. 1r curs d'Educació Secundària Obligatòria*, Ed. Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

2n ESO

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (2002): *A debat 2. 2n ESO. Valencià: Literatura i llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 27x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (1998): *A debat 2. Llibre de recursos. 2n ESO. Valencià: Literatura i llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 24x17 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (2003): *Espills/2. 2n curs d'ESO. Valencià: Literatura i llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 27x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (2003): *Espills/2. Quadern d'activitats. 2n curs d'ESO. Valencià: Literatura i llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 27x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (2007): *Diàlegs-2. Valencià: llengua i literatura. 2n curs d'Educació Secundària Obligatòria*, Ed. Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (2007): *Diàlegs-2. Orientacions i recursos didàctics. Valencià: llengua i literatura. 2n curs d'Educació Secundària Obligatòria*, Ed. Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

3r ESO

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep (1999): *A debat 3. Llibre de recursos. Literatura i llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 24x17 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2002): *Espills/3. Valencià: llengua i literatura. 3r curs d'ESO*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2002): *Espills/3. Quadern d'activitats. Valencià: llengua i literatura. 3r curs d'ESO*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2002): *Espills/3. Recursos i orientacions didàctiques. Valencià: llengua i literatura. 3r curs d'ESO*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2007): *Diàlegs-3. Valencià: llengua i literatura. 3r curs d'Educació Secundària Obligatòria*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2007): *Diàlegs-3. Orientacions i recursos didàctics. Valencià: llengua i literatura. 3r curs d'Educació Secundària Obligatòria*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

4t ESO

-GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (1999): *A debat 4. Literatura i llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 27x20'8 cms.

-GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (1999): *A debat 4. Llibre de recursos. Literatura i llengua*, Ed. Marfil, Alcoi. 24x17 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2003): *Espills/4. Valencià: llengua i literatura. 4t curs d'ESO*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2003): *Espills/4. Quadern d'activitats. Valencià: llengua i literatura. 4t curs d'ESO*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2003): *Espills/4. Recursos i orientacions didàctiques. Valencià: llengua i literatura. 4t curs d'ESO*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

-MARTINES, Josep/FORNÉS, Jaume/MARTINES, Caterina/ESCOLANO, Josep M./GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa (2008): *Diàlegs-4. Valencià: llengua i literatura. 4t curs d'Educació Secundària Obligatòria*, Ed Marfil, Alcoi. 29x21 cms.

5.4.7.4 MARJAL

-EQUIP MARJAL (1996): *Marjal. Llengua i Literatura 3r ESO*, 2000 (reimpressió), Marjal-Grup Edebé, Paiporta. Data d'homologació: 26-6-1996. 271 pàg. 27x21'7 cms.

5.4.7.5 TABARCA**1r ESO**

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/PUIG, Carme (2002): *Tabarca 1. Valencià Llengua i literatura 1r ESO*, Tabarca Llibres, València. 110 pàg. 27x20'9 cms.

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/PUIG, Carme (2002): *Tabarca 1. Valencià Llengua i literatura 1r ESO. Quadern d'activitats*, Tabarca Llibres, València. 64 pàg. 27x20'9 cms.

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/PUIG, Carme (2002): *Tabarca 1. Valencià Llengua i literatura 1r ESO. Projecte curricular i guia didàctica i solucionari*, Tabarca Llibres, València. 86 pàg. 27x20'9 cms.

-RUIZ SAN PASCUAL, Francesc (dir.)/RUIZ, Aràdia/BLANCO, Lola/PASTOR, Joaquim/VILATA, Assumpció (2007): *Literatura i comunicació. Valencià 1 ESO*, Tabarca Llibres, València. 119 pàg. 27x20'9 cms.¹

2n ESO

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/DEVÍS, Pilar/BULLÓN, José Luis (2003): *Tabarca 2. Valencià Llengua i literatura 2n ESO*, Tabarca Llibres, València. 125 pàg. 27x20'9 cms.

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/DEVÍS, Pilar/BULLÓN, José Luis (2003): *Tabarca 2. Valencià Llengua i literatura 2n ESO. Quadern d'activitats*, Tabarca Llibres, València. 96 pàg. 27x20'9 cms.

-CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/DEVÍS, Pilar/BULLÓN, José Luis (2003): *Tabarca 2. Valencià Llengua i literatura 2n ESO. Projecte curricular i guia didàctica i solucionari*, Tabarca Llibres, València. 96 pàg. 27x20'9 cms.

-RUIZ SAN PASCUAL, Francesc (dir.)/RUIZ, Aràdia/BLANCO, Lola/PASTOR, Joaquim/VILATA, Assumpció (2008): *Literatura i comunicació. Valencià 2 ESO*, Tabarca Llibres, València. 131 pàg. 27x20'9 cms.

3r ESO

¹ Les guies didàctiques del projecte *Literatura i comunicació* es poden descarregar des de la pàgina de l'editorial:

•1r ESO: <<http://www.tabarcallibres.com/Profe%201r.doc>>

•2n ESO: <<http://www.tabarcallibres.com/ESO%202%20Ll.pdf>>

•3r ESO: <<http://www.tabarcallibres.com/Profe%203r.doc>>

•4t ESO: <<http://www.tabarcallibres.com/ESO%204%20Ll.%20profe.pdf>> [Consulta: 12-12-2008]

-BATALLER, Alexandre/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/PUIG, Carme (1998): *Parlem-ne. Llengua i literatura 3r ESO*, Tabarca Llibres, València. 131 pàg. 26'9x21 cms.

-BATALLER, Alexandre/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/PUIG, Carme (1998): *Parlem-ne. Llengua i literatura 3r ESO. Quadern d'activitats*, Tabarca Llibres, València. 131 pàg. 26'9x21 cms.

-BATALLER, Alexandre/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/NARBON, Carme/PUIG, Carme (2002): *Tabarca 3. Valencià Llengua i literatura 3r ESO*, Tabarca Llibres, València. 125 pàg. 27x20'9 cms.

-BATALLER, Alexandre/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/NARBON, Carme/PUIG, Carme (2002): *Tabarca 3. Valencià Llengua i literatura 3r ESO. Quadern d'activitats*, Tabarca Llibres, València. 128 pàg. 27x20'9 cms.

-BATALLER, Alexandre/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/NARBON, Carme/PUIG, Carme (2002): *Tabarca 3. Valencià Llengua i literatura 3r ESO. Projecte curricular i guia didàctica i solucionari*, Tabarca Llibres, València. 88 pàg. 27x20'9 cms.

-RUIZ SAN PASCUAL, Francesc (dir.)/RUIZ, Aràdia/BLANCO, Lola/PASTOR, Joaquim/VILATA, Assumpció (2007): *Literatura i comunicació. Valencià 3 ESO*, Tabarca Llibres, València. 133 pàg. 27x20'9 cms.

4t ESO

-BATALLER, Alexandre/BIOT, Eva/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/NARBON, Carme/PUIG, Carme (2003): *Tabarca 4. Valencià Llengua i literatura 4t ESO*, Tabarca Llibres, València. 125 pàg. 27x20'9 cms.

-BATALLER, Alexandre/BIOT, Eva/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/NARBON, Carme/PUIG, Carme (2003): *Tabarca 4. Valencià Llengua i literatura 4t ESO. Quadern d'activitats*, Tabarca Llibres, València. 128 pàg. 27x20'9 cms.

-BATALLER, Alexandre/CALATAYUD, Ricard/TOMÀS, Teresa/NARBON, Carme/PUIG, Carme (2003): *Tabarca 4. Valencià Llengua i literatura 4t ESO. Projecte curricular i guia didàctica i solucionari*, Tabarca Llibres, València. 96 pàg. 27x20'9 cms.

-RUIZ SAN PASCUAL, Francesc (dir.)/RUIZ, Aràdia/BLANCO, Lola/PASTOR, Joaquim/VILATA, Assumpció (2008): *Literatura i comunicació. Valencià 4 ESO*, Tabarca Llibres, València. 139 pàg. 27x20'9 cms.

5.4.7.6 TEIDE

-CLARI, M.A./FRANCO, F./RINCÓN, E./SALES, A./SIGNES, L. (2007): *Valencià Llengua i literatura. 3r ESO*, Teide, Barcelona. 263 pàg. 28'8x21'9 cms.

5.4.8 ESO Catalunya

5.4.8.1 BAULA

-PALLAROLS, J./SERRA, C. (2002): *[LIC+L]3. Llengua catalana i literatura*, Edicions Baula, Saragossa (?).

5.4.8.2 CRUÏLLA

-MATEU, R./PRAT, J./VILA, J.C. (2002): *Oronell. Llengua i literatura 3r ESO*, Editorial Cruïlla, Barcelona

5.4.8.3 EDEBÉ

-SIMÓ, Meritxell/CARBONELL, Gemma/Equip Edebé (1995): *Edebé. Llengua Catalana 3r ESO*, Edebé, Barcelona, 1997 (reimpressió). Data d'homologació: 20-10-1995. 232 pàg. 26'9x21'5.

5.4.8.4 SANTILLANA-Sèrie Portal

1r ESO

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2004): *Llengua catalana i literatura 1r ESO. Sèrie Portal*, Grup Promotor/Santillana Educación, Barcelona. 28'6x21. 255 pàg.

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2004): *Llengua catalana i literatura 1r ESO. Sèrie Portal. Guia*, Grup Promotor/Santillana Educación, Barcelona. 28'6x23. 248 pàg. (s'acompanya d'un CD per al professorat)

2n ESO

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2005): *Llengua catalana i literatura 2n ESO. Sèrie Portal*, Grup Promotor/Santillana Educación, Barcelona. 28'6x21. 272 pàg.

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2005): *Llengua catalana i literatura 2n ESO. Sèrie Portal. Guia*, Grup Promotor/Santillana Educación, Barcelona. 28'6x23. 256 pàg. (s'acompanya d'un CD per al professorat)

3r ESO

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2004): *Llengua catalana i literatura 3r ESO. Sèrie Portal*, Grup Promotor/Santillana

Educación, Barcelona. 28'6x21. 287 pàg.

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2004): *Llengua catalana i literatura 3r ESO. Sèrie Portal. Guia*, Grup Promotor/Santillana Educación, Barcelona. 28'6x23. 256 pàg. (s'acompanya d'un CD per al professorat)

4t ESO

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2005): *Llengua catalana i literatura 4t ESO. Sèrie Portal. Guia*, Grup Promotor/Santillana Educación, Barcelona. 28'6x21. 272 pàg.

-BROSA, Antoni/ CORRIUS, Montserrat/GUILUZ, Teresa/JUANMARTÍ, Eduard/SANGLAS, M. Teresa (2005): *Llengua catalana i literatura 4t ESO. Sèrie Portal. Guia*, Grup Promotor/Santillana Educación, Barcelona. 28'6x23. 256 pàg. (s'acompanya d'un CD per al professorat)

5.4.8.5 TEIDE

-ESCRIVÀ, Rosa/GINER, Rosa/GÓMEZ, Víctor/PELLICER, Joan/VIVES, Josep (1995): *Ras 3. Llengua*, Teide, Barcelona, 1996². Homologat per resolució de 17 de juny de 1996. Il·lustracions de Tàssies. 232 pàg. 26X19'3.

-COT, N./LLORET, E./MARTÍ, C./SERVAT, E. (2007): *Llengua catalana i literatura. 3r ESO*, Teide, Barcelona. 264 pàg. 28'8x21'9 cms. (s'acompanya d'un CD amb la guia didàctica)

5.4.9 ESO Illes Balears

5.4.9.1 VICENS VIVES (Albada)

-CASARES, M./CASTELLÀ, J.M./FAURÓ, C.M./GINER, C./LLABRÉS, P. (2006): *Albada 1. Llengua i literatura*, Ediciones Vicens Vives, Palma de Mallorca. 228 pàg. 29x22'7 cms.

-CASARES, M./CASTELLÀ, J.M./FAURÓ, C.M./GINER, C./MUNAR, F. (2004): *Albada 2. Llengua i literatura*, Ediciones Vicens Vives, Palma de Mallorca. 228 pàg. 29x22'7 cms.

-CROS, A./CASTELLÀ, J.M./LLOMPART, I./LLABRÉS, P. (2006): *Albada 3. Llengua i literatura*, Ediciones Vicens Vives, Palma de Mallorca. 244 pàg. 29x22'7 cms.

-CROS, A./CASTELLÀ, J.M./SUBIRATS, J./MUNAR, F. (2005): *Albada 4. Llengua i literatura*, Ediciones Vicens Vives, Palma de Mallorca. 292 pàg. 29x22'7 cms.-

5.4.10 1r Batxillerat País Valencià

5.4.10.1 ANAYA

-BERENGUER, Vicent/CABRERA, Francesc/SOLER, Jeroni (2008): *Batxillerat 1. Valencià Llengua i Literatura*, Anaya, Madrid. 28 x 21. 320 pàg. Coordinació editorial: Roser Estruch. Edició: Gemma Lluch. Inclou una guia didàctica, un CD ROM i un DVD.

5.4.10.2 BROMERA

-BARCELÓ, Pere (coord.) (2000): *Textos i contextos 1. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera. 29x20'9 cms. 207 pàg

-BARCELÓ, Pere (coord.) (2000): *Textos i contextos 1. Valencià: llengua i literatura. Quadern d'activitats*, Edicions Bromera. 29x20'9 cms. 79 pàg

-CRESPO, Isidre (coord.) (2002): *Textos i contextos 1. Valencià: llengua i literatura*, Edicions Bromera. 29x21 cms. 223 pàg

-CRESPO, Isidre (coord.) (2002): *Textos i contextos 1. Valencià: llengua i literatura. Quadern d'activitats*, Edicions Bromera. 29x21 cms. 79 pàg

-BORRÀS, Vicent/TORREÑO, Antoni (*et alii*) (2008): *Batec 1. Batxillerat. Valencià, llengua i literatura*, Bromera, Alzira. 28'9 x 22 cms. 296 pàg. Departament Didàctic d'Edicions Bromera. Coordinació editorial: David Morell.

5.4.10.3 MARFIL

-MARTINES, Josep/GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/Tomàs, Marisa (2000): *Auques. Literatura i llengua 1r Batxillerat*, Marfil, Alcoi. 27x21. 395 pàg.

-MARTINES, Josep/GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa/BALDAQUÍ, Josep Maria/MONTSERRAT, Sandra/ESCOLANO, Josep M./MARTÍNEZ, Caterina/FORNÉS, Jaume (2003): *Miralls 1. Valencià: llengua i literatura 1r Batxillerat*, Marfil, Alcoi. 27x21. 302 pàg.

5.4.10.4 TABARCA LLIBRES

-BATALLER, Alexandre/NARBÓN, Carme/PALOMERO, Josep (2000): *Xarxa textual. Llengua i literatura. Batxillerat 1r*, Tabarca Llibres, València. 28x21. 325 pàg.

-BATALLER, Alexandre/NARBÓN, Carme/PALOMERO, Josep (2002): *Valencià 1r Batxillerat. Llengua i Literatura*, Tabarca Llibres, València. 28x21. 192 pàg. S'acompanya d'un llibre d'exercicis.

5.4.10.5 TEIDE

-RIPOLL, J.M./MACIÀ, J./MUÑOZ, A.M. (2008): *Llengua i Literatura. Petjada/1*, Teide, Barcelona. 28'6x22 cms. 261 pàg.

5.4.11 2n Batxillerat País Valencià

5.4.11.1 MARFIL

-MARTINES, Josep/AGULLÓ, M. Teresa/COVES, Maite/ESCOLANO, Josep M./FORNÉS, Jaume/MARTÍNEZ, Caterina (2000): *Ventalls. Comunicació i coneixement 2n Batxillerat*, Marfil, Alcoi. 27x21. 343 pàg.

-MARTINES, Josep/GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa/BALDAQUÍ, Josep Maria/MONTSERRAT, Sandra/ESCOLANO, Josep M./MARTÍNEZ, Caterina/FORNÉS, Jaume (2003): *Miralls 2. Valencià: llengua i literatura 1r Batxillerat*, Marfil, Alcoi. 27x21. 302 pàg.

-MARTINES, Josep/GÓMEZ, Glòria/MARTINES, Vicent/TOMÀS, Marisa/BALDAQUÍ, Josep Maria/MONTSERRAT, Sandra/ESCOLANO, Josep M./MARTÍNEZ, Caterina/FORNÉS, Jaume (2008): *Paraules i lletres. 1r curs de Batxillerat. Valencià: llengua i literatura*, Marfil, Alcoi. 27x21. 310 pàg.

5.4.11.2 TABARCA LLIBRES

-BATALLER, Alexandre/NARBÓN, Carme/PALOMERO, Josep (2000): *Xarxa textual. Llengua i literatura. Batxillerat 2n*, Tabarca Llibres, València. 28x21. 287 pàg.

-BATALLER, Alexandre/NARBÓN, Carme/PALOMERO, Josep (2003): *Valencià 2n Batxillerat. Llengua i Literatura*, Tabarca Llibres, València. 28x21. 192 pàg. S'acompanya d'un llibre d'exercicis.

5.4.12 Altres materials curriculars

5.4.12.1 Col·lecció "Lectures i itineraris", editorial Laertes

-ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs (1988): *Curs de narrativa. Una proposta per a 3r de BUP*, col. "Lectures i itineraris", Editorial Laertes, Barcelona. 261 pàg. 12'5x20.

-ESPÍ, Antoni/LLOPIS, Tomàs (1989): *Curs de poesia. Una proposta didàctica per a segon ensenyament*, col. "Lectures i itineraris", Editorial Laertes, Barcelona. 261 pàg. 12'5x20.

-CUNILLERA, Lluïsa/ANGELATS, Francesc F. (1992): *Literatura popular. Una proposta didàctica per a l'ensenyament de la literatura*, col. "Lectures i itineraris", Editorial Laertes, Barcelona. 276 pàg. 12'5x20.

5.4.12.2 Col·lecció Itineraris de Literatura, Tàndem Edicions

-DÍAZ, Aícia/DOMÉNECH, Carme/ESCRIVÀ, Rosa/NAVARRO, Antoni (1993): *A l'alba*, Tàndem Edicions, València, 1998². 22'9x21. 81 pàg.

-DÍAZ, Aícia/DOMÉNECH, Carme/ESCRIVÀ, Rosa/NAVARRO, Antoni (1993): *L'esclat de les lletres*, Tàndem Edicions, València, 1998². 22'9x21. 79 pàg. Data d'homologació: 29-4-1993.

- DÍAZ, Alícia/DOMÉNECH, Carme/ESCRIVÀ, Rosa/NAVARRO, Antoni (1993): *Entre l'ombra i la resplendor*, Tàndem Edicions, València, 1997². 22'9x21. 79 pàg. Data d'homologació: 2-9-1993.
- DÍAZ, Alícia/DOMÉNECH, Carme/ESCRIVÀ, Rosa/NAVARRO, Antoni (1993): *Colpits per la modernitat*, Tàndem Edicions, València, 1997². 22'9x21. 95 pàg. Data d'homologació: 16-9-1993.
- DÍAZ, Alícia/DOMÉNECH, Carme/ESCRIVÀ, Rosa/NAVARRO, Antoni (1993): *L'actual remor*, Tàndem Edicions, València, 1997². 22'9x21. 85 pàg. Data d'homologació: 10-11-1993.

5.4.12.3 Col·lecció Panorama de les Lletres, Tabarca Llibres

- PALOMERO, Josep (1994): *Dels trobadors a Roís de Corella: l'amor i els sentiments en la poesia antiga*, Tabarca Llibres, València. 21'9x25'7. 80 pàg.
- PALOMERO, Josep (1994): *La novel·la i la narració durant la segona meitat del segle XX*, Tabarca Llibres, València. 21'9x25'7. 87 pàg.

5.4.12.4 Antologies de textos

- LANUZA, Empar de/PÉREZ MORAGÓN, Francesc (1984): *Les indagacions d'Hemifell S.A. Llibre de lectura/6*, Gregal Llibres, València. 24x17 cms. Disseny d'Agustí Timoner.
- LANUZA, Empar de/PÉREZ MORAGÓN, Francesc (1984): *Irregularitats en la construcció. Llibre de lectura/7*, Gregal Llibres, València. 24x17 cms. Disseny de Paco Bascuñan.

5.4.13 Materials de Reforma experimental

5.4.13.1 València: llengua i literatura. ESO

1r ESO

- Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1989): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules. Material per a l'alumne. Primer trimestre*. València. 1r curs de Secundària Obligatòria. Material per a l'alumne, Generalitat Valenciana-Conselleria de Educación y Ciencia-Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa-Programa Inn. y Reformas Exper., col. "Materiales reforma L-21", València. 29'3x20'8 cms. 148 pàg.
- Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (sense data): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules. Segon trimestre*. Material de gramàtica. 1r curs de Secundària Obligatòria. Material per a l'alumne. 29'8x21 cms. 63 pàg. Material multicopiat amb cobertes de cartolina blava i grapes.
- Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (sense data): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules. Segon trimestre*. Material de gramàtica. 1r curs de Secundària Obligatòria. Material per al professor. 29'8x21 cms. 57 pàg. Material multicopiat amb cobertes de cartolina blava i grapes.
- Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (sense data): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules. Tercer trimestre*. Llengua. València. 1r curs de Secundària Obligatòria. Material per a l'alumne. 29'8x21 cms. 57 pàg. Material multicopiat amb cobertes de cartolina blava i grapes. Conté l'avaluació de la

unitat 7.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1990): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules. Material per als alumnes i les alumnes de valencià. Segon trimestre.* Llengua. Valencià. Material per als alumnes i les alumnes de 1r curs de Secundària Obligatòria, Generalitat Valenciana-Conselleria de Educación y Ciencia-Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa-Programa Inn. y Reformas Exper., col. "Materiales reforma L-24", Alboraià. 29'7x21 cms. 246 pàg.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1989): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules. Material per al professor. Primer trimestre.* Valencià. 1r curs Secundària Obligatòria. Material per al professor, Generalitat Valenciana-Conselleria de Educación y Ciencia-Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa-Programa Inn. y Reformas Exper., col. "Materiales reforma L-22", València. 29'3x21 cms. 136 pàg.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1990): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules. Material per al professor. Segon trimestre.* Llengua. Valencià. 1r curs Secundària Obligatòria. Material per al professor, Generalitat Valenciana-Conselleria de Educación y Ciencia-Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa-Programa Inn. y Reformas Exper., col. "Materiales reforma Lv-28", València. 29'3x21 cms. 136 pàg.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1990): *Per a narrar... Llengua: Valencià. 1r Curs. Professors,* Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència-Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa-Programa d'Innovació i Reformes Experimentals, Alcoi. 227 pàg. 26'2x19'3 cms.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1993): *Per a narrar... Textos, oracions, paraules,* Llengua (Valencià). Material per l'alumnat de 1r Curs de Secundària Obligatòria. 2a edició. Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa-Servei de Programes Curriculars, col. "Materiales para el desarrollo curricular", València. 31'1x22'4 cms. 323 pàg. Es presenta com una carpeta o arxivador de cartolina tova amb fulls multicopiats a doble cara impresos en blanc i negre i preparats per a fer fotocòpies. Consta de dues parts: la primera part inclou les 7 unitats didàctiques de què consta el curs amb els textos i les activitats i consta de 204 pàgines; la segona part està formada per 119 pàgines, impreses sobre folis de color blau, que recullen totes les activitats gramaticals.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1996): *Per a narrar. Guia didàctica,* Tabarca Llibres/Tàndem Edicions, València. 125 pàgs. 26x19'2 cms.

2n ESO

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1990): *Per a informar (se). Textos, oracions, paraules...* Llengua. Valencià. Primer Trimestre. 2n Curs. Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia-Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa-Programa Inn. y Reformas Experimentales. 29'2 x 21'2 cms. 58 pàg.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1990): *Per a informar (se). Activitats gramaticals.* Llengua. Valencià. Primer Trimestre. 2n Curs. Professor. Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia-Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa-Programa Inn. y Reformas Experimentales. 29'8 x 21 cms. 93 pàg. Textos multicopiats amb tapes de cartolina grapades. És un material per a l'alumne. Es tracta de la guia didàctica.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1990): *Per a informar (se)*. Llengua. Valencià. 2n Curs. Professor. Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia-Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa-Programa Inn. y Reformas Experimentales. 29'8 x 21 cms. 93 pàg. Textos multicopiats amb tapes de cartolina grapades. Es tracta de la guia didàctica.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1997): *Per a informar-se. Guia didàctica*, Tabarca Llibres/Tàndem Edicions, València. 125 pàgs. 26x19'2 cms.

3r ESO

-Rosa Escrivà/Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1991): *Llengua (valencià). Educació Secundària Obligatoria. Tercer curs. Primer trimestre. Per a convèncer*, Generalitat Valenciana, Conselleria Cultura, Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Programa Innovació i Reformes Experimentals. Equip Tècnic d'Assessors de Llengua (valencià). Programa de Reforma. València. 29'3x22 cms. 152 pàg. Dossier multicopiat amb tapes blaves. Format foli. Conté: Seqüència I (textos per a narrar, informar, convèncer...); Seqüència II (textos per a convèncer); Seqüència III (el tema de l'heroi en la literatura).

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch/Rosa Escrivà (1992): *Per a convèncer. Textos. Valencià: Llengua i Literatura 3r Curs*, Generalitat Valenciana, Conselleria Cultura, Educació i Ciència, col. "Materials per al desenvolupament curricular. L83", València. 28'9x20'8 cms. 298 pàg. Dossier multicopiat amb tapes color crema. Format foli. Conté els textos que han d'utilitzar els alumnes. Segons la nota prèvia: "Corresponen al conjunt de materials per al tercer curs de Secundària Obligatoria, integrat per 3 volums: textos, llibre del professor, activitats gramaticals".

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch/Rosa Escrivà (1992): *Per a convèncer. Activitats gramaticals. Valencià: Llengua i Literatura 3r Curs*, Generalitat Valenciana, Conselleria Cultura, Educació i Ciència, col. "Materials per al desenvolupament curricular. L82", València. 29'3x21 cms. 92 pàg. Dossier multicopiat amb tapes color crema. Format foli. Conté 3 unitats per a treballar la morfosintaxi i dos annexos a les unitats 2 i 3 centrats en les figures retòriques: l'apòstrofe, els encadenaments lògics, la repetició d'estructures sintàctiques, l'antítesi, l'enumeració i la distribució.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch/Rosa Escrivà (1994): *Per a convèncer. 3r Educació Secundària Obligatoria*, Tabarca Llibres/Tàndem Edicions, València. "Llibre autoritzat per la Conselleria d'Educació i Ciència com a material curricular per al nivell de 3r d'ESO." 304 pàgs. 26x19 cms.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch/Rosa Escrivà (1994): *Per a convèncer. 3r Educació Secundària Obligatoria. Guia didàctica*, Tabarca Llibres/Tàndem Edicions, València. "Llibre autoritzat per la Conselleria d'Educació i Ciència com a material curricular per al nivell de 3r d'ESO." 304 pàgs. 26x19 cms.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch/Rosa Escrivà (1995): *Per a argumentar. Guia didàctica*, Tabarca Llibres/Tàndem Edicions, València. Segona edició corregida. "Obra autoritzada com a material didàctic curricular homologat per a Educació Secundària Obligatoria, tercer curs, elaborat segons el projecte editorial aprovat per l'ordre de 25 de novembre de 1994 de la Conselleria d'Educació i Ciència". 304 pàgs. 26x19 cms.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch/Rosa Escrivà (1994): *Per a argumentar. Guia didàctica*, Tabarca Llibres/Tàndem Edicions, València. 125 pàgs. 25'6x18'5 cms.

4t d'ESO

-Montserrat Ferrer/Guillermina Forcadell (sense data): *Antologia de textos narratius*. Material fotocopiats.

-Carme Puig Fabregat (1992): *Antologia de textos teatrals. Valencià: Llengua i literatura. Quart curs d'ESO*, Materials per al Desenvolupament Curricular, Generalitat Valenciana, Conselleria Cultura, Educació i Ciència. El material està multicopiat i guardat en una carpeta blava amb gomes i datat l'any 1992.

-Montserrat Ferrer (1993?): *Valencià: Llengua i literatura. Quart curs d'ESO. Tercer trimestre. La poesia. Material per al professorat*. Dossier multicopiat. Format foli.

-Rosa Escrivà/Montserrat Ferrer (1993): *Antologia poètica. Valencià: Llengua i literatura. Quart curs d'ESO*, Materials per al Desenvolupament curricular, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, València. Material multicopiat.

-Montserrat Ferrer/Gemma Lluch (1995): *Per a crear mons. Guia didàctica*, Tabarca Llibres/Tàndem Edicions, València. 125 pàgs. 26x19'2 cms.

5.4.13.2 Valencià: llengua i literatura. Batxillerat

1r de Batxillerat

-Teresa Canós/Carme Doménech/Montserrat Ferrer/Francesc J. López (1987): *Valencià (comunes) literatura. Formación común. Curso 1. Valencià: llengua i literatura. Material de uso interno*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Dirección General de Enseñanzas Medias, Servicio de Extensión Educativa y Ordenación Académica, València. Dossier fotocopiado.

-Jordi Miralles/Luis Nebot (1993): *Llengua i imatge (valencià). Optativa comuna*, col. Materials Curriculars per al Batxillerat, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Dirección General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei de Programes Curriculars, Batxillerat. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. 234 pàgines. Conté el currículum oficial per al curs 1993-1994 i textos, teoria i una programació didàctica. Als crèdits s'aclareix: "Aquest material ha estat elaborat a l'emparedat de l'Ordre d'1 de setembre de 1991 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, de la Generalitat Valenciana, per la qual es convoca un concurs per a l'elaboració de materials curriculars."

-Jordi Miralles/Luis Nebot (1993?): *Llengua i imatge (valencià). Primer curs. Optativa comuna. Currículum i apunts per a una programació*, col. Materials Curriculars per al Batxillerat, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència. Currículum de Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. 11 pàg. Conté el currículum oficial per al curs 1993-1994 i uns apunts de la programació didàctica. Als crèdits s'aclareix: "Aquest material ha estat elaborat a l'emparedat de l'Ordre d'1 de setembre de 1991 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, de la Generalitat Valenciana, per la qual es convoca un concurs per a l'elaboració de materials curriculars."

-Montserrat Ferrer i Ripollés/Lluis Nebot/Jordi Miralles (1995): *Proposta de programació de valencià: llengua i literatura. Primer i segon curs. Comuna*, Generalitat Valenciana, València. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina plastificades. Format foli. Conté una "Proposta de Programació de Valencià: llengua i literatura, 1r i 2n curs. Comuna" de Montserrat Ferrer (es tracta d'un projecte integrat de valencià i castellà); una "Proposta de Programació de Valencià. llengua i imatge, 1r Curs. Optativa comuna"; i un annex amb el currículum oficial de les dues assignatures.

2n de Batxillerat

-Teresa Canós/Carme Doménech/Montserrat Ferrer/Francesc J. López (1987): *Valencià: literatura. Bachillerato Lingüístico, primer y segundo curso. Reforma de las Enseñanzas Medias 2º Ciclo. Material de uso interno*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Dirección General de Enseñanzas Medias, Servicio de Extensión Educativa y Ordenación Académica, València. Dossier multicopiat.

-M. Teresa Canós/Carme Doménech/Montserrat Ferrer/Francesc J. López (1988): *La Decadència i la Renaixença*. A l'interior: "Llengua i literatura. 2n curs de Batxillerat lingüístic. Mòdul III: La Decadència", Materials Reforma, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Direcció General Ordenació i Innovació Educativa, Programa Innovació i Reformes Experimentals, València. Text multicopiat amb tapes de cartolina. Conté un seguit de propostes d'exercicis a partir d'un gran recull de textos de l'època estudiada.

-Teresa Canós/Carme Doménech/Montserrat Ferrer/Francesc J. López (1989): *La narració*. A l'interior: "Batxillerats No-lingüístics. Primer curs del segons cicle de la R.E.M. Assignatura: Valencià. Mòdul I: La narració", Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General Ordenació i Innovació Educativa, Programa Innovació i Reformes Experimentals, València. Text mecanografiat i multicopiat. Conté propostes de treball a partir d'una bona quantitat de textos de diferents autors i gèneres. Inclou el cinema i el còmic. També hi ha un espai per al treball de llengua.

-Teresa Canós/Montserrat Ferrer (1993?): *Llengua i literatura: valencià. 2n Curs. Comuna*, Materials Curriculars per a Batxillerat, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, València. Sense data. 45 pàgines. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. Conté el currículum de l'assignatura per al curs 1993-1994, una unitat 0 i la unitat didàctica "L'assaig: teoria i pràctica" corresponent al primer trimestre. Al prefaci s'indica que és un material que es va lliurar en unes jornades de formació per al professorat de segon curs de batxillerat que van tenir lloc a Alacant. El curs consta, segons avancen les autores, d'una programació que gira al voltant de tres àmbits d'ús: el discurs literari, el discurs periodístic i el discurs acadèmic. El dossier conté també textos assagístics d'autors de diferents èpoques i procedències geogràfiques: Pla, Fuster, d'Ors, J.V. Marqués, J.M. Espinàs, Ramon Solsona, Jacint Verdaguer.

-*Materials Curriculars Batxillerat. Llengua i Literatura: Valencià. 2n Curs. Comuna. Currículum de la matèria per al curs 1993-1994*, col. Materials Curriculars per a Batxillerat. Dossier fotocopiats. Sense data.

-Blanca Barberà/Guillermina Forcadell/Francesc Mallasén/Carme Puig (1991): *Aproximació a la literatura*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Dirección General de Enseñanzas d'Ordenació i Innovació Educativa, Programa d'Innovació i Reformes Experimentals, València. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. 475 pàgines. A la portada, escrita a mà amb llapis hi ha escrit "2º bat.". Cobreix el període des del Modernisme fins als anys seixanta s'acompanya d'una unitat dedicada a l'assaig, una altra al teatre i una altra que es presenta com una introducció a la història de la literatura catalana, des dels orígens fins a la Renaixença. Hem localitzat a l'IES la Mola una versió sense anotacions a la portada i una altra sense datar dividida en 5 unitats distribuïdes en quatre quaderns separats, aquesta sembla anterior i

porta imprès a la portada “1r curs de Batxillerat”, fet que fa pensar que es tracta d'un material per a aquest curs i no per a segon. En el material més antic, l'apartat de síntesi de la història de la literatura apareix a la unitat 1 i no al final.

-Blanca Barberà/Guillermina Forcadell/Francesc Mallasén/Carme Puig (1993): *Literatura contemporània (valencià). Optativa 2n Curs. BHCS. Material complementari*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei de Programes Curriculars, Batxillerat. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. 391 pàgines. Conté el currículum oficial per al curs 1993-1994 i textos i teoria que cobreixen la literatura catalana del segle vint estudiada per moviments: Modernisme, Noucentisme, Neonoucentisme, Avantguarda; hi ha un tema més dedicat al “llenguatge narratiu”. A la portada, escrit a mà amb llapis hi ha escrit “2º bat.”. Cobreix el període des del Modernisme fins als anys seixanta, s'acompanya d'una unitat dedicada a l'assaig, una altra al teatre i una altra que es presenta com una introducció a la història de la literatura catalana, des dels orígens fins a la Renaixença.

-Teresa Canós/Montserrat Ferrer (1993?): *Llengua i Literatura: valencià (comuna). 2n Curs. El discurs periodístic (material per al 2n trimestre)*. Secundària Postobligatòria. Nous Batxillerats. Materials Curriculars. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. 282 pàgines.

-José Carlos Rovira (1991): *Proposta de programa. Exemples de la literatura universal*, (versió i adaptació a càrrec de Biel Sansano), Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Programa Inn. i Reformes Experimentals. Dossier multicopiat amb tapes de cartolina carabassa. Format foli. 62 pàgines. Conté la programació (objectius generals, continguts, activitats suggerides, bibliografia) de dos cursos, el primer cobreix el període comprès entre els orígens de la literatura i els segles XVIII i el segon els segles XIX i XX.

-*Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Batxillerat LOGSE*. Exemplar multicopiat amb tapes verdes. Format foli. 59 pàg. Conté les instruccions del Servei d'Ordenació Acadèmica de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística per a la prova d'accés a la universitat per als alumnes procedents del batxillerat LOGSE; s'hi afig el currículum oficial de Batxillerat (*DOGV*, 29-9-1994) seguit de mostres de les proves dels cursos des del 1993-1994 al 1996-1997; el dossier es tanca amb una relació de centres que impartien 2n de Batxillerat LOGSE.

5.4.13.3 *Altres materials de Reforma Experimental*

Hi incloem materials que es poden usar en cursos diferents o aquells en els quals no s'estipula que es dirigeixen a concretar el currículum oficial de l'àrea en un determinat curs o etapa.

-M. Teresa Canos/Carme Doménech/Montserrat Ferrer/Francesc J. López (1989): *La instrucció i la predicció*, Materiales Reforma, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Direcció General Ordenació i Innovació Educativa, Programa Innovació i Reformes Experimentals, València. Text multicopiat amb tapes de cartolina. Conté un seguit de propostes d'exercicis a partir d'un gran recull de textos de diferents gèneres discursius que pertanyen a les tipologies tractades en el volum. Inclou treball de llengua a partir de les característiques discursives d'aquest tipus de textos.

-Joan Castany (1989): *El relat*, col. Materiales Reforma L-9, Generalitat Valenciana, Conselleria de Educació y Ciencia, Dirección General de Ordenación Educativa, Programa Inn. y Reformas Exper., València. Text multicopiat.

-Joan Castany (1989): *La conversa*, col. Materiales Reforma L-8, Generalitat Valenciana, Conselleria de Educació y Ciencia, Dirección General de Ordenación Educativa, Programa Inn. y Reformas Exper., València. Text multicopiat. 126 pàg. Conté un quadern del professor, un quadern de l'alumne i sis blocs de continguts o unitats.

-Rosa Sanz/Francesc Ruiz (1993): *Actituds i normes d'ús lingüístic. Material complementari. Valencià: llengua i literatura. Professor*. A l'interior hi especifica: "Material experimental per a l'ensenyament d'actituds i normes d'ús lingüístic (guia didàctica)". col. Materials per al Desenvolupament Curricular, Generalitat Valenciana, Conselleria Cultura, Educació i Ciència, València. Multicopiat. Format foli amb tapes de color crema. 243 pàg. "Aquest material ha estat elaborat a l'empara de l'Ordre d'1 de setembre de 1991, del Conseller de Cultura, Educació i Ciència, de la Generalitat Valenciana, per la qual es convoca un concurs per a l'elaboració de materials curriculars."

-Rafaela Lillo/Javier Rodríguez (1994): *Disseny curricular. Redacció i disseny de premsa. Espai d'optativitat*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, València. Traducció de Manuel Anaya Gallart. Exemplar multicopiat amb tapes de color crema. 40 pàgines. Es tracta d'una optativa d'ESO. Conté una programació, unes directrius metodològiques i unes orientacions per a l'avaluació.

5.4.14 Materials curriculars de suport alternatius editats per la Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

5.4.14.1 Col·lecció "Suport a l'ensenyament en valencià"

-*Bibliografia per a l'ensenyament en i del valencià, Suport*, núm. 9, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei d'Ensenyaments en Valencià, 1994. Autoria compartida: S. Garcia, J. Escolano, E. Juan, C. Gosálbez, J. Peraire, S. Torregrosa. Conté llistats de: "Obres de caràcter general" (pàg. 17-18); "Cursos multimèdia" (pàg. 18-19); "Diccionaris i vocabularis" (generals, específics i complementaris i correctors ortogràfics) (pàg. 19-21); "Llibres de text i material complementari" (pàg. 21-24); "Llibres i quaderns d'activitats" ("Material de tipus general", "Llibres i quaderns per al treball de les habilitats orals", "Material per a la pràctica de la lectura i l'escriptura", "Quaderns d'activitats gramaticals", "Materials per treballar la variació lingüística: sociolingüística, registres i dialectologia", "Quaderns de literatura") (pàg. 25-29); "Revistes" (pàg. 29-31); "Llibres de consulta (1): semiòtica, lingüística del text i anàlisi del discurs" (pàg. 31-36); "Llibres de consulta (2): Llengua" (pàg. 36-49); "Llibres de consulta (3): Literatura" (pàg. 49-63); "Llibres de consulta (4): Didàctica de la llengua i la literatura" (pàg. 63-72). Es tracta d'un estat de la qüestió de primer ordre i una eina utilíssima per a conèixer els materials vigents ens els inicis de la implantació de la

LOGSE. La resta del volum recull materials de suport per a l'ensenyament de la resta d'àrees amb el valencià com a llengua vehicular.

-ESPAÑA, Adela España/PASCUAL, Vicent Pascual (1993): *Guia per a l'Anàlisi del Context del Centre, Suport a l'ensenyament en valencià*, núm. extraordinari, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei d'Ensenyaments en Valencià.

-FERRER, Montserrat/PERAIRE, Joan (1994): *Carles Salvador. Unitat didàctica, Suport a l'ensenyament en valencià*, núm. extraordinari, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei d'Ensenyaments en Valencià.

-HERNÁNDEZ, Josepa/VAÑÓ, Josep (1997): *Ausiàs March. Unitat didàctica*, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència.

-PASCUAL, Vicent: *Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià, Suport a l'ensenyament en valencià*, núm. 5 (monogràfic), Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei d'Ensenyaments en Valencià, 1993.

-SALA, Vicent (dir.): *La literatura infantil i juvenil valenciana. Elements per a un programa de lectura als centres, Suport a l'ensenyament en valencià*, núm. 6 (extraordinari), Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, 1992.

5.4.14.2 Col·lecció “Materials Didàctics per a l'Ensenyament en Valencià”

-AA.DD. (1985): *Materials didàctics*, núm. 2, Coordinació de Valencià d'Ensenyament Mitjà, Publicació del Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, València.

-AA.DD. (1994) : *Literatura, Materials didàctics per a l'ensenyament del valencià*, núm. 12, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei d'Ensenyaments en Valencià.

-FLUIXÀ, Josep Antoni (1995): *Jocs i estratègies d'animació a la lectura, Materials Didàctics per a l'Ensenyament en Valencià*, núm. 13, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Servei d'Ensenyaments en Valencià.

5.4.14.3 Textos musicats

-Josep Palomero (1985): *Guia didàctica d'Ausiàs March i els altres poetes (XV, XVI), musicats per Raimon*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Reculls textos i propostes didàctiques per al comentari de textos d'Anselm Turmeda, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March, Joan Roís de Corella, Valerí Fuster i Joan de Timoneda.

-Jordi Botella/Josep Pérez (1986): *El temps d'un poble*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Poemes cantats per Francesc Moisès amb la col·laboració d'Helena Orts d'autors de diverses èpoques: Constança de Mallorca, Roís de Corella, Joan de Timoneda, Carles Salvador, Maximilià Thous, tot incloent-hi alguns de contemporanis com el mateix Jordi Botella o Francesc Ferrando.

-Vicent Escrivà/Vicent Salvador (1986): *Vicent Andrés Estellés. Poemes musicats i cantats per Paco Muñoz*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València.

-Carme Miquel (1986): *Holdrià Holdrió, cançons per al cicle mitjà*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Il·lustracions de Manel Granell.

-Carme Miquel/Josep Piera (1987): *Xarq Al-Andalus. Poemes musicats per grup Al Tall*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Comentari de textos i guia dels autors. El material s'acompanya d'un casset.

-Carme Gregori/Assumpció Bernal (1988): *Coincidències. Lletre i música: Salvador Boix*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Comentari de textos i guia de l'autora. El material s'acompanya d'un casset.

-Rosa Giner (1988): *Imaginacions. Lletre i música: Pep Gatxes*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Comentari de textos de les cançons de Pep Gatxes i guia de l'autora. El material s'acompanya d'un casset.

-Rosa Escrivà (1988): *Papallones del verd. Lletre i música: Joan Amèric*, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació i Ciència-Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià, València. Comentari de textos i guia de l'autora. El material s'acompanya d'un casset.