

- ció», a *Revista internacional de ciencias sociales*, 115, pp. 23-48.
- ISENBERG, H. (1987): «Cuestiones fundamentales de tipología textual», a Bernárdez E. (1987), pp. 95-129.
- LAVINIO, C. (1989): «Tipologie testuali e testi letterari», a *Lend*, 1, pp. 44-62.
- MARCHAND, F. (1975): *Manuel de linguistique appliquée*. París, Delagrave.
- MAYER, R.E. (1986): *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona, Paidós.
- NISBET, J. i J. SCHUCKSMITH (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- NOGUEROL, A. (1989a): «Models i funcions del text escrit», a *Perspectiva escolar*, 129, pp. 14-19.
- (1989b): *Les tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprendre a l'escola*. Barcelona, Graó.
- NOVAK, J.D. i D.B. GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- PETŐFI, J.S. i A. GARCÍA BERRIO (1978): *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid, A. Corazón-Comunicación.
- RICHAUDEAU, F. i M. GAUQUELIN (1979): *Método de lectura rápida*. Bilbao, Mensajero.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989): *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid, MEC/CIDE.
- SELMES, I. (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SMITH, F. (1983): *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Mèxic, Trillas.
- SOLÉ, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona, CEAC.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1982): «Quan lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture», a *Practiques*, 35, pp. 7-25.
- VAN DIJK, T.A. (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.

## L'ensenyament del text literari

---

GIULIANA BERTONI DEL GUERCIO  
Centro Europeo dell'Educazione de Roma

---

### La funció de la literatura a l'ensenyament italià<sup>1</sup>

A partir de la formació de l'Estat unitari, la literatura ha estat reconeguda sempre com a element educatiu fonamental de l'ensenyament italià. Fins a les reformes més recents de l'ensenyament mitjà i de l'ensenyament elemental (i dels seus programes respectius), la literatura era el punt de referència, utilitzat de maneres diverses per l'Estat liberal, pel règim feixista i per l'Estat democràtic per als models de llengua i de cultura sobre els quals calia construir la competència lin-

---

1. L'organització del currículum escolar italià és una mica diferent de la nostra. L'esquema de les seves etapes és el següent:

ensenyament elemental: 6-11 anys  
ensenyament mitjà inferior: 11-14 anys  
ensenyament mitjà superior: bienni 14-16 anys, trienni 16-19 anys

L'obligatorietat encara és situada als 14 anys, tot i que es parla de la seva ampliació als 16, sense altres canvis que la inclusió del bienni.

güística i el sistema dels «valors» de la nació. Des del punt de vista didàctic, la literatura, segons el model vuitcentista, coincideix amb la història de la literatura, basada en el desenvolupament lineal d'un sistema literari que selecciona els «grans autors» i les «grans obres», sobre els quals s'acumulen nocions i judicis crítics que componen el «saber» que cal assolir o al qual s'ha de fer referència.

Aquest tipus de formació, que va associada al manual d'història de la literatura i a l'antologia, com a instruments didàctics, i a una gramàtica de la llengua nacional, els exemples de la qual són tots extrets de textos literaris, ja fa temps que ha entrat en crisi. I això no s'ha esdevingut només a Itàlia, sinó també als altres països europeus (la polèmica és especialment viva a França), segurament a causa de la influència de la recerca teòrica sobre la funció de la literatura, sobre la seva relació amb els altres sistemes culturals i els altres productes estètics, i sobre les característiques del discurs literari respecte a d'altres discursos corresponents a les diferents funcions del llenguatge.

La crisi de la matèria anomenada «literatura», que ha posat en qüestió fins i tot la legitimitat del seu ensenyament a les escoles, prové del fet que la seva implantació, com hem dit, encara molt estesa a les escoles, es basa en un tipus d'ensenyament que *de fet* margina o fins i tot exclou el text literari com a objecte *autònom* d'interès que comporti l'adquisició d'instruments de comprensió i d'interpretació amb la finalitat que el lector realment en frueixi. Ben al contrari, a la implantació que per comoditat anomenarem «tradicional», la lectura del text és proposada només com una confirmació *a posteriori* de nocions i judicis predeterminats, sobre els quals el professor realitza la seva explicació des del punt de vista didàctic.

La qualitat de l'explicació del professor no modifica el fet que d'aquest tipus d'implantació se'n derivin:

a) La passivitat del lector/estudiant respecte d'uns temes i d'uns productes culturals dels quals ja sap què representen i què n'ha de pensar des d'abans d'haver-hi entrat en contacte.

b) La manca de motivació per les lectures literàries i la pèrdua de l'interès per aquesta mena de textos, la renúncia al «descobriment» personal de les emocions i dels valors culturals, estètics i ètics que els textos literaris contenen i que són capaços d'incentivar el lector més que qualsevol altre tipus de text.

## Literatura i textos d'imaginació a l'actual ensenyament obligatori

Encara que la recerca Dilis (Didàctica de la Literatura italiana i estrangera) no s'hagi ocupat específicament de l'ensenyament obligatori (6-14 anys), en els seus documents s'hi troben referències; personalment, com a secretària nacional del Lend (Lingua e Nuova Didattica), m'he interessat pels nous programes i per les propostes didàctiques referents a l'àrea lingüística d'aquesta etapa escolar.

En els nous programes d'italià per a l'ensenyament elemental (1985), hi és prevista la «lectura de textos literaris fàcils», lectura que té com a finalitat activar en l'alumne «processos interpretatius» (en el sentit d'anar més enllà de la simple comprensió del contingut i de suscitar una primera atenció envers les intencions de l'autor). El text literari entra, per tant, en el procés d'adquisició dels mecanismes de lectura amb una especificitat formativa pròpia.

Aquesta línia es desenvolupa en els programes destinats a l'ensenyament mitjà (1979), on el text literari és considerat no com una simple proposta de lectura (com passava en els programes anteriors a 1963), sinó com a part d'una tipologia de textos diversos per la seva funció i per la seva varietat lingüística, entre els quals el text literari assoleix un especial relleu.

Cal fer d'antuvi una sèrie d'observacions respecte del terme «literari», terme que no goso emprar en referir-me als textos destinats a aquesta etapa escolar. Els textos, fins i tot els que tenen valor estètic, no són (o no haurien de ser) proposats en tant que literaris, és a dir, posats a l'interior del sistema cultural corresponent, que s'ha desenvolupat en el temps segons un judici crític consolidat i reconegut a nivell social i d'estructures educatives. Haurien de ser proposats en tant que integrants d'una o altra de les dues grans divisions de l'obra d'imaginació: la narració i la poesia.

En l'etapa escolar que va dels 6 als 14 anys, aquesta perspectiva no té tant en compte l'educació pel que fa al coneixement dels valors literaris, com la necessitat de poesia i de narrativa, que és molt important en els infants i adolescents. Però no pot quedar reduïda a la reivindicació del «dret de l'infant a la fantasia» enfront de «la necessària educació de racionalitat» que l'escola té el deure de donar. Amb la denominació «obres d'imaginació» se supera provisionalment

la distinció entre literari i no literari (paraliterari, d'evasió, etc.), s'evita de penalitzar d'entrada bona part de les lectures espontànies de l'infant i del noi (revistes, còmics, etc.) i es dóna dret de ciutadania al conte, la llegenda, la corranda, la cançó de bressol, la cantilena, etc. Aquesta mena de composicions originàriament orals, que formen part del fons de la tradició cultural popular, són molt importants, sobretot en l'ensenyament elemental. En moltes d'elles, el ritme, l'entonació, els gestos, l'ús de les aliteracions, de les assonàncies, de les rimes, d'una banda permeten una primera aproximació a les estructures poètiques més elementals, i de l'altra, recorren a altres llenguatges (musical, mímic, gestual, etc.) en una experiència de conjunt molt pròxima al joc i que en l'infant assoleix un elevat grau de naturalitat i de llibertat expressiva.

Altres textos troben les seves arrels en els mites col·lectius. Tots, allà on hi ha una situació de bilingüisme, obren el camí cap a una primera comparació entre sistemes culturals diferents.

Hem vist que a l'ensenyament mitjà (11-14 anys), segons els programes, els textos literaris són ordenats dins una tipologia de textos diferents per la seva funció i la seva varietat lingüística. Això demostra la gran importància que en aquesta etapa es dóna, des del punt de vista didàctic, a l'educació lingüística, en la qual el text literari defineix la seva pròpia naturalesa, abans que res, com a objecte lingüístic.

Unida a aquest criteri hi ha la idea que la llengua literària és un sistema en què a les regles de la llengua natural s'afegeixen regles específiques, que es poden sintetitzar dient que els diferents nivells del text literari (morfosintàctic, lèxic, fonètic, simbòlic, estilístic, etc.) estan intrínsecament lligats entre si, i que aquesta interrelació crea una plusvàlua de significat.

El procés didàctic hauria de *guiar* cap al descobriment d'aquestes regles i de les seves conseqüències, per a la qual cosa caldria fer evident la distància entre el text literari i d'altres textos de comunicació quotidiana o d'estudi, i també de textos narratius caracteritzats per estructures narratives estereotipades, amb un baix nivell d'organització lingüística i un lèxic semànticament pobre. L'objectiu hauria de consistir a activar instruments de lectura aplicats a textos escollits amb criteris didàctics.

Dos són els criteris de selecció de textos literaris a l'ensenyament mitjà:

– un criteri de progressió des de textos de baix nivell literari a textos més plenament literaris, però sempre adequats al nivell de llengua que posseeixen efectivament els alumnes;

– un criteri de progressió des de textos de major proximitat a textos de menor proximitat a la cultura pròpia de l'alumne.

La relació entre la cultura dels textos i la cultura de l'alumne implica que el professor sigui conscient de dos tipus de problemes:

1) L'elaboració del concepte de cultura (concepte antropològic abans que estètic i ètic).

2) La percepció dels dos contextos històrico-culturals:

– aquell al qual pertany el text (moment de la producció/enunciació del text);

– aquell al qual pertany l'alumne/lector (moment de la recepció).

A més d'una selecció feta a partir dels temes, cal realitzar una selecció per gèneres (narrativa, poesia, teatre, però també diari, epistolari, etc.), en els quals, sobretot en la narrativa, són fàcilment caracteritzables diversos estils. Tanmateix, els textos literaris s'han d'alternar i analitzar comparativament, tant des del punt de vista lingüístic com de les altres funcions, amb textos no literaris (de referència, de divulgació històrica o científica, d'actualitat, de problemàtica social, etc.).

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

Cal, però, començar per eliminar del terme «literari» l'accepció pròpia d'un objecte sagrat i mític, separat de l'experiència comuna, i carregar-lo «d'imaginació» amb l'encís que prové del fet que llegir és una activitat nascuda d'una necessitat humana imprescindible, que té arrels llunyanes i que constitueix l'esforç d'interpretació i de representació d'un mateix i de la realitat circumdant que les diferents societats humanes han desenvolupat en el temps.

## La formació literària en el bienni (14-16) i el trienni (16-19) de l'ensenyament mitjà superior

Per a aquestes etapes escolars considero vàlides les «Línies programàtiques» elaborades com a conclusió del Seminari Dilis que tingué lloc al CEDE (Villa Falconieri) al setembre de 1986, i que han estat àmpliament recollides pels programes d'italià elaborats per la Comissió ministerial que esperem que aviat entraran en funcionament a les escoles italianes. A la recerca Dilis, la primera formulació de la qual es remunta a la fi de 1982, es proposava com a objectius fonamentals:

a) Examinar quina era la situació del debat sobre la didàctica de la literatura dut a terme durant més de deu anys, a diferents nivells i en diferents països d'Europa, des de finals del 1969, debat que havia obert la polèmica sobre la tradició de l'ensenyament de la història de la literatura, la qual constitueix el fonament de l'ensenyament de base humanística.

b) Valorar la penetració d'aquest debat a l'escola per mitjà de l'experimentació i de la producció de material didàctic enfocat envers el text més que no pas cap a la història de la literatura.

c) Confrontar el treball d'investigadors universitaris interessats en l'ensenyament i de professors compromesos en la recerca aplicada i en l'experimentació, amb vista a tornar a posar les bases de la matèria anomenada «literatura».

d) Realitzar una enquesta sobre la situació de «l'escola real» pel que fa a l'ensenyament/aprenentatge de la literatura.

Els tres primers objectius han estat endegats per mitjà de trobades nacionals i internacionals (dos seminaris i dues convencions que han produït els corresponents volums d'actes) i d'una sèrie d'articles sobre temes específics.

El quart objectiu, els resultats del qual es troben en curs d'elaboració definitiva, s'ha articulats en:

- Una sèrie de qüestionaris adreçats a professors i estudiants referents tant a l'italià com a la llengua estrangera.
- La constitució d'un mostreig nacional d'escoles escollides d'acord amb criteris estadístics.

- Un sistema de distribució dels qüestionaris capaç de garantir la credibilitat de les dades.
- El tractament informàtic de les dades i de la seva valoració per àrees temàtiques.

Els treballs d'aquesta recerca han estat duts a terme durant quatre anys amb el suport d'un comitè científic qualificat i de grups de treball voluntaris a les escoles i els Instituts Regionals de Recerca i Experimentació Educativa (IRRSAE).

### Línies programàtiques. Bienni (14-16)

#### *Valors formatius generals*

L'educació literària durant el bienni és essencial per a tota la població escolar que es troba en aquesta etapa, tant si és entesa com a integrant d'un desitjat bienni unitari, com si ho és com a integrant d'una formació comuna a totes les branques dels estudis actualment vigents.

Una de les tasques formatives generals del bienni és l'adquisició de llenguatges i instruments conceptuals bàsics per a una diversitat de disciplines: des d'aquest punt de vista hi ha una continuïtat entre l'educació lingüística en l'ensenyament mitjà i l'educació lingüística en el bienni, entesa com a desenvolupament d'habilitats respecte de les diferents formes textuals, a fi d'obtenir una alfabetització més sistemàtica i apropiada.

L'educació literària enllaça amb l'educació lingüística i es proposa el desenvolupament d'aquelles habilitats i competències que són necessàries per a la comprensió de la comunicació literària. L'educació literària durant el bienni atorga habilitats d'estudi i competències útils també per a la prossecció dels estudis durant els diferents triennis, però constitueix un recorregut significatiu en si mateix, amb objectius educatius propis i específics, vàlids en la perspectiva d'un possible acabament dels estudis en aquest cicle.

#### *Valors formatius específics*

L'educació literària en el bienni té valors formatius propis i autònoms, en tant que la literatura és un lloc de producció i conservació de l'imaginari, on individus i col·lectivi-

tats inscriuen les seves pròpies concepcions, aspiracions i pors; en aquest sentit és un lloc de coneixement i de confrontació dels productes de la cultura i de l'experiència personal. L'educació literària és endemés un terreny de desenvolupament d'habilitats lingüístiques generals aplicades a una categoria especial de textos: habilitat de lectura en primer lloc, però també d'exposició oral, d'argumentació, d'escriptura. I encara més, permet d'experimentar, com a fruïdors i com a productors, la creativitat de l'usuari respecte de les normes de la institució lingüística.

### *Finalitats*

La finalitat formativa de l'educació literària en el bienni és la *formació d'un lector conscient*. El jove que surt del bienni de l'ensenyament secundari hauria d'haver aconseguit:

- Tenir familiaritat amb el llibre com a objecte i amb el seu ús, i concretament amb els textos literaris.
- Haver adquirit el gust per la lectura de textos literaris i la capacitat d'orientar-se en la producció literària en termes de temps, espai, gèneres, destinació de les obres, etc.
- Ser conscient dels diversos nivells de lectura d'un text literari, des del simple entreteniment fins a la representació i la confrontació de les pròpies experiències, l'adquisició de coneixements, el descobriment de les formes d'organització literària dels continguts específics d'un text, la interpretació i la valoració.

### *Literatura i experiències culturals*

Una bona educació literària ha de romandre en contacte amb la cultura de la qual els adolescents ja són portadors; ha de saber, doncs, mostrar la continuïtat i la diferència entre els productes de l'alta literatura i els de l'anomenada paraliteratura i dels gèneres de consum propis dels diferents *media* (còmics, cançons, pel·lícules i telefilms); ha de valorar i fer explícites les competències de lectura i d'interpretació que els joves han adquirit per mitjà del contacte amb aquests productes, i per aquest camí ha de portar els joves a enriquir gradualment l'àmbit de la seva fruïció estètica.

Amb aquesta finalitat seria oportú que els productes litera-

ris fossin col·locats sovint al costat d'altres productes estètics, en especial els que són propis dels llenguatges àudio-visuals (comparació d'obres narratives i d'adaptacions cinematogràfiques; comparació de textos lírics per a música amb d'altres que no ho són...); això es pot realitzar mitjançant una col·laboració amb ensenyaments destinats a educació en les arts visuals i l'educació musical, la introducció dels quals fóra desitjable en el bienni, o almenys per mitjà d'un possible eixamplament dels interessos de l'ensenyament literari.

### *Objectius*

Per mitjà de la lectura de textos literaris organitzats en itineraris coherents, l'estudiant hauria d'adquirir progressivament un conjunt de coneixements institucionals sobre la literatura i sobre el fet literari entesos com a instruments funcionals per a la comprensió i la interpretació dels textos. En particular:

- coneixements sobre els diferents procediments específics mitjançant els quals la literatura dona forma a les experiències i a les idees (mítico-fabulós, èpico-tràgic, realístic-mimètic, novel·lístic, fantàstic, còmic-paròdic, al·legòric, etc.);
- coneixements sobre els procediments formals mitjançant els quals aquestes formes es realitzen (convencions relatives als gèneres, a la mètrica, a les figures retòriques, als temes i *topoi* etc.);
- coneixements, pel que fa a la literatura contemporània i del passat, italiana o d'altres països, sobre alguns moments significatius i il·lustratius de connexió entre la producció literària, la vida material, la història de les idees, les estructures antropològiques i ideològiques, etc.

### *Dimensió històrica*

Tota obra literària és vehicle i alhora objecte de coneixement històric. Aquest coneixement, durant el bienni s'hauria de realitzar com un procés que partís de la historicitat interna d'un text (historicitat pròpia de la seva llengua, de la seva estructura, dels temes de què parla), es desenvolupés mitjançant comparacions amb altres obres de la mateixa època i d'altres èpoques i amb altres documents de cultura, i tornés

al text per permetre una fruïció més conscient per mitjà del descobriment d'afinitats i diferències amb la cultura i l'experiència del destinatari.

### *Selecció curricular*

L'elecció de les obres que cal llegir s'hauria de basar no en la seva exemplaritat estètica o ideal, sinó en la seva capacitat d'encoratjar el gust dels alumnes per la lectura, d'oferir-los un punt de confrontació amb els seus interessos, d'ampliar els seus horitzons literaris. Amb aquest objectiu cal que la selecció no se sotmeti a lligams apriorístics:

– de *temps*: per bé és obvi que són preferibles les obres escrites en els darrers decennis, no s'ha d'excloure la possibilitat de fer incursions en totes les èpoques literàries, sempre que no ho impedeixin les dificultats lingüístiques;

– de *espai*: la prioritat que cal donar a les obres italianes no ha d'excloure la lectura de textos traduïts d'autors que pertanyin a les diferents cultures del món; no s'ha de deixar de banda la possibilitat de fer lectures en llengua original (amb traducció o sense al costat) si es tracta d'una de les llengües estrangeres estudiades;

– de *gènere*: fóra desitjable que en el marc del bienni es fes la coneixença dels principals gèneres literaris moderns: narrativa, lírica, teatre, assaig (de les memòries a l'*essai*, o text argumentatiu, vistos també des d'una òptica literària). Les lectures de tipus antològic haurien de ser enteses com un terreny d'exercitació intensiva de les competències literàries i haurien d'anar acompanyades de la lectura del major nombre possible d'obres íntegres, en particular en el terreny de la narrativa.

L'apropament a les diferents literatures no hauria de ser casual sinó organitzat en itineraris significatius, que podrien ser de tipus temàtic, formal, etc., de manera que il·lustressin:

- la permanència en el temps i la difusió intercultural de temes, motius, formes;
- la possibilitat d'establir relacions entre obres d'una mateixa època i entre aquestes i un context històric més general;
- la possibilitat d'aplicar aproximacions de lectura similars a obres diferents i allunyades.

### **Línies programàtiques. Trienni (16-19)**

#### *Valor formatiu*

L'educació literària durant el trienni és fonamental per a qualsevol tipus d'ensenyament escollit. Permet d'adquirir instruments cognoscitius de models de representació d'un mateix i de la realitat per mitjà de productes del passat i del present, aptes per fer prendre consciència de la diferència entre el que prové de la realitat natural i el que és realitzat per l'esforç d'imaginació individual i col·lectiu. Tanmateix, l'educació literària es presenta de manera diferent en els instituts on el bloc de les matèries humanístico-literàries té major importància que en aquells on predominen les matèries tècnico-científiques.

En el currículum, la substitució de referències cognoscitives i culturals per altres (llengua i literatura estrangeres i clàssiques, filosofia i història de l'art en els liceus; matèries tècnico-científiques en els instituts tècnics i professionals) no ha de suposar, per a l'educació literària, un valor formatiu diferent, segons una concepció jeràrquica de les estructures que configuren l'ensenyament mitjà superior; ben al contrari, ha d'esperonar cap a un nivell alt i irrenunciable del valor formatiu comú, que després, en la realitat de les simples situacions, assumirà connotacions derivades de les interconnexions amb les altres àrees curriculars i amb la cultura extraescolar dels alumnes. En els liceus, la natural interconnexió amb les matèries afins dona a la formació literària un caràcter d'especificitat que no s'ha de considerar de cap manera especialitzat (en el sentit professional), sinó d'aprofundiment dels instruments específics i que en el projecte de llei-marc de la Reforma, correspon a l'àrea d'orientació enfront de l'àrea comuna.

#### *Objectius didàctics*

Les competències de lectura del text literari que poden representar els objectius didàctics per a tots els instituts del trienni es configuren com una ampliació i un aprofundiment de les que s'han indicat per al bienni, en tant que l'experiència de textos literaris del passat i del present és més gran i més complexa, la quantitat de coneixements amb els quals aquesta experiència es pot relacionar també és més gran, els instruments necessaris per a l'anàlisi dels problemes són més articulats, i les necessitats i expectatives dels estudiants són

més madures. La formació del lector conscient és essencial, però se situa en uns nivells més avançats d'autonomia de lectura i d'interpretació. Per tant, cal desenvolupar:

– la capacitat de relacionar els textos literaris amb els coneixements lligats a altres àrees disciplinàries, d'acord amb talls sincrònics que permeten reconstruir el teixit cultural en el qual els textos són col·locats cada vegada;

– la capacitat d'analitzar i interpretar els textos: a) segons la seva estructura i la seva historicitat interna; b) segons la historicitat de la seva relació amb textos afins a contemporanis; c) en relació amb el desenvolupament de les diverses formes de representació del sistema literari; d) segons la seva situació dins la sèrie dels esdeveniments històrics;

– la capacitat de confrontar críticament la formació literària amb altres experiències culturals dutes a terme fora de l'escola per sol·licitació externa o per elecció personal;

– a partir de l'experiència viscuda en l'àmbit de la formació literària, la capacitat de produir textos de diferents tipus, destinació i finalitat, orals i escrits, que afavoreixin un desenvolupament de les necessitats que té l'individu de projecció i realització crítica i de manifestació d'ell mateix.

En els liceus, aquestes capacitats cal lligar-les de forma especial amb les experiències que es realitzen en l'àmbit dels currículums propis de la filosofia, la cultura clàssica, les literatures estrangeres i l'educació artística.

### *Educació lingüística*

En estreta relació amb els objectius i les finalitats del bienni, cal continuar amb les activitats d'educació lingüística en tots els centres on es realitzi el trienni, partint de:

a) la conscienciació del fet que la formació literària, que té com a activitat essencial la lectura i la interpretació del text, en alguns aspectes queda inclosa en l'educació lingüística, a causa de la pràctica contrastadora dels diferents productes de la llengua, entre els quals es pot destacar, més enllà de les possibles definicions de «literatura», l'especificitat del missatge literari. La formació literària es col·loca, doncs, a un nivell de conscienciació de les varietats lingüístiques i de les potencialitats de la llengua, les quals es realitzen de maneres diferents;

b) la necessitat de donar als estudiants instruments de lectura i interpretació de textos complexos que formin part de la

vida quotidiana i de la cultura de masses, i de textos complexos i diversificats per raó de la seva destinació, necessaris per a la integració en la vida social i cultural.

L'educació lingüística durant el trienni ha de tenir com a finalitats, a més de la capacitat d'ús, receptiu i productiu (en termes d'habilitat mesurables):

1) una conscienciació teòrica i metodològica dels mecanismes sobre els quals són construïts els diferents llenguatges verbals a diferents nivells de complexitat i dels processos cognoscitius que es troben a la base de la seva construcció i la seva codificació;

2) l'adquisició del metallenguatge necessari per descriure els fenòmens lingüístics i per analitzar els textos des d'aquest punt de vista, fent especial atenció al metallenguatge relatiu a l'estudi dels fenòmens literaris.

Aquests dos punts poden donar lloc a competències de tipus diferenciat en aquells instituts on el conjunt de les matèries humanístiques i la presència de diverses literatures (italiana, clàssica, estrangera) adquireixen un especial relleu.

### *Dimensió històrica*

L'ensenyament de la literatura en tots els tipus d'institut no pot prescindir d'una dimensió històrica que respecti i valori no tan sols «l'esdeveniment», és a dir, l'aparició de l'obra en un període i en un espai concrets, sinó la diversa permanència en el temps dels aspectes que conformen el text literari.

Per a una autèntica valoració històrica del text, avui dia s'accepta teòricament la posada en qüestió d'un pseudo-historicisme lineal, ja que es parteix de la certesa que no existeix una única línia de penetració històrica, sinó un ventall de línies que reconstrueixen fenòmens diferents, els quals convergeixen amb diferent velocitat diacrònica. Per als textos literaris, aquestes línies es poden referir als següents tipus:

– historicitat sincrònica:

a) correlació entre textos literaris i textos que pertanyen a altres sistemes de signes (analogies, assonàncies, condicionaments recíprocs), i entre textos literaris i esdeveniments i condicions històrico-culturals (situació socio-econòmica, llocs de producció cultural, funció dels intel·lectuals, rela-

cions amb el poder econòmic-polític, etc.). Les correlacions tenen diferent pes en la història, i cal privilegiar aquelles que, de tant en tant, adquireixen un relleu especial (per exemple, les correlacions de la literatura amb el pensament científic al segle XVII, i amb la música i el pensament religiós a l'Edat Mitjana);

b) historicitat interna del text, a través de les variants que documenten el treball d'elaboració i de les relacions amb els altres textos (fonts, intertextualitat, etc.); aquest punt és essencial per als liceus;

c) historicitat relativa als condicionaments viscuts per l'autor com a home del seu temps.

- historicitat diacrònica:

a) els gèneres literaris (les seves evolució, transformació, ruptura, etc.) i/o les modalitats de representació de la realitat (per exemple, grotesca, còmica, tràgica, etc.) per mitjà dels quals s'organitza l'imaginari;

b) els grans temes o *topoi* que omplen la literatura d'una manera recurrent (el viatge, la mort, etc.);

c) els «silencis de la història», és a dir, els esborrats, les censure, les banalitzacions, les recuperacions (la dimensió pragmàtica del fet literari);

d) les ascendències i l'evolució de la producció de l'autor;

e) el punt de vista del lector, les preguntes amb què interroga el text a partir dels models culturals del moment de la recepció.

En el pla didàctic, el procés d'identificació de les línies de penetració històrica (amb diferents graus d'aprofundiment per als diversos instituts) s'haurà d'acompanyar d'«informacions qualificades», en funció de la comprensió contextual.

Les línies de penetració històrica poden constituir recorreguts cognoscitius diferenciats, segons la programació de cada institut i de cada classe. Aquestes línies s'articulen a l'interior d'un «contenedor buit» d'ampli abast (temps), estructurat en segments desenvolupats cronològicament, els mateixos que s'hagin escollit per a les altres matèries, la història en primer lloc.

Cal insistir que la partició cronològica s'ha de fer en espais de temps que no coincideixin amb els segles, sinó amb la major o menor concentració dels fenòmens, la significació dels quals no va lligada a una divisió del temps exterior al sistema a què pertanyen.

## Selecció curricular

Afrontar el problema de la selecció curricular no vol dir establir hipòtesis sobre la creació de noves normes, sinó obrir espais on trobin lloc, al costat de referents de la cultura occidental sense els quals la formació cultural quedaria greument depauperada, altres referents que permetin connexions amb formes artístiques diverses i amb els grans temes de l'imaginari, la reflexió sobre les formes literàries, la cultura esportiva, etc. Tot superant la distinció entre textos «principals» i textos «secundaris», el criteri de la selecció hauria de ser el de la valoració en el currículum de textos que, en una situació donada, s'han de considerar com a autèntics «productors de cultura», amb la utilització plena, per tant, d'aquells autors que, considerats secundaris en l'ensenyament tradicional (perquè tenen una producció o una autoritat limitades a nivell sincrònic i diacrònic, perquè la seva producció té un caràcter regional, perquè han utilitzat un dialecte, etc.), són tanmateix funcionals per a la construcció d'un currículum atent a les motivacions culturals de la formació en les condicions específiques de comprensió.

Les línies essencials per a un currículum flexible són:

- Superació dels límits de la literatura nacional, amb la presència freqüent de grans textos estrangers traduïts, en especial d'aquells períodes en què la literatura italiana no apareix com a influent respecte a la d'altres cultures europees. D'aquesta elecció es desprèn la necessitat de competències, a diferents nivells, sobre la problemàtica de la traducció.

- La selecció no es pot limitar a un any, sinó que s'ha de programar per a tot el trienni, i ha d'anar lligada no tant a un nombre determinat de textos com a un traçat d'itinerari (temàtic, formal, antropològic, etc.) que ha de tenir una doble significació: interna a l'itinerari, en relació amb el sistema literari, i externa, en relació amb les seleccions anàlogues de les altres matèries del currículum. En altres termes: l'«elecció dels criteris de selecció» ha de prevaler sobre les altres matèries, especialment les més afins.

- El coneixement de la producció literària contemporània (dels darrers decennis del segle XX) s'ha d'emprendre d'una manera orgànica. La solució no pot consistir a col·locar aquest coneixement al final del trienni, com a acabament d'un desenvolupament cronològic. Cal més aviat considerar la possibilitat d'incloure un discret nombre de textos contemporanis tant en el primer any com en el segon, en un «re-

corregut paral·lel» d'on es pot eliminar tot lligam amb el passat, lligam que es podrà recuperar en les seves dimensions (fonts, intertextualitat, ruptures), a diferents nivells d'aprofundiment, a la fi del trienni, en una fusió entre passat i present. D'altra banda, els textos contemporanis en els primers dos anys poden trobar en part la seva natural contextualització en les competències adquirides només pel fet de viure en un univers de missatges (música, espectacles) a l'interior dels quals s'organitza el text literari contemporani.

### *Instruments*

El tipus de formació literària definida en els punts anteriors fa necessari afrontar el problema dels instruments indispensables per assolir-la, en una perspectiva que contempla:

- l'ampliació del concepte de cultura i de les fronteres del «literari»;
- la intersecció entre passat i present;
- la posada en pràctica d'una relació amb el text que preveu un entramat complex d'experiències i de coneixements en una xarxa de relacions que s'ha de construir d'una manera diferent a com es feia tradicionalment.

Tot posant en qüestió les maneres com fins ara s'ha concretat la formació literària en l'ensenyament tradicional –basat en el manual d'història de la literatura i en l'antologia de textos (i sense emetre judicis intrínsecs de valor sobre aquests instruments)–, cal suposar la utilització de material didàctic que tingui la finalitat de donar a l'estudiant:

- a) coneixements *objectius* d'història de la literatura (que no incloguin, per tant, el judici crític i la valoració del text);
- b) instruments generals de formació metodològica (relatius a les relacions entre text, intertext i intratext; entre text i context històrico-cultural, entre sèrie literària i sèrie d'altres sistemes de signes);
- c) instruments metodològics específics per a la lectura (extensiva, intensiva), l'anàlisi i la interpretació crítica.

Aquests materials haurien de ser de tal naturalesa que permetessin de fer recorreguts didàctics no unívocs i predeterminats, sinó derivats en part de la construcció de l'objecte literari i dels coneixements al voltant d'aquest en el treball didàctic concret entre ensenyament i alumnes (partint, evi-

dentment, de les condicions reals d'aprenentatge i de la «cultura» de l'alumne). Es tracta d'instruments en funció d'una flexibilitat del currículum, que ha de ser projectat en les diverses matèries de manera que permeti experiències didàctiques pluridisciplinàries.

Al costat d'instruments de tipus específic, construïts per a l'ensenyament i per a les exigències de l'aprenentatge o classe, cal programar (sense indicar si es tracta de «models» o de «textos d'exemple») la lectura íntegra de diferents obres, cosa que permetrà el contacte amb l'objecte literari físic. Entre les obres del passat, per exemple, n'hi ha algunes que no es poden proposar per ser llegides íntegrament a causa de la seva extensió i la seva complexitat, però que en una antologia feta sobre el text integral (en edició fàcilment assequible) ajudarien el lector a prendre consciència de les seves proporcions i estructura.

En edició íntegra haurien de llegir-se els textos (sobretot narratius) de la cultura contemporània, destinats a la lectura extensiva, en gran part individual, i col·locats en el currículum de «literatura paral·lela».

Pel que fa als textos en llengua original de la literatura estrangera estudiada, els problemes que es plantegen no són diferents dels sorgits en el cas de la literatura italiana, si exceptuem les diferències quantitatives entre els dos àmbits, la major preocupació pels problemes de l'educació lingüística específica de la L2 (llengua estrangera), i la necessària gradació a l'hora d'afrontar textos literaris en L2.

La varietat i la diversificació dels instruments didàctics haurien de fer possible una utilització variada en les diferents situacions, a través de relacions orientades a fer, en els liceus, experiències específiques amb matèries afins, i, en tots els instituts, amb àrees culturals presents, o encara no presents, de forma institucional en els currículums (música, films, productes *multimedia*, etc.).

### *Activitats de producció*

La tasca dels estudiants s'ha de projectar en el marc d'uns detallats, per bé que flexibles, plans de treball, amb una òptica formativa que respecti les formes i els temps d'aprenentatge i el ritme del desenvolupament de les capacitats productives propis de l'edat en un procés gradual. Aquesta òptica ha d'estar explícitament d'acord amb la divisió interdisciplinària de continguts curriculars i amb les formes de

l'avaluació global. Des d'aquest darrer punt de vista, és important tenir en compte la incidència que l'elecció de la forma i el contingut de la prova o examen pot tenir sobre la capacitat productiva dels estudiants.

La producció oral i escrita, com a element fonamental del procés d'adquisició dels instruments de comunicació, s'hauria de projectar dins l'àmbit de competències del professor de lletres, però al mateix temps hauria d'incidir en tots els altres àmbits disciplinaris, en una impostació didàctica transversal d'educació lingüística.

La competència de verbalització s'hauria de fonamentar en l'expressió oral i escrita, en estreta relació amb un marc de referències teòriques, tenint com a base no tan sols l'esquema relatiu a les diferents maneres de realització, sinó també les finalitats, la diversitat dels destinataris i l'activació de les diverses funcions lingüístiques.

El moment de l'oral, lluny de reduir-se a una simple verificació de l'adquisició de continguts amb una funció primordialment avaluadora, pot propiciar l'adquisició d'habilitats conscients, capaces d'articular-se segons les seves finalitats; per exemple:

- producció extemporània (intervencions, conclusions de debats, etc.);
- producció prèviament projectada i organitzada (narracions, lliçons, etc.);
- lectura, manipulació i interpretació de textos, amb una atenció especial als textos literaris.

En l'àmbit de l'escriptura també caldria preveure una gamma diversificada d'activitats que no limiti a la producció de caire argumentatiu sobre un tema les potencialitats formatives de l'escriptura i les productives dels estudiants.

La producció escrita de l'estudiant s'hauria de projectar tenint en compte l'especial capacitat de la llengua escrita d'activar processos cognoscitius autònoms, ja sigui en la recepció, la sistematització, la interpretació i la manipulació de realitats existents, o en la creació de realitats imaginàries.

La producció escrita és essencial per a la formació del lector crític: emprada de forma gradual durant el quinquenni, pot fer-se servir com un instrument de lectura del text (divisió de paràgrafs, realització de fitxes, sumaris, resums, paràfrasis, etc.) o de la seva reelaboració (notes, comentaris, assaigs crítics, etc.). Com a instrument d'expressió individual, es pot organitzar més conscientment si es val de l'hàbit de llegir textos literaris o de caràcter representatiu.

## Una nova literatura per als nous lectors

---

TERESA COLOMER

Departament de Didàctica de la Llengua  
i la Literatura UAB

---

Dins de la preocupació general per la formació lectora dels nostres alumnes, podem inserir el tema que ens ocupa a través d'una cita provinent del món de la investigació educativa. En un article recent,<sup>1</sup> Winograd i Smith afirmen:

La lectura estètica, és a dir, la lectura escollida pel mer plaer de la lectura, és el que converteix les persones en lectors motivats per a tota la vida

En aquests moments, el llibre infantil i juvenil s'ofereix a l'escola com un tipus de text especialment adequat per a l'experimentació d'aquesta «lectura per plaer», ja que la progressiva delimitació dels diversos objectius de l'educació lectora i la crisi irreversible del model tradicional de l'ensenyament literari han propiciat la seva incorporació massiva com una base important de l'educació literària dels nostres alumnes.

Un dels primers problemes que presenta, però, la utilitza-

---

1. P. Winograd i L. A. Smith (1987): «Improving the climate for reading comprehension instruction» a *The Reading Teacher*, pp. 304-310, trad. P. Winograd i L. A. Smith (1989) «Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura» a *Comunicación, lenguaje y educación*, 1989, 2 pp. 13-21.