

# LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA EN L'ÀMBIT UNIVERSITARI: ALGUNES REFLEXIONS

ISABEL MARCILLAS

*Estudis Transversals: Literatura i altres Arts  
en les Cultures Mediterrànies-UA*

*Jo sóc allò que he llegit i allò que estic disposat a llegir. De la mateixa manera que n'hi ha que defensen que som allò que mengem, som més encara el que llegim.*

JAUME CABRÉ

## 1. INTRODUCCIÓ

Fins fa no gaires dècades la literatura era l'eix a partir del qual es desenvolupava l'ensenyament de llengües a l'escola. Una societat canviant exigeix, però, un sistema d'ensenyament-aprenentatge flexible, que s'adapte a les noves necessitats dels seus integrants; és en aquest sentit que el concepte de literatura, entès com a base del procés de formació de la vella escola, comença a patir una transformació que incideix, necessàriament, en les funcions que se li atribueixen, tant des de l'àmbit social com de l'estrictament educatiu.

La consolidació del sistema educatiu al llarg del segle XIX va originar l'evolució de conceptes com *història literària* o *història de la literatura*, entesa la primera com una mena de compendi de tot el que s'ha escrit, en tant que la segona quedava reduïda als textos als quals es podia conferir una vàlua artística i estètica; en aquest sentit, la història de la literatura va ser connectada, amb posterioritat, políticament i lingüística, als ideals de nacionalitat, i va constituir, així, una part de la història general.

A final dels anys seixanta, a conseqüència de les teories propugnades pel formalisme i l'estructuralisme, la literatura comença a ser alguna cosa més que fer conèixer la història literària, noms, títols d'obres o corrents literaris; en aquests moments entra en joc la literatura com a

competència i, en aquest ordre de coses, l'objectiu del sistema educatiu ha de ser formar lectors competents. Alguns anys més tard, en la dècada dels vuitanta, es focalitza l'atenció sobre el text, especialment en el paper cooperatiu del lector en l'activitat de descodificació i atribució de significat de l'obra literària i, així mateix, en la funció de comunicació social que aquesta implica. Així, la psicopedagogia postula ara el protagonisme dels aprenents, agents actius del procés d'aprenentatge.

Ja en el tombant del segle XXI, es pot parlar d'una mena de crisi de la relació llengua-literatura-ensenyament, emparada pels currículums escolars.<sup>1</sup> Es tracta d'una crisi relacionada amb la inadequació de l'educació lingüística i literària en el nostre sistema educatiu. Com si el mateix nom genèric amb què es designa l'àrea, Llengua i Literatura, estiguera relacionat amb la rellevància que s'atorga a cadascuna en l'itinerari educatiu; així, l'ensenyament conjunt de llengua i literatura aboca el professorat, amb massa freqüència, a centrar-se en ensenyaments lingüístics, de tal manera que oblida treballar estratègies metodològiques que afavorisquen l'adquisició de la competència literària (NÚÑEZ 1998: 287-288).

Ara per ara ens trobem, per tant, amb un panorama educatiu en què la literatura queda, en bona mida, marginada, atès que se n'ignora la funcionalitat. Aquesta situació ha de plantejar-nos, forçosament, algunes qüestions que ens permeten, si més no, reflexionar a l'entorn de les pràctiques metodològiques a través de les quals apropem la literatura al jovent que arriba a les aules universitàries: quins són els referents literaris d'aquest jovent? Quins en són els interessos? Quina percepció tenen de la literatura? Quin paper juga en el seu desenvolupament com a individus amb personalitat pròpia i opinió crítica?

A aquestes qüestions cal afegir el fet que algunes definicions adreçades al terme *didàctica* . o *didàctiques*, n'encasellen els objectius en àmbits específicament escolars: «disciplines d'investigació que analitzen els continguts (sabers, sabers d'acció) en tant que objectes de coneixements

1. Francesc Codina, en la ponència inaugural de la II Jornada LITCAT d'Intergrups de Recerca, en la qual es va inscriure la presentació d'aquest treball, també va fer referència a la crisi que pateix la relació trinitària llengua-literatura-ensenyament, una crisi en què la literatura es veu especialment afectada.

i aprenentatge, referits a matèries escolars» (REUTER 2007: 69). Aquesta concepció de la didàctica com a disciplina d'investigació dirigida als àmbits de l'ensenyament-aprenentatge infantil, primari i secundari és, potser, el que condueix els docents integrats en espais d'ensenyament superior a ignorar-ne les possibilitats. És en aquest sentit que cap preguntar-se si, des de les universitats, s'aborda una reflexió a propòsit de la pròpia pràctica educativa pel que fa a la didàctica de la literatura en aquest cas.

## 2. LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA EN ELS ÀMBITS UNIVERSITARIS: UNA ASSIGNATURA PENDENT?

Perquè qualsevol procés d'ensenyament aprenentatge tinga èxit, cal posar en marxa, per part del docent, una reflexió prèvia sobre què volem ensenyar, per què volem ensenyar-ho, quins son els nostres alumnes i quin és el context social i cultural del qual partim. La literatura, siga quin siga el nivell en el qual s'impartisca —escolar, a l'institut d'ensenyament secundari i batxillerat o universitari— no ha d'obviar en cap cas aquesta necessitat i ha d'abordar la tasca d'una forma organitzada i meditada que atenga els interessos i les expectatives dels alumnes i en desperte, al mateix temps, les inquietuds.

Si bé l'ensenyament en les primeres etapes de la vida, infantesa i adolescència, apareix en bona mida pautat pels llibres de text, que donen cos a cadascun dels cicles educatius materialitzant-ne els currículums, en arribar a l'àmbit universitari, aquells alumnes que han d'abordar l'estudi de la literatura, —ja siga medieval, moderna, contemporània o actual en el cas de l'àmbit de la Filologia, o literatura infantil i juvenil o popular, cas més habitual entre l'alumnat de la Facultat d'Educació—, s'hi enfronten amb una certa desorientació provocada pel que fa als primers per una possible descoordinació entre els centres docents i acadèmics i, en el segon dels casos, per una pre-concepció errònia de la literatura com a matèria mancada de valor pragmàtic en la vida real.<sup>2</sup> La dificultat de determinar els objectius de

2. Pel que fa a la descoordinació a què hem fet al·lusió, no podem obviar la iniciativa de la Universitat d'Alacant que pretén pal·liar aquesta situació i encetar noves

cada etapa escolar, originada en bona mesura pel problema implícit de concretar quins són els coneixements necessaris perquè els nostres alumnes puguem esdevenir lectors competents, provoca, de retruc, una certa indefinició sobre quin és el nivell de competència literària que podem exigir, o podem esperar, de l'alumnat universitari. Per tant, la desorientació arriba a ser recíproca i afecta el mateix procés de formació.

La Universitat d'Alacant compta, en l'actualitat amb un nombre aproximat de 4.000 matriculats en la Facultat d'Educació, futurs docents en Educació Infantil, Educació Primària i Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Tots ells, per motius lingüístics obvis, reben docència de diverses assignatures des del Departament de Filologia Catalana: en un percentatge gairebé del cent per cent, amb l'objectiu, per part de l'alumnat, d'aconseguir el títol que els capacitarà per a impartir docència en català. En conseqüència, resulta imprescindible que el professorat que s'hi dedica analitze el perfil de l'alumnat amb l'objecte de poder-ne adequar l'ensenyament, tant als interessos dels discent com al paper que ells mateixos tindran de docents i, per tant, de transmissors de la pròpia llengua i cultura. En aquest sentit, aquest treball cerca una reflexió sobre la didàctica de la literatura en els àmbits acadèmics que centren la seua esfera d'actuació en la preparació de personal docent de centres escolars.

L'evolució de la pràctica docent en les darreres dècades ha aconseguit que també en l'àmbit acadèmic universitari comence a deixar-se de banda la concepció tradicional de l'ensenyament. Concepció que, a través d'un enfocament magistral, convertia el professorat en transmissor únic de l'objecte de coneixement, en tant que l'aprenent es veia immers en un procés de captació a través, fonamentalment, de la memorització. La influència de la tradició pedagògica centrada en l'enfocament tradicional va arribar ben bé fins a les primeres dècades del

---

vies de diàleg entre mestres, professors d'institut i professors universitaris de llengua, però especialment de literatura. En aquest sentit, els propers 6 i 7 de març de 2015 tindrà lloc el II Simposi sobre l'Ensenyament de la Literatura i de la Llengua., que pretindrà incentivar la reflexió didàctica en aquesta matèria, tot adequant-la al context sociolingüístic i escolar valencià.

segle XX. A partir d'aleshores, sistemes innovadors com el de Célestín Freinet, i d'altres corrents que formaren el que s'ha denominat Escola Nova, modernitzaren els sistemes d'ensenyament primari —cal tenir en compte que l'ensenyament secundari era encara molt minoritari. Al mateix temps, la pedagogia —nascuda com a ciència a la primera del segle XX—, va considerar que era necessari desplaçar la figura del professor i tenir més en compte els processos d'aprenentatge. Actualment, aquesta consideració, ha sigut tinguda en compte de forma general en la reestructuració dels plans d'estudi universitaris que cerquen d'adequar-se a les directrius proposades per Bolonya.

En qualsevol cas, és evident que aquesta reestructuració comporta, o hauria de comportar, una revisió profunda i efectiva dels sistemes d'ensenyament universitari, que hauran de tenir com a objecte d'aprenentatge una sèrie de continguts seleccionats de forma crítica que permetran l'alumnat no solament avançar en el saber de cada matèria d'estudi, sinó també ser individus capaços de seleccionar-ne la informació adequada per a integrar-la en la vida quotidiana. Així, la investigació en didàctiques específiques, sorgides com a branques de la didàctica general, ens ha d'ajudar en aquesta tasca, convidant-nos, al mateix temps, a retroalimentar la nostra acció investigadora amb aquelles que s'han portat a terme en els àmbits de l'ensenyament primari i secundari per tal d'establir avenços en els coneixements dels discents sense trencar la continuïtat d'una metodologia presumiblement basada, a hores d'ara, en concepcions constructivistes.<sup>3</sup>

Aquestes concepcions tenen una clara repercussió a l'hora d'ensenyar llengua i, de fet, quan es parla de la Didàctica de la Llengua i la Literatura, s'hi posa una atenció especial en el procés d'ensenyament de la primera mentre que, com hem comentat adés, es deixa una mica

3. El Decret 102/2008 d'11 de juliol del Consell pel qual s'estableix el currículum del Batxillerat a la Comunitat Valenciana especifica que l'ensenyament de la Llengua i la Literatura tenen com a objectius primordials l'ampliació de la competència comunicativa dels estudiants i afirma que «l'estudi del discurs literari ha de contribuir, de manera molt especial, a l'ampliació de la competència comunicativa ja que l'objectiu bàsic d'aquesta etapa consisteix en l'ampliació de la competència literària entesa com la capacitat per llegir, analitzar i interpretar textos produïts amb intencionalitat artística o considerats actualment com a literaris».

més de banda la segona. Així, al llarg dels anys vuitanta es va recuperar la teoria vigotskiana, que posa un èmfasi especial en la importància del llenguatge, i en conseqüència de la parla i l'escriptura, com a eixos vertebradors i constructors del coneixement, al costat de factors de caire social i cultural que interactuen en la bastida que donarà forma als coneixements de l'individu. D'altra banda, atesa la concepció del terme *literatura* com a art el mitjà d'expressió del qual és una llengua, als docents els resulta difícil d'aplicar a la literatura una didàctica totalment independent d'aquella que es dirigeix a objectes de caire lingüístic.

A més a més, cal tindre en compte que, arran de la constitució de la Didàctica de la Llengua i la Literatura com a disciplina autònoma que centra el seu focus d'actuació en els interessos dels aprenents, en els darrers temps s'ha impulsat l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament en la matèria, de tal manera que si acceptem que la llengua no és un objecte d'estudi per si mateix, sinó un vehicle de comunicació, l'objectiu de l'aprenentatge de literatura ha de ser, igualment, el desenvolupament de la competència comunicativa a través del contacte directe amb els textos literaris. D'aquesta manera, es possibilitarà que l'alumnat accedisca al fet literari no només com a un discurs específic que s'esdevé en una situació comunicativa particular; es tracta d'activar aquesta situació en els seus vessants significatius, expressius i alliberadors que determinen la construcció del subjecte que els experimenta, impedit que l'individu mantinga un estat de passivitat davant del text.

Segons García Berrio (citada a través de NÚÑEZ 1998: 290), la Teoria de la Literatura ha de proposar-se, com a mínim, construir una gramàtica i una retòrica de l'estil lingüístic i poètic; ha de dotar de contingut antropològic actual la teoria de la imaginació artística i ha d'explicitar les bases d'una història de la intertextualitat literària; a més d'això, però, cal afegir-hi una altra tasca prioritària «contribuir a través de la docència i de la investigació a lligar la cadena que, des de la teoria literària, la crítica d'obres i la comparació de les diferents literatures s'estén fins a la didàctica d'aquestes» (NÚÑEZ 1998: 290). Efectivament, cada vegada resulta més inqüestionable que cal establir ponts que vinculen les diferents disciplines i corrents investiga-

dors que estudien la literatura amb la seua didàctica i que ens permeten, d'aquesta manera, un enfocament pedagògic que estimule els estudiants.

Atenent als postulats didàctics actuals, l'aprenent no pot romanre inactiu davant del desenvolupament del seu propi aprenentatge i la literatura, concebuda especialment com un sistema significant, permet que s'aborde el seu estudi com a fenomen comunicatiu en què el receptor juga un paper fonamental:

El paper del lector, de l'estudiant, resulta decisiu en el moment de posar en marxa el procés comunicatiu. I aquest és un dels punts de trobada entre la teoria literària i la didàctica de la literatura: aquesta última ha de seguir amb atenció les conclusions del debat dels diversos corrents postestructuralistes que es disputen on situar el poder de la interpretació: en el text o en l'interpret. I això, perquè el fet de traslladar el centre d'atenció des de l'autor i el seu context, o des del missatge, als lectors, exigint-los la seua cooperació, no en destruisca la significació (NÚÑEZ 1998: 291).

Ens interessa aquesta citació perquè ens permet reflexionar en el rol del lector / receptor literari com a punt de trobada entre la Teoria Literària i la Didàctica de la Literatura; ens convida a considerar, així mateix, com ha de guanyar terreny l'activitat intel·lectual del discent que, gràcies al paper mediador del docent, ha de ser capaç de construir el significat del text literari a què s'enfronta, construint tot un diàleg en relació als coneixements previs de què disposa o a les referències que pot extreure del mateix text. Aquest enfocament comunicatiu, dialògic entre el lector i el text, s'aborda, amb més o menys èxit, en les diferents etapes del nostre sistema educatiu. En som, però, conscients des dels àmbits universitaris? En aquest sentit, és necessari incorporar les metodologies didàctiques explicitades per les concepcions constructivistes a l'ensenyament superior; com apunta Núñez, el punt de contacte, entre disciplines que estudien la teoria de la literatura i aquelles altres que n'aborden la didàctica, el podem trobar en el paper dialògic que el lector estableix amb els textos literaris.

### 3. LA LITERATURA COM A ESTRATÈGIA FORMATIVA PER A FUTURS DOCENTS: UN EXEMPLE

Justament evitar la passivitat de l'individu és una de les tasques principals amb què s'enfronten les institucions acadèmiques, encara més quan es pretén instruir futurs docents que treballaran en la formació de la base social que haurà de mantindre, conrear i fer evolucionar la nostra llengua i cultura. En aquest sentit, resulta inqüestionable el paper que juga la literatura en la formació de la identitat nacional i, per aquest mateix motiu, fóra bo considerar-la com una bona aliada que pot contribuir a la revernacularització<sup>4</sup> de la nostra llengua i a la revitalització del sentiment identitari del nostre alumnat.<sup>5</sup>

4. Procés que té per objecte crear una comunitat sostenible de parlants, atès que el nombre d'usuaris de la nostra llengua, malgrat l'aplicació dels programes d'educació bilingüe, no ha augmentat fora dels àmbits escolars. Podeu ampliar aquest tema en *La revernacularització del valencià a la ciutat d'Alacant. Actes de la Jornada d'estudi i debat «Llengua, educació i revernacularització: el valencià a la ciutat d'Alacant»*, Alacant, 9 i 10 de març de 2007, a cura de Brauli Montoya, F. Xavier Vila i Eva Gomàriz, IEC, 2010.

5. Per tal de conèixer quins són els referents literaris del nostre alumnat en arribar a les aules universitàries, podem fer un ràpid repàs al currículum de Batxillerat de la Comunitat Valenciana, referit a les matèries de Llengua i Literatura Valenciana. Així, podem trobar que en Valencià: Llengua i Literatura I s'hi haurà d'abordar l'estudi de les cròniques medievals, Jaume Roig, Isabel de Villena, Roís de Corella, Curial e Güelfa, Tirant lo Blanc, formes de poesia culta i popular des dels trobadors al Modernisme, Ausiàs March i Teodor Llorente. Així mateix s'hi estudiarà el teatre culte i popular, des dels orígens als segle XIX: el Misteri d'Elx, Francesc Mulet, Eduard Escalante i Bernat i Baldoví.

Pel que fa a l'estudi de la matèria Valencià: Llengua i Literatura II, s'hi preveu tractar les formes narratives des del Modernisme fins a l'actualitat: Martí Domínguez i Enric Valor. L'estudi de la poesia des del segle XX fins a l'actualitat: Carles Salvador, Xavier Casp, Vicent Andrés Estellés i Maria Beneyto. També s'hi explicarà l'evolució de les formes dramàtiques durant el segle XX fins als nostres dies. A l'últim, s'hi inclou l'assaig i el periodisme, amb menció a Joan Fuster. La nòmina d'autors proposada, deixant de banda l'encert o no del cànon establert, podria proporcionar a l'alumnat els coneixements necessaris per establir un panorama general de la cultura literària del seu entorn més immediat i, no obstant això, és difícil trobar algun alumne/a que puga contestar-ne preguntes bàsiques, o que en manifeste alguna curiositat particular, en arribar a la universitat. Així, cal preguntar-se si el problema rau en la metodologia emprada per ensenyar aquestes matèries.



Així doncs, és necessari que el professorat reflexione a l'entorn de les funcions que pot desenvolupar la cultura literària en els sectors acadèmics i en la necessitat de continuar treballant en la formació de lectors crítics que, com a tals, per qüestió d'estudi, de treball o d'oci, ho siguin al llarg de tota la vida.<sup>6</sup>

Amb tot, no podem perdre de vista que noves circumstàncies socials condicionen el fet literari, particularment pel que té a veure amb el que els receptors preadolescents, adolescents i joves n'esperen. Els hàbits culturals del jovent han canviat, el món de la imatge hi predomina, i resulta complicat oferir-los una literatura que sobrepassi l'interès creixent cap a altres formes culturals que consideren més estimulants i més afins a una forma de vida que tendeix a ignorar els moments de calma, fins i tot de soledat o individualitat, associats a l'activitat lectora. Com observava Colomer en referir-se als estudiants de les darreres dècades del segle XX «Els nous factors socials van anar modificant, doncs, els usos lectors, els mecanismes, tant de creació de l'imaginari col·lectiu, com de transmissió ideològica i de models de conducta, així com altres funcions que havia complert la literatura, fins i tot les d'informació i passatemps» (COLOMER 1998: 87), una situació que s'ha anat agreujant fins al moment actual.

No obstant això, el professorat universitari, sabedor de la importància dels textos literaris com coadjuvants en la formació d'un bagatge cultural adient i en la consolidació d'una consciència identitària pròpia, es veuen abocats a completar la tasca iniciada en la formació

6. El Marc Europeu Comú de Referència, promogut pel Consell d'Europa, es refereix a la conveniència que els estudiants elaborin un Portfolio Europeu de les Llengües (PEL) en què deixin constància de tots els aprenentatges, formals i informals, que fan sobre les diferents llengües que, en un moment o altre, han format part de les seues vides. En aquest sentit, convida els usuaris a observar com l'aprenentatge de llengües s'esdevé al llarg de tota la vida. De forma similar hauria de ser tractada la literatura, com un aprenentatge continu que, tant en situacions professionals o de gaudi, ens reporta coneixements que passen a configurar la nostra formació cultural. La fórmula dels diaris dialogats, proposada per Lebrun (1994), s'acosta la idea del Portfolio Europeu de les Llengües, ja que proposa un seguiment de totes les lectures efectuades per l'alumne, i l'intercanvi del diari amb d'altres alumnes o bé amb el professorat. De la mateixa manera que el PEL, es tracta d'un instrument d'aprenentatge.

secundària i el Batxillerat, sovint, però amb poques eines pedagògiques que l'ajuden a reeixir-hi; una mancança potser deguda al fet que encara no hem sabut incloure el debat pedagògic entre les nostres tasques professionals.

Com hem comentat anteriorment, la diversitat d'assignatures que el Departament de Filologia Catalana ofereix a l'alumnat de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant, obliga el professorat a replantejar-se el mètode d'ensenyament-aprenentatge de caire tradicional emprat fins a l'actualitat i a optar pel paper de guia, reivindicat per la metodologia de caire constructivista, més escaient als nostres temps. En aquest sentit, i més enllà de les mateixes assignatures dedicades expressament a la literatura, cap plantejar-se la necessitat d'oferir textos literaris com a mitjà que habilita mons expressius i comunicatius als quals resulta difícil, si no impossible, d'accedir mitjançant l'ús exclusiu de discursos convencionals.

Per tal d'exemplificar aquest enfocament docent, que pretén incentivar, entre d'altres coses, el gust per la literatura en llengua catalana, ens referirem a continuació al Cicle *Escriure el País*, iniciat l'any 2004 des de la Seu Universitària Ciutat d'Alacant i promogut pel Departament de Filologia Catalana d'aquesta universitat. Es tracta de trobades que tenen com a objectiu la lectura d'una història breu que literaturitza la visió de l'autor/a convidat/a sobre la pròpia comarca del País Valencià, ja siga de naixença o d'adopció. El format d'aquestes trobades és, sobretot, proper al públic: la lectura de la narració per part de l'autor o autora, la posterior reflexió sobre els motius que l'han conduït a acarar l'escriptura des d'un determinat punt de vista i les intervencions del públic assistent, que serveixen per a corroborar i ampliar els sentiments expressats per l'escriptor o, simplement, referides a curiositats generades a partir de la lectura. El model ha tingut èxit i, deu anys més tard, *Escriure el País* continua vigent gràcies a l'empenta i col·laboració, principalment, dels professors de literatura catalana contemporània de la Universitat d'Alacant.

Així, una trenta d'escriptors i escriptores d'arreu del País Valencià han passat per la nostra universitat i ens n'han ofert una visió pròpia, incidint, en algunes ocasions, en fets del passat històric recent, com en el cas de Joan Garí o Josep Piera; recreant-ne els paisatges en al·lusió

al paradís perdut de la infantesa, com en el relat de Francesc Bodí; fent-ne ressò de la vida quotidiana als carrers dels nostres pobles i ciutats, com en els casos de Carme Manuel o Manel Alonso, entre d'altres; o deixant constància de la desfeta del paisatge a causa de la sobreexplotació urbanística i la corrupció política, disfressada d'afalacs cap al poble valencià que, després de tot, com autocrítica l'escriptora Esperança Camps, manifesta amb massa freqüència «el gust per allò que és bonic però efímer» (CAMPS 2005).<sup>7</sup>

En el procés de construcció del seu propi aprenentatge, i en el si d'assignatures diverses, l'alumnat de la Facultat d'Educació és convidat a assistir a les sessions de lectura i comentari que, amb la presència de l'autor, ofereix la Universitat. El sistema es revela com un mètode d'instrucció ben eficaç que, de forma transversal i significativa, permet a l'alumnat accedir a coneixements culturals que afecten el seu entorn més immediat i que superen amb escreix els estrictament literaris. Encara que, a primer cop d'ull, el fet d'organitzar trobades literàries no suposa realment cap innovació en el panorama universitari, sí que ho és el fet d'aprofitar-les com a eina d'aprenentatge que, en el marc de la globalització, contribueix a superar el procés de *desidentització* lingüística i cultural a què es veu sotmès el poble valencià. La temàtica de les narracions que s'hi llegeixen no resulta, tampoc, gratuïta; no és debades el títol genèric del cicle. La trobada conjumina la necessitat d'articular la visió d'un país mitjançant la llengua escrita amb l'espontaneïtat i la proximitat que ofereix l'expressió oral. Amb-

7. Citat a través de la versió mecanoscrita de «València, de l'enderroc al bolero» facilitada a l'organització d'Escriure el País. Els autors que ara per ara han intervingut al cicle són Josep Lozano, Àngels Moreno, Joaquim González-Caturla, Manel Garcia i Grau, Bernat Capó, Martí Domínguez, Isabel-Clara Simó, Josep Piera, Ferran Torrent, Esperança Camps, Francesc Bodí, Vicent Usó, Lliris Picó, Rafa Gomar, Toni Cucarella, Carme Miquel, Joan Garí, Encarna Sant-Celoni, Albert Hernández Xulvi, Francesc Gisbert, Manuel Baixauli, Xavi Sarrià, Pasqual Alapont, Josep V. Escartí, Dolors Gimeno, Adolf Beltran, Vicent Borràs, Raquel Ricart, Manel Joan Arinyó, Urbà Lozano, Xavier Aliaga, Anna Moner, Martí Domínguez, Carme Manuel i Manel Alonso. Tots els relats escrits per al cicle Escriure el País s'han publicat en la secció Quadern, del diari *El País*. Actualment aquesta secció s'edita en versió digital. Els set primers relats es va aplegar en el recull *Escriure el País*, València: Broquil Edicions, 2005.

dues, escriptura i oralitat unides, transcendeixen el caràcter formal del text en paper i demanen, encara més, la cooperació del receptor. Com aprofitar els coneixements que, de cada lectura, es puguen extreure, depèn, en últim terme, de les estratègies didàctiques que cada professor siga capaç de desenvolupar, però també de la perspectiva metodològica des de la qual es pretenga abordar el fet literari: lingüística, històrica, filosòfica..., en qualsevol cas, la trobada ha de propiciar que l'alumnat n'experimente les possibilitats interpretatives múltiples.

#### 4 LA TEORIA DE LA TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA, POSSIBLE EN LITERATURA?

En començar aquesta reflexió, hem alludit a la necessitat de saber, a l'hora d'iniciar qualsevol procés didàctic, quins són els nostres alumnes i en quin context sociocultural s'insereixen; a més, hem comentat el fet que també haurem de valorar què volem ensenyar i per què. Tenim clar que la nostra reflexió se centra en l'àmbit universitari i que, en aquest cas en particular, parlem d'alumnat que es prepara per a formar nens i nenes que són la base del nostre futur com a poble amb una identitat lingüística minoritzada i una cultura que treballa, a diari, per excel·lir en una societat global. És per aquest motiu que, especialment, l'alumnat que estudia en la Facultat d'Educació necessita desenvolupar uns referents culturals i identitaris fermes, de què molt sovint manca en arribar-hi de l'Educació Secundària.

Colomer, en referir-se al perfil de l'alumnat de l'ensenyament secundari, diu que els canvis que ha experimentat la societat han configurat «el nou destinatari de l'ensenyament literari com un adolescent provinent de totes les capes socials d'una societat configurada pel consum de masses i la presència dels mitjans de comunicació» (COLOMER 1998: 89). Pretendre allargar l'adolescència del jovent mentre cursa els seus estudis universitaris resulta, certament, excessiu i, no obstant això, la definició que proposa Colomer, si més no pel que fa a la influència dels *mass media*, resulta prou encertada encara ara, afegint-hi, això sí, el món de la cultura virtual que ofereixen la xarxa i el desenvolupament de les noves tecnologies. Tot un panorama de re-

vulsius comunicatius i culturals que obliguen a replantejar-se canvis en tots els àmbits de l'educació i en tots els nivells educatius, gairebé a la mateixa velocitat de vertigen amb què avança la tecnologia. Així doncs, els estudiants universitaris d'avui, fills d'una societat altament dinàmica i diversa, necessiten l'ajuda del docent per superar la indiferència que, sovint, els genera el missatge literari transmès de forma tradicional.

D'altra banda, el que volem i necessitem ensenyar a través de les assignatures específiques que oferim al futur cos de docents en ensenyament infantil i primari, a banda dels continguts científics que abraça cada matèria, són coneixements de caire humanístic que, indefectiblement, els refermaran el pensament crític i els permetran intervenir de forma activa en la societat.<sup>8</sup> Francesc Codina, en la ponència inaugural de la II Jornada LITCAT d'Intergrups de Recerca, es referia a les diverses funcions de la literatura, entre les quals destacava el paper de formació de la ciutadania en uns moments en què el concepte d'estat-nació, i tot el que això implica, ha entrat en crisi. Des del món educatiu, empesos per la globalització, les llengües es redueixen al seu sentit comunicatiu i la literatura pateix una desvalorització causada, en part, per un discurs de progressiva formalització que la posa en perill. Ara com ara, necessitem apropar-la novament al lector potencial, amorosir-la, fer-la nostra, apropiari-nos dels textos i usar-los per aprendre a experimentar la pluralitat i, sobretot, per a comprendre el nostre entorn. Necessitem, però, també en l'ensenyament superior, un marc teòric que ens ajude a desenvolupar la tasca educativa de forma organitzada i coherent.

La funció de les didàctiques específiques en cada camp de coneixement consisteix a seleccionar de forma crítica els continguts que cal ensenyar i com s'han d'ensenyar. Es tracta d'un què i un com que ha d'evolucionar en funció de les circumstàncies socials i també atenent als avenços específics. Va ser indagant en aquest procés que el 1975 Verret encunyava el terme de *transposició didàctica* que, posterior-

8. Parlem des del context acadèmic, social i cultural que ens ofereix la Universitat d'Alacant, però evidentment pot ser extrapolable a qualsevol altre context en què la llengua i, en conseqüència, la cultura pròpia es troben en una situació de minorització.

ment, va ser divulgat per Chevallard aplicat a la didàctica de les Matemàtiques. Per a Verret (1975), tota pràctica d'ensenyament d'un objecte pressuposa la transformació prèvia de l'objecte en objecte d'ensenyament. Els estudis posteriors de Chevallard (1985) van fer atenció al pas entre el *coneixement savi* —aquell de què disposa el docent— i *coneixement ensenyat* i, conseqüentment, a la distància establida entre tots dos sabers.

A grans trets, la teoria de la transposició didàctica convé que cal seleccionar una sèrie de continguts del coneixement per a ser ensenyats. Aquests continguts, però, experimentaran un conjunt d'adaptacions que els faran susceptibles d'ocupar un lloc entre els objectes d'ensenyament. Així, en el seu sentit primigeni, la transposició didàctica té a veure amb «el pas d'un contingut de coneixement precís a una versió didàctica d'aquest objecte de coneixement» (CHEVALLARD 1985: 39).

És necessari remarcar que els estudis referits a la transposició didàctica es van portar a terme amb l'objecte de donar resposta a qüestions didàctiques sorgides en els àmbits escolars. Tanmateix, tot i que l'educació superior sempre sembla quedar fora d'aquesta mena de reflexions, no es pot obviar que es tracta d'un període important en la formació de l'individu i que, com a tal, requereix, igualment, una reflexió didàctica que permeta acarar metodològicament la tensió que s'estableix entre els objectes de coneixement i la seua transmissió.

Ens pot ajudar a extrapolar a l'àmbit universitari els raonaments relacionats amb la transposició didàctica el terme *noosfera*, que Chevallard va encunyar per a referir-se al *lloc* on es pensa el funcionament didàctic. Aquest lloc reflecteix les relacions i les tensions que s'estableixen entre la comunitat acadèmica, la comunitat educativa i la mateixa societat. Es tracta, per força, d'un *espai* obert, que fluctua en base a les necessitats específiques del moment i que, per què no, admetria la consideració d'una didàctica específica en el camp de l'ensenyament superior.

La tensió produïda en la *noosfera* pot ocasionar que els objectes de coneixement queden obsolets si no es renoven amb les aportacions científiques o acadèmiques, en tant que amb d'altres coneixements pot produir-se una mena d'envelliment *moral* si, socialment, no s'entén per què són ensenyats en l'escola; resulta evident que aquests co-

neixements cal substituir-los. En tot cas, es tracta d'un procés d'adaptació dels continguts del coneixement a necessitats educatives específiques en un context determinat.

Posteriorment, Chevallard va treballar la transposició didàctica des d'un punt de vista antropològic i va suggerir la necessitat de determinar els objectes d'ensenyament a partir de la formulació de preguntes que encara no tingueren resposta en l'àmbit escolar. Al seu parer, l'escola havia de tenir com a missió construir respostes adaptades a l'ensenyament. Aquestes respostes serien la transposició de les que prèviament hauria validat la societat, entesa aquesta en el sentit que ofereix la *noosfera*.

Malgrat l'èxit de la teoria de la transposició didàctica, no hi han faltat crítiques que n'argumenten la ineficàcia; entre elles, per exemple, les de Petitjean (1998), que en destaca la visió reductora dels coneixements escolars i la definició restringida de la mateixa *transposició*; o les de Michel Tozzi (1995) que en descarta l'aplicabilitat en el camp de la filosofia en els àmbits escolars.<sup>9</sup> Chevallard respon a algunes de les crítiques ampliant el concepte inicial i comença a articular una teoria que relaciona les pràctiques socials o institucionals amb els objectes de coneixement. Per a Martinand (1986) certes activitats de *producció*, tant si són en el marc d'activitats d'enginyeria, posem per cas, com de caire domèstic, poden servir d'activitats de referència en l'àmbit escolar. Així, Martinand denomina *pràctiques socials de referència* a activitats reals d'un grup social que serveixen de base a d'altres actuacions de caire didàctic; de la qual cosa es dedueix que en les pràctiques hi ha també coneixements per a transmetre. Aquesta extensió de la noció de coneixement als coneixements experts<sup>10</sup> i a les

9. Per a una revisió més extensa d'aquestes qüestions podeu consultar Gómez Mendoza (2005), «La transposició didàctica: historia de un concepto».

10. A grans trets, en una classificació dels tipus de coneixements que poden ser *objecte* en l'ensenyament es pot parlar de coneixements pràctics i de coneixements tècnics. Dins d'aquests últims se'n troben de savis, que es defineixen per criteris sociològics i que són aptes per a dir la *veritat* amb caràcter universal, i els coneixements experts, tots els altres. Les matemàtiques són un exemple de coneixement savi, en tant que de coneixement expert ho pot ser el funcionament d'algun tipus de maquinària, però també les teories sobre l'ensenyament. Veg. Johsua (1998).

pràctiques socials de referència és una de les condicions de possibilitat de la propagació de la transposició didàctica cap a d'altres disciplines (HALTÉ, 1998).

Encara Astolfi i Develay (1989) argumenten que la transposició didàctica és inherent a tota integració de nous conceptes en el currículum escolar. En aquest sentit, i per tal de procurar un marc teòric a partir del qual seguir avançant en el camp de les didàctiques específiques, enumeren les característiques que ha de tindre una transposició didàctica *raonada*: objecte de treball, problema científic, actituds i rols socials, instruments materials i intel·lectuals. A l'últim, el coneixement produït, durant l'activitat i en finalitzar-la, serà la resposta al problema científic plantejat.

Totes aquestes digressions generades a l'entorn de la transposició didàctica han sigut la font, així mateix, d'un altre debat: fins a quin punt la referència als valors que conformen una societat pot tindre la mateixa importància que els coneixements qualificats com a *savis*, i com aquesta referència pot donar cos als coneixements que s'han d'ensenyar (GÓMEZ 2005: 108). En tot cas, s'ha de concloure que valors i coneixements no pertanyen al mateix rang i que, no obstant això, de forma intervencionista o relativista, formen parts dels continguts escolars.

Actualment, la utilitat del concepte de transposició didàctica —amb tots els matisos que s'hi han anat introduint— es pot considerar generalment acceptada a l'hora de transferir coneixements i, fins i tot de generar-los. Si bé considerem que el procés de transposició didàctica és inherent a la mateixa delimitació dels continguts que es volen ensenyar, no dubtem que resulta un bon punt de partida per a la didàctica de la literatura, que pot avançar per aquest camí si té en compte la confluència de camps d'estudi que la conformen; afirmació que fem extensiva als espais d'estudis universitaris.

## 5. ALGUNES REFLEXIONS A TALL DE CLOENDA

Els textos literaris ens han acompanyat sempre en el desenvolupament del nostre coneixement. Literatura i llengua nacionals es van institucionalitzar de forma conjunta perquè, indefectiblement, l'una



beu de l'altra tot establint-hi lligams indissolubles. Malgrat tot, en els darrers temps la relació instituída entre llengua, literatura i ensenyament ha entrat en crisi. Els estudis pedagògics que defensen l'enfocament comunicatiu de les llengües semblen deixar de banda els textos literaris i n'obvien les múltiples funcions que aquests han desenrotllat. ¿És aquesta la causa que la competència lectora dels nostres alumnes, unida inextricablement a la competència literària, siga més baixa del que seria desitjable?

Tot apunta que no n'és la causa única, atès que el jovent d'avui no respon de forma positiva als patrons amb els quals s'ha estat ensenyant literatura fins ara. La necessitat de renovació pedagògica és evident i no només en l'àmbit escolar, també pel que fa a l'educació superior, on l'alumnat arriba sovint amb la idea que la literatura és només apta per a l'oci, una opció més entre d'altres de més abel·lidores perquè s'adapten millor al ritme dels nous temps. El professorat, tant de matèries de caire lingüístic com d'aquelles altres que es puguen inscriure dins de l'àmbit de les humanitats, ha d'intervenir en conseqüència i ha de proposar una actuació didàctica organitzada en què els textos literaris siguen l'eina a través de la qual l'alumnat pugua accedir a coneixements diversos que acabaran d'arrodonir la seua formació com a individu.

Tot i que la noció de transposició didàctica va sorgir amb l'objecte explicar les didàctiques aplicades a l'educació escolar, no resulta descabellada la idea d'utilitzar-la en l'àmbit universitari, també a l'ensenyament de continguts transversals de caire històric, geogràfic, estètic o lingüístic, humanístics en general, dels quals, com hem apuntat, la literatura pot fer de perfecta transmissora. La literatura permet descontextualitzar els coneixements que aporta dels camps específics del saber des dels quals han sigut apresos, recontextualitzant-los a través d'una activitat diferent, atractiva i plaent, que n'implicarà una òptica nova, un punt de vista que rarament es podrà atènyer mitjançant una transmissió merament científica dels coneixements.

Així doncs, en aquest procés de reconfiguració dels plans d'estudi universitaris, per tal d'adaptar-nos a les exigències d'una societat global, no podem oblidar afermar les estratègies didàctiques que ens permetran preservar la cultura i la llengua pròpies. L'experiència positiva obtinguda a través de les sessions literàries del cicle *Escriure el País*,

permet afirmar que el tractament transversal de diferents objectes del saber i la pertinent transposició didàctica mitjançant activitats significatives, que tinguen la literatura com a instrument principal, ens pot ajudar a aconseguir-ho.

## BIBLIOGRAFIA

- ASTOLFI- DEVELAY (1989): Jean Pierre Astolfi i Michel Develai, *La didactique des sciences*, París: PUF.
- CAMPS (Coord.) (2011): Anna Camps, *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*, Barcelona: Graó.
- CHEVALLARD (1989): Yves Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, París: La pensée sauvage.
- COLOMER (1998): Teresa Colomer, «L'ensenyament de la literatura», dins: Anna Camps i Teresa Colomer (Coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Horsori, p. 85-103.
- DIVERSOS AUTORS (2005): *Escriure el País*, Alacant: Brosquil Edicions.
- DIVERSOS AUTORS (2010): *La revernacularització del valencià a la ciutat d'Alacant. Actes de la Jornada d'estudi i debat «Llengua, educació i revernacularització: el valencià a la ciutat d'Alacant», Alacant, 9 i 10 de març de 2007*, Barcelona: IEC.
- GÓMEZ (2005): Miguel Ángel Gómez Mendoza, «La transposició didàctica: historia de un concepto», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 1, p. 83-115. També disponible en línia a: [http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana1\\_5.pdf](http://200.21.104.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana1_5.pdf) [Consulta: 30 abril de 2014].
- JOHSUA (1998): Samuel Johsua, «Des savoirs et de leur étude: vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique», dins: *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, París: Éditions Presses Universitaires de France, p. 79-97.
- LEBRUN (1994): Monique Lebrun, «Le journal dialogué: pour faire aimer la lecture», *Québec français*, 94, Les Publications le Québec français, p. 34-36. També disponible en línia a: < <http://id.erudit.org/iderudit/44427ac> > [Consulta: 30 abril 2014].
- MARTINAND (1986): Jean-Louis Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Berna: Peter Lang.

- MENDOZA (1998): Antonio Mendoza Fillola, «El proceso de recepción lectora», dins: Antonio Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Horsori, p. 169-189.
- (2003): Antonio Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*, Madrid: Prentice Hall.
- NÚÑEZ (1998): Gabriel Núñez, «Antecedentes històrics: teoría literaria y didáctica de la literatura», dins: Antonio Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Horsori, p. 287-296.
- PETITJEAN (1998): André Petitjean, «La transposition didactique en français», *Pratiques*, 97-98, p. 7-33.
- TOZZI (1995): Michel Tozzi, «De la philosophie à son enseignement: le sens d'une didactisation», dins: Develay, M. (Dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, París: ESF, p. 237-260.
- VERRET (1975): Michel Verret, *Le temps des études*, 2 vol., París: Honoré Champion.