

L'ARC 12

Quadern Informatiu de l'Institut
de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Núm. 12 / FEBRER 2001



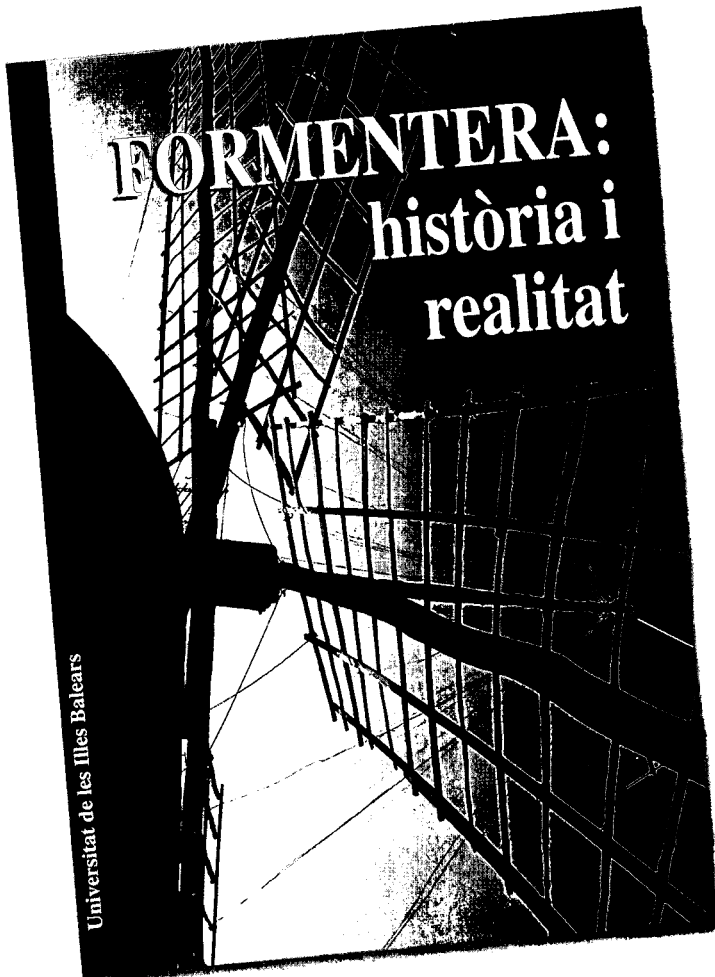
Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació





Universitat de les
Illes Balears

SERVEI DE PUBLICACIONS **NOVETAT EDITORIAL**



**Els llibres de L'Arc
no són una col·lecció**

Els llibres de L'Arc són una nova sèrie de publicacions vinculades als quaderns informatius de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB. Aquests llibres neixen amb un objectiu semblant a aquell amb què varen fer-ho aquells quaderns, ara fa quatre anys: la voluntat de

construir un espai on siguin presents les propostes i els temes que preocupen els protagonistes d'aquest gran fenomen de comunicació que és la intervenció educativa.

Són, doncs, aquestes mateixes aspiracions que avui ens menen a la publicació d'aquest primer volum, amb la voluntat de fer arribar als lectors la informació generada en un curs que, organitzat per l'ICE i coordinat per Jaume Verdura i Isidor Torres, s'impartí a les Escoles Velles de Sant Francesc Xavier de Formentera durant el curs 1995-96, en el marc dels Cursos de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural. Un curs de caràcter didàctic sobre l'illa que fèiem coincidir amb el set-cents cinquantè aniversari del primer repoblament català (1246-1996).

Formentera: història i realitat és la suma de les nou ponències que s'hi exposaren i s'hi varen debatre; però també és una experiència exemplar quant a la interdisciplinarietat. Una illa fràgil. L'illa de blats. L'illa de dos caps: el cap de Barbaria i el cap de la Mola. Per les pàgines d'aquest llibre passen els primers poblaments, els primers escrits que donen notícia de l'illa i els noms primerencs amb què és coneguda: Ofiusa —l'illa de les serps—, de què parlà Estrabó, o Colubrària, del naturalista romà Plini el Vell. Hi trobarem l'estudi de l'entorn físic, social i històric. L'illa, sota el domini del poder musulmà nord-africà, o a la perifèria d'Al-Andalus. Històries i llegendes. Cròniques de mortalitat i pestes, de sequeres i temps estèrils, de despoblament, de pirateria, i ermitans... I se'ns hi parla de l'emigració a ultramar: Amèrica del Sud i les Antilles, de les dones que es queden a l'illa, dels grans viatges dels mariners formenterers, de la pesca d'esponja a Batabanó... L'epopeia quotidiana dels homes i les dones d'una terra fràgil.

L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 12 / FEBRER 2001

Publicació quadrimestral

Preu d'aquest exemplar: 700 ptes. (4'2 E)

Edita:

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 80 - Fax: 971 17 24 01

Director:

Gabriel Janer Manila

Coordinador:

Miquel F. Oliver

Secretària de Redacció:

Aina Dols

Consell de Redacció:

Pere Alzina Miquel Catany
Catalina Morey Mateu Servera
Miquel Sbert Maite Sbert
Marià Torres Gaspar Valero

Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:

Excm. Sra. Mercè Gambús
Vicerectora d'Extensió Universitària
II-Im. Sr. Gabriel Janer Manila
Director. Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera

Psicologia

Dr. Llorenç Valverde

Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano

Economia i Empresa

Dra. Patricia Trapero

Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom

Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas

Ciències Històriques i TT.AA.

Dr. Jaume Cañellas

Química

Dr. Pere J. Brunet

Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego

Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas

Física

Dr. Joan Oliver Araujo

Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas

Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sabiote Navarro

Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs

Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Catalina Morey i Suau

Secretària. Institut de Ciències de l'Educació

Publicitat i subscripcions:

Xisca Noguera

C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)

Telèfon: 971 17 24 08 - Fax: 971 17 24 01

e-mail: ICEXNT@PS.UIB.ES

Portades:

Foto: Zach Gold. Il·lustració: Sowa

Disseny gràfic i impressió:

Taller Gràfic Ramon

C/ Gremi Forners, 18 - 07009 Palma

Tel. 971 919 000

http://personal4.iddeo.es/tgramon

e-mail: tgramon@retemail.es

DL: P.M. 1094-1996

I.S.S.N. 1136-8969

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

Editorial

pàg. 2

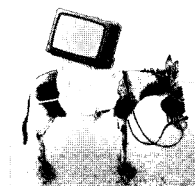


De la dignitat de la lectura 3
Anna Maria Bernardinis

Els corrents actuals en la investigació rondalística 14
Giorgio Cusatelli



Els textos fundacionals de la LIJ 19
Teresa Duran i Armengol



La literatura infantil i juvenil catalana a final del segle XX 30
Josep Maria Aloy

L'Informe Bricall i la millora de la qualitat a la universitat 43
Lluís Ballester



Aprendre llengua. Estratègies coordinades per als continguts comuns 52
Joana Lladó

El seminari d'especialitat científicotècnica 59
Gabriel Vicens i Joan Antoni Mesquida

Les tecnologies de la mirada 62
Josep Franco i Giner



Així com lo sol qui fa arc...
Ramon Llull

Amb la publicació d'aquest número de L'ARC, el quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, hem arribat a la dotzena. Per dotze vegades han sortit al carrer, a la consideració pública de la comunitat educativa de les Illes Balears i de les Pitiüses, les nostres propostes, les inquietuds que regeixen l'activitat de l'ICE, les preocupacions que ens defineixen.

Els propòsits continuen essent en bona part els mateixos que ens van moure a treure al carrer el nostre primer número: la voluntat de definir-nos públicament, alhora que volíem servir de pont entre la Universitat i els altres nivells de l'Educació, una relació massa sovint mancada de diàleg i d'intercanvi, a la qual voldríem contribuir modestament.

Aquest número dotzè és el primer del segle XXI i això ens condueix a algunes reflexions sobre l'ensenyament en els temps nous. Hem deixat endarrere el segle XX; però són realment nous, els temps que correm? I caldria preguntar-se sobre quines herències hem traspasat d'un segle a l'altre. Estam convençuts que, a començaments del nou segle, un nou món queda per inventar: l'escola d'avui no pot esser la mateixa de sempre. I cal definir-la amb un objectiu ben marcat: la construcció de la vida democràtica sense exclusions. Una escola adreçada a tots, no associada a la formació professional, que no orienti prematurament els alumnes cap a les files de l'especialització. Una escola que no resoldrà, bé que ho sabem, els grans problemes socials que la societat té en els nostres dies: l'atur, el trencament de la família, les malalties sexuals; ni restaurarà els valors religiosos i polítics. No se li pot demanar tot això. Se li ha de demanar, únicament, que faci possible la vida social, que prepari els joves per a l'exercici d'una democràcia deliberativa. Aprendre a tractar els conflictes, vet aquí el primer objectiu, a través del diàleg, no a través de la violència. No podem carregar l'escola de totes les responsabilitats; però hem de posar en primer pla un especial aprenentatge: hem d'aprendre a viure plegats, a eradicar la violència i l'agressió, hem d'aprendre a escoltar, a parlar, a inventar plegats el futur. ◆



Anna Maria Bernardinis
 Universitat de Pàdua (Itàlia)
 Àrea de teoria i història de l'educació

De la dignitat de la lectura

Un quadre de Chardin de 1734, *El filòsof capficat en la seva lectura*, és analitzat per George Steiner en un assaig recent.

«El lector de Chardin, el seu escriptori, el seu tinter, les medalles cisellades, la ploma preparada, tot envoltat de silenci... en aquesta tela el silenci és tangible: en el teixit espès del tapet sobre la taula i de la cortina, en l'equilibri estàtic de la paret del fons, en la pellissa envoltant del vestit i del barret... La lectura autèntica exigeix el silenci..., la que representa Chardin és silenciosa i solitària. És un silenci vibrant, una solitud poblada de la vida del món. Entre el lector i el món (la paraula clau, encara que massa utilitzada, és mundanitat) la cortina s'ha corregut.»¹ A aquest silenci vibrant, que el pintor ens comunica retornant un moment, suspès en el temps, de concentrat diàleg entre un estudiós i un text, s'hi pot acostar la fervorosa tensió dels estudiants que venien de les províncies i arribaven a la capital francesa després de la Segona Guerra Mundial, com la reuiu Danièle Sallenave en un escrit de 1995: «*Un Paris que nous savions confusement être celui des oeuvres, des musées et des livres. Une ville, un*



Fotografia: FNAC

pays où l'on est de plein-pied avec les oeuvres: où elles sont le tissu des jours et du temps. J'imaginai que à Paris les arbres ont des feuilles comme les livres en ont, et je découvris en effet qu'on pouvait marcher dans ses livres, et le déchiffrer comme des pages. Vivre à Paris, vivre dans Paris... ce serait être convié sans

cesse à une lecture et circuler sans cesse parmi des textes où l'Histoire affleurerait, sans cesse convié à des déchiffrages complexes, misterieux, tragiques, drôles... la vie pourrait être, à Paris, la vie avec la pensée.»²

La metàfora de la ciutat/livre que reclama la del llibre/món i del món/livre contraposa a la si-

tuació de lectura solitària, en silenci i en un diàleg mut amb un text, descrita per Steiner, la d'una generació que llegeix la remor de la ciutat, de les conversacions dels cafès, l'arquitectura i la topografia dels carrers i dels llibres, els explicats *ex cathedra* pels professors i els descoberts a les biblioteques o als bancs del Sena, com un tot significatiu, que interactua, que lliga passat i present «*parce que là s'était écoulée pendant des siècles une vie digne de l'être.*»³

Dues situacions, dues concepcions i dues modalitats aparentment antitètiques de les quals els dos autors treuen conseqüències i indicacions que, per contra, es poden considerar convergents. Però d'això ja en parlarem més endavant. Per ara voldríem subratllar que l'acció de llegir se situa en un lloc i en un temps ben individualitzats, bé tancats i secrets, bé divulgats i indeterminats. I així ens ho demostren tots els testimonis que ens han arribat dels qui han passat de la lectura a l'escriptura. Des dels testimonis notables de sant Agustí i de Rousseau fins al de Proust, que en els seus *diaris de lectura*⁴ ens mostra sia el lloc, un racó resguardat de jardí o de camp, el menjador desert el dematí, sia el temps de la lectura, un temps infinit o intens com un instant, destacat d'aquell moviment pendular, dins i fora, del lector absorbt per complet en les pàgines del text i que s'espantia per les interrupcions de l'*altre* temps de la vida familiar. També Stendhal, recordant les seves primeres lectures, el *Quixot* devorat d'amagat «a l'ombra del segon til·ler del camí»⁵ i la *Nouvelle Héloïse*, apassionadament descoberta en la seva pròpia habitació tancada amb clau (i el seu manuscrit és ple d'esborranys topogràfics), en confirma l'estret lligam, la interdependència de les coordenades espai-

temps, gairebé la fronda del til·ler i l'acritud del llit nocturn es reflecteixen en les pàgines del text, exaltant-ne i tancant-ne per sempre el significat.

Llocs i temps, marcs de l'acció de llegir que, quan són recordats, com en les innumbrables autobiografies, o analitzats, com en les pàgines de Steiner, s'interpreten com a moments i llocs que han esdevingut significatius, de manera peculiar, d'aquella acció, la de llegir. Una acció que és important, sia per a qui l'ha viscut i la reviu a distància de temps, sia per a qui l'observa des de fora, com la del lector pintat per Chardin o la del bisbe Ambròs, que llegeix sense emetre sons, com conta a les *Confessions* el meravellat Agustí.

En els orígens, diu Manguel, l'escriptura no era sols la invenció que va sorgir amb la primera incisió (de signes impresos sobre argila per recordar el nombre d'animals que tenia el ramat), sinó que aquest gest en reclamava un altre, sense el qual aquells signes haurien quedat privats de sentit. «L'escriptura necessitava un lector.»⁶ Eren signes promemòria, aquells primers als quals al·ludeix Manguel, que es refereixen a objectes reals, presents en l'esguard de qui gravava en l'argila molla, els que varen fer possible la comunicació d'aquell missatge, i que, a més, permeten que els desxifrem nosaltres, avui en dia, a molts mil·lennis de distància. I sabem quina reflexió va obrir en la història humana el fet que l'escriptura no es limitàs a recordar nombres, dates i taules de la llei, sinó que pretengués *imitar* (o *representar*) la realitat, traduir els sons de les paraules dites i escoltades i, finalment, els pensaments o la manera de procedir del pensament, conservar i transmetre les creences dels avantpassats i els testimonis

dels contemporanis, donar forma complida a sentiments i passions, comunicar opinions, descobriments i valoracions, sense preocupar-se excessivament del desconegut futur lector i de la manera, del moment, del fi que l'haurien conduït a desxifrar aquell text. Si és del diàleg entre Sòcrates i Fedre, narrat per Plató, que es pot considerar que data l'inici de la investigació sobre la natura, sobre la funció de l'escriptura, a la qual la poètica aristotèlica atribuirà un valor d'interpretació, a més de mimesi de la realitat, fins i tot d'accions i passions humanes, l'acció de llegir, és a dir, l'acció especular de la d'escriure, no ha obtingut igual atenció, ni filosòfica, ni antropologicocultural.⁷

A les dues imatges incisives de situació de lectura de les quals hem parlat al principi, se n'hi podrien afegir infinites més, d'ambients, de circumstàncies, de postures, de volums o de pàgines de pedra, fulls oberts sota un con de llum, sobre els genolls d'un soldat a la trinxera, escolars enrevoltant un venedor ambulat o recolzats sobre les parets cruïades d'una escola rural, fileres de lectors sota les voltes de biblioteques vastes i majestoses com catedrals o desnudats sants vetllats per un lleó. Lectures de les quals no en resta traça, llevat que es consideri com a tal el llibre que ha quedat obert, la cadira ocupada a l'escola o a la biblioteca, una llista de títols en un testament o la narració de l'emoció d'una lectura, reviscuda en la memòria, que un escriptor aconsegueix transmetre'ns.

És en aquestes traces, les úniques, en efecte, visibles o permanents, de vegades quantificables, en les quals els historiadors s'han basat per plantejar, els darrers vint anys, una història de la lectura. Que



primer va ser història del llibre i de tot el que l'acompanyava i l'acompanya en la seva vida material: història de l'escriptura i del text manuscrit, dels *scriptoria* hel·lenístics i dels medievals, del text imprès, de les acadèmies i de les biblioteques, de les fires del llibre, del comerç i del col·leccionisme de llibres, de la jurisprudència i de les diferents polítiques i censures que s'hi relacionaven i que s'hi relacionen encara ara.⁸ De l'objecte llibre, de la seva forma i factura, de la persistència del text en el temps i en l'espai, sia en la redacció original, sia en les successives edicions, traduccions, tries antològiques, cites, del seu valor pecuniari, del nivell sociocultural dels propietaris, els historiadors han deduït les pràctiques de lectura i les tipologies dels lectors⁹ de determinats ambients i èpoques, amb uns resultats suficientment rics en documentació. De l'escola històrica dels *Annales*, i particularment dels treballs de Roger Chartier i de Giorgio Cavallo, es varen recollir i interpretar moltes notícies, relatives a la quantitat de llibres impresos i en circulació, a la classe social dels compradors, al paper dels impressors, dels editors, dels il·lustradors, dels crítics, dels venedors ambulants i dels llibreters, dels periodistes, dels censors, dels mestres d'escola i dels autodidactes, de les associacions caritatives i de les obreres: una història força rica ara amb contribucions precioses, que comença en la documentació arqueològica per acabar als nostres dies.

És cert que els lectors us compareixen quan comença una de les accions històricament documentables, com per exemple quan es poden comptar els compradors de les successives edicions de la *Nouvelle Héloïse* i, també, quants lectors escrigueren llurs impressions i opinions

a l'autor, com ha revelat un investigador francès,¹⁰ o fent hipòtesis sobre les preferències de lectura i analitzant les col·leccions de literatura popular, com les de la *Bibliothèque Bleue* o de manuals divulgatius de botànica, de farmacopea, d'urbanitat o *civilités*, o dels comentaris bíblics portats pels pelegrins del Nou Món.¹¹ Però si l'historiador vol descriure i contextualitzar, amb suficient autenticitat, l'acció de llegir desenvolupada en una comunitat o amb una tipologia de lectors (els monjos benedictins, els comerciants, les dones, etc.), està obligat a recórrer als testimonis i a compararlos entre si, si són sincrònics, o a proposar-ne una continuïtat, si són diacrònics.

Es tracta de testimonis de confiança almenys en l'escriptura, que reclamen, per tant, una precisió hermenèutica, fonamentada sobre criteris lingüístics, o sociològics, o psicològics o psicoanalítics, si no sobre un conjunt d'elements de cadascun dels anteriors.

Aquesta font històrica és, inevitablement, el testimoni d'un individu, que ha utilitzat l'escriptura, instrument fal·laç i ambigu, per descriure una acció o una experiència tot just acabada, que té un significat absolutament subjectiu i que és un testimoni com a tal. Així es tanca la recerca hermenèutica, i a l'historiador només li queda acostar els testimonis un a un, renunciant moltes vegades a rígides contextualitzacions socioculturals i, encara més, a indicar línies evolutives (o regressives).

És la tria perfecta de l'estudi recent d'Alberto Manguel, titulat precisament *Una història de la lectura*. Si el rerefons històric es presenta de manera acurada, així com la partitura dels molts aspectes en els quals es mani-

festa l'acció de llegir, i si la collita d'informacions, sovint inèdites, és ingent, és la complementarietat instituïda entre notes i dades objectives i subjectives, no sols de l'autor, que es proposa com a veu narradora, sinó també d'innombrables testimonis als quals dona la paraula, la que constitueix l'originalitat d'aquesta història i la legitimitat de l'adjectiu numeral del títol.

Una història, perquè és obra d'un autor, que teixeix una complexa i rica interpretació de l'«art de la lectura» (així la defineix) a través dels segles i de les civilitzacions, contant-la com una història d'homes i de llur manera de trobar altres homes mitjançant els llibres. Manera personal i personalment interioritzada i testimoni que Manguel ens restitueix amb una escriptura participativa i no acadèmicament refractària al descobriment i a la meravella.

Històries de llibres i històries de lectures i de lectors, sociològicament construïdes, i història d'un art de la lectura: actualment, els nostres coneixements i les nostres reflexions poden atènyer una massa immensa d'informacions, contínuament ajornada i augmentada amb els diferents suports de les tècniques d'escriure i, per tant, de llegir.

«Però», es demanava Gadamer, «el problema que em preocupa des de fa anys és: què és pròpiament llegir?».¹²

Ara no es tracta d'intentar reunir els arguments d'una resposta, que s'haurien de tractar en una multiplicitat de camps, no sempre homogenis: tanmateix hauria de ser una resposta parcial i provisional si reconeixem l'acció humana a l'hora de llegir —les històries de què hem parlat ho confirmen, també en la diversitat de llurs criteris historiogrà-

fic—, es tracta de subratllar que qualsevol temptativa de definició que també vulgui ser al més exhaustiva possible ha de recórrer sempre a la lectura de textos literaris.

És llegir literatura el que crea problemes? És l'escriptura literària la que exigeix un lector diferent, que individualitza els caràcters i les competències o que postula una certa manera de lectura, desinteressant-se del lector o subjectant-lo? Gadamer continua la seva reflexió observant que «és ben sabut que una obra literària és totalment distinta de la manera com està formada lingüísticament, i això mateix prescriu com ha de ser llegida.»¹³

Sia la reflexió platònica o l'aristotèlica, i les interpretacions que, sobretot d'aquesta última, han ofert la poètica horaciana i la retòrica clàssica, sia la dels humanistes i la dels il·luministes, fins al plantejament de l'hermenèutica filosòfica de Schleiermacher i de Dilthey, i a les de Gadamer i de Ricoeur i, amb diferent metodologia, la lingüística i la filosofia analítica contemporànies, tots han preferit estudiar el text literari reassumint-lo cada vegada més en un aspecte considerat paradigmàtic, quan han afrontat problemàtiques filosòfiques, polítiques, ètiques, sociològiques, sotapasant a investigacions tancades aquell llenguatge i aquelles formes de pensament difícils d'incloure en procediments racionals o de traduir en fórmules operacionals.

Ara no és el moment de tornar a recórrer, ni que sigui amb rapidesa, el desenvolupament d'aquesta problemàtica, afrontada per tants autors, sempre llançant l'àncora en els diàlegs platònics o en els vint-i-sis capítols de la *poetica* aristotèlica i d'allà tornant als nostres dies; només



Fotografia: FNAC

volem constatar que l'àmbit que usualment es defineix com a literari és el que, majoritàriament, es mostra més obert a les preguntes de cada època i que proposa cada exegeta. Per això també, s'ha identificat amb l'àmbit o amb el coneixement que comprèn i reassumeix, majoritàriament, la cultura general de l'home (els *studia humanitatis* o les *humanae litterae*) fins a fer-lo coincidir amb l'àmbit formatiu d'una humanitat o d'una societat o d'un sol individu: Montaigne i la seva biblioteca.

Tema que ja hem estudiat en escrits precedents,¹⁴ que es debat molt actualment i que, amb intervencions orientades per disciplines disperses, ha esdevingut encara més confús i contradictori, fins a ser difícilment delimitable. Voldríem, per una vegada, eludir el dilema *prodesse aut delectare* inspirat en l'horaciana *dulce et utile Ars Poetica*, per intentar individuar quina idea de lectura ens proposen, encara que sigui implícitament, els teòrics de la literatura.

* * *

És ben sabut que el problema d'una definició de la literatura

va començar a fer camí durant el segle XIX, quan les tradicionals categories aristotèliques i retòriques compreses a les *Belle Lettres* varen ser remogudes per nous gèneres, per nous usos del llenguatge i de la forma —poesia i vers—, per la innovació aportada pel gènere *híbrid* de la novel·la, èpic i dramàtic al mateix temps, i, sobretot, per l'entrada de nous públics de lectors i de finalitats confiades a la literatura —formar o mantenir viu l'«esperit» i els valors d'una cultura nacional. L'afirmació de la relativitat del gust, que el Romanticisme oposa a la universalitat i a la perennitat dels cànons estètics clàssics, i de la llibertat creativa de l'artista, «*les droits de l'originalité s'établirent à la place du joug de la correction*» (Madame de Staël), portaren a un primer pla el problema de la llengua, de l'autoritat i de la funció eticosocial de l'escriptor, instituïren el paper del crític, renovaren espais i mètodes dels estudis i de l'ensenyament literari.

Les teories de la literatura han cercat, des de llavors, individuar l'«específic» literari, sostraint la recerca a metodologies i a cate-

gories de judici definides com a extraliteràries, moltes vegades eludint o contrastant la pretensió totalitzadora de filosofies estètiques.¹⁵ L'exigència de delimitar el camp *propri* de la literatura ha portat els crítics i els teòrics, especialment des de finals del segle passat fins després de la Primera Guerra Mundial, i amb particular intensitat durant els anys seixanta i setanta, a concentrar llurs recerques en la natura del text, en les modalitats i possibilitats de la seva situació històrica, en la relació autor/text i, sobretot, en la distinció entre el llenguatge literari i el quotidià, trencant la permanència conceptual de la noció d'estils.

La recerca i la discussió, que ben aviat s'uniren entorn de les escoles formant moviments i grups d'opinió influents no sols en el camp cultural, abans de res comportaren la progressiva erosió de la pretesa referencialitat de la literatura, la *mimésis* aristotèlica, que fins als anys cinquanta va ser un concepte encara utilitzable, com demostraren els estudiosos que en recorregueren l'evolució des de l'època clàssica fins a la novel·la contemporània i n'investigaren un tema, com el de la identificació en el protagonista/heroi.¹⁶

La lingüística estructural i l'estructuralisme, el formalisme rus i el de Praga, el neocriticisme americà, la semiologia, l'estudi de la narració francès han concentrat cada recerca sobre el funcionament del text, considerat dins el seu teixit lingüístic i sintàctic, fins a confirmar-lo en un context autoreferencial, en el qual intencionalitat o projecció de l'autor, veracitat o versemblança de la narració, significació moral, estètica o social esdevenen conceptes anacrònics, a més d'extrínsecs. L'estudi de la narració teòricament més ambiciós, que contempla el text lite-

rari exclusivament com a estructura lingüística autosignificant, exclou qualsevol competència, autoritat, i fins i tot coneixement de l'autor en enfrontar-se amb la pròpia obra.

«L'auteur cède le devant de la scène à l'écriture, au texte, ou encore au scripteur [subratllat nostre] qui n'est jamais qu'un 'sujet' au sens grammatical ou linguistique, un être de papier, non une 'personne' au sens psychologique: c'est le sujet de l'énonciation, qui ne préexiste pas à son énonciation, mais se produit avec elle, ici et maintenant.»¹⁷

És ben cert que aquestes teories reconegueren un paper al lector, però com a funció o condició del funcionament del text: lector ideal, abstracte, obligat, a ser tal, a seguir, secundar, comprendre les injuncions del text. Per tant, les teories literàries més recents, traduïdes a les 'pràctiques de la lectura' han portat a la «*sécheresse du structuralisme appliqué, à la glaciation de la sémiologie scientiste, à l'ennui qui se dégage de taxinomiés narratologiques*»,¹⁸ però també, afegim nosaltres, a una renovada separació del lector comú, empíric, del lector competent, l'únic autèntic lector, identificable, a la fi, en el mateix individu crític o teòric, quan no coincideix amb l'autor.

* * *

El lector, figura hipotitzada per la successió d'«efectes» de lectura, de la qual era possible treure'n una història "literària" per contraposar a la tradicional història de la literatura, construïda una sobre l'altra i després l'altra de les obres i dels seus gèneres, però també amb la pretensió de les teories literàries contemporànies d'excloure qualsevol referència extratextual, va ser proposat per l'anomenada escola de Constança, de Hans Robert

Jauss.¹⁹ La teoria de la recepció, que volia evitar les antinòmies dels plantejaments historicistes i formalistes, tots dos indiferents al paper del lector, uns perquè privilegiaven les de l'autor, els altres, el del text o l'escriptura —de vegades interpretada com a *paraules* en el sentit saussurià—, proposa la contextualització dels «efectes» de la lectura, individuïent en el dinamisme del diàleg obra-públic l'objecte de la mateixa recerca. La reflexió, de totes maneres interna vers una consideració estètica de la literatura, assumia com a «públic» els lectors competents i advertits, aquells que sabien consignar en l'escriptura la descripció o l'anàlisi de l'efecte produït en ells per les obres llegides, i que podien produir noves escriptures, inspirades per aquelles, en el sentit de la continuïtat de la «separació» estètica, i, sobretot, que il·lustraven les pròpies modalitats de lectura suggerint implícitament alguns models a nous lectors.²⁰ Proust n'és un exemple, lector i crític en el seu *Contre Saint-Beuve*, i autor a la *Recherche*.

Una «cadena de recepcions» que forma i enriqueix el teixit d'expectatives que Jauss (i també Gadamer) defineix com a «*l'horitzó d'espera*», que permet i orienta la comprensió dels textos per part dels lectors i que, en traduir-se en llenguatges, estils, normes, icones i competències comunes a l'escriptor i al lector, ofereix la possibilitat a l'historiador i al sociòleg de postular una història del gust com una sociologia de la lectura literària.

El traspàs d'una generació a l'altra d'aquell conjunt d'elements que constitueixen l'*horitzó d'espera* (que Iser definirà com un *repertori*, 1972) que prepara l'acolliment, la comprensió i la valoració estètica de la novetat/originalitat de l'obra literària (la

«separació» o la desfamiliarització segons el formalisme), configura una vegada més el lector com un element important i necessari, és cert, de la cultura i de la història literària, però il·lustrat i explicat per aquesta, especialment des del moment que Jauss restableix el valor metodològic de la filologia hermenèutica, útil per enquadrar la recepció primària, original, de les obres per part del públic.

Lectors que, en aquesta teoria de la recepció, són o esdevenen escriptors i la «cadena de recepcions» s'evidencia en les influències, en els préstecs, en els calcs, en les relectures o en les paròdies que l'escriptor construeix sobre el material de les seves lectures: és obligat referir-nos a Cervantes, que descriu Don Quixot vençut per les antigues novel·les de cavalleries, i Borges, que el fa reescriure a Pierre Menard.²¹

Wolfgang Iser, de la mateixa escola de Constança, abans que el públic dels lectors, objecte de la teoria de la recepció estètica de Jauss i d'aquella de la comprensió hermenèutica de Gadamer, recerca el lector implícit²² en el text, previst en certa manera o, fins i tot, programat per l'autor. Ell situa el significat de l'obra literària, entre el text i la lectura, en el moviment, en el viatge que el lector fa per apropiarse del text, i per ell el sentit, estètic, de la lectura no es troba en l'obra com a tal, ni en la subjectivitat del lector, sinó en la virtualitat de llur encontre. O, millor, en l'encontre i en el creuament dels dos *repertoris*, el de l'autor, que construeix totes les parts del recorregut, i el del lector *implícit* (el viatger), que el seguirà, proposant-ne així l'itinerari al lector real. El qual, animat per la seva llibertat de les teories de la lectura dels darrers decennis, només té, en realitat, la «llibertat

de sotmetre's o de ficar-s'hi», com sintetitza Compagnon.²³

Absorbir el lector, però també el text i òbviament l'autor, en la concepció de les «comunitats interpretatives»,²⁴ en l'esforç d'eliminar l'autoritat de l'autor, de desmitificar la fictícia autonomia del lector, vertaderament imbricat en el text, el qual, al mateix temps, seria mer producte d'una *comunitat* que divideix les mateixes conviccions i convencions, solució extrema formulada per l'americà Fish, ens sembla retornar, al final d'un llarg i tortuós viatge, que ha utilitzat i digerit totes les diverses formes «obertes» de la literatura contemporània, al tancat cercle hermenèutic, punt de partida de Schleirmacher.

* * *

Un poc provocativament, Steiner compara els seus dos lectors, contemporanis i parlants de la mateixa llengua. «No hi caben moltes coses, a la motxilla del soldat. Un sabó, fulles d'afaitar, mitjons de recanvi. Però hi ha lloc per a un llibre: *El món com a voluntat i com a representació*, de Schopenhauer. Aquest únic llibre.» El soldat en qüestió «promogut a caporal pel seu coratge, ferit tres vegades abans de novembre de 1918, haurà llegit i rellegit el text de Schopenhauer. Que no l'abandonarà mai durant una existència molt moguda». ²⁵ A aquell lector empedreït d'un tal llibre, que en traurà inspiració per al seu *Mein Kampf* i que difondrà la claror de fogueres medievals de llibres a les ciutats europees, Steiner acosta «el gran burgès, escriptor genial» que, fugint de la massacre de la Primera Guerra Mundial, «en sent l'absurd horror», que llegeix la mateixa obra de Schopenhauer «a la llum del budisme», per proposar la pregunta: «D'aquestes dues lectures, quina és la millor? La del caporal Hitler que, ebri de vo-

luntat, ha actuat més enllà del bé i del mal en la totalització del *Wille* de Schopenhauer i les seves conseqüències relatives a l'anihilament de l'individu? O la de Thomas Mann, obsessionat per l'atracció gairebé gravitacional (pensa en *La mort a Venècia*) de la dissolució de l'ésser, del desenvolupament de la voluntat i del llarg murmurí del mar que flueix en un gran silenci final? Qui, dels nostres dos lectors, ha sabut llegir millor *El món com a voluntat i com a representació?*»²⁶

No intentarem seguir l'estudiós en el procediment de la seva interrogació, ja que veiem immediatament que no s'hi pot donar una resposta objectiva o definitiva, sinó només posar en relleu que els dos lectors que ha confrontat són figures bastant excepcionals: «Un d'ells escriurà llibres que l'altre cremarà» i que el text que els dos llegeixen no és, per una vegada, literatura, sinó filosofia, i de difícil interpretació. La seva pregunta ens deixa comparar els diferents «efectes» que llurs lectures han tingut sobre llur destí o sobre llur personalitat, fets històricament coneguts. Fins i tot vivint en el mateix temps i en el mateix espai europeu, aquells dos lectors d'un mateix text no comparteixen, evidentment, la mateixa *comunitat interpretativa*, segons comenta Fish.

Hem reprès aquestes passes de Steiner per seguir un dels pensadors que millor comenta les conseqüències sobre la pràctica de la lectura, o sobre la concepció del lector, d'una certa concepció de la literatura i de la cultura literària.

Concepció que, del relativament restringit àmbit dels teòrics i dels filòsofs de la literatura, conflictiva *comunitat interpretativa*, hem intentat evidenciar ràpidament que acaba per incloure en una espiral sempre més envol-

tant i sufocant cada aspecte de l'acció de llegir, i ha fet permeables als seus propis criteris i valors les institucions culturals en una conformitat d'intents que ha unit el món editorial, la universitat i l'escola en una amalgama pastosa, en la qual autor, text i modalitat de lectura acaben per correspondre dòcilment al o als imperatius crítics del moment. Segons aquest plantejament, els *bons*, els *vertaders* lectors s'han de distingir d'aquells que, abans d'acceptar la teòricament decretada *mort de l'autor*, insisteixen no sols a reconèixer-ne l'autoritat sobre la pròpia obra, sinó que pretenen la seva presència física, exigeixen la seva explicació de les raons del text i, si no és viu, les cerquen a les meticuloses i sovint prolíxes biografies, on busquen qualsevol signe amagat de la seva personalitat i desvetllen tècniques i mecanismes de la seva producció. L'èxit creixent de les autobiografies, moltes vegades d'una espessor literària pobra, s'explica per l'intent d'autojustificació de la paràbola existencial del seu autor. El nou gènere literari de l'autoficció, història falsament autobiogràfica o invenció narrativa farcida de referències a fets i a persones de la realitat contemporània, es regeix i prolifera aprofitant-se de la notorietat de l'autor i del seu ambient.²⁷

I deixam de banda que la cultura multimèdia promou, avui en dia, el creixement de l'«autoritat» del literat, més enllà de la seva competència d'escriptor, i que això ho troben natural el públic i els mateixos novel·listes, promoguts com a nous «*maître à penser*».

Certament, no són ni *bons* ni *vertaders* lectors aquells que consideren «l'esdeveniment textual» col·locant-lo en la cadena complexa i infinitament efusiva de les recepcions i de les influències d'altres textos i d'altres lectures, i

el llegeixen i «comprenen» segons els antics i perennes esqueemes de la identificació amb el protagonista i/o amb el narrador, de l'adhesió o del rebuig de l'ètica implicada en la vivència, de la curiositat pel diferent, l'exòtic, el llunyà, del desig de coneixement «perquè aprendre és un gran plaer no sols per als filòsofs, sinó també per als altres homes», com ja deia Aristòtil.²⁸

Lectors que, contradient encara la teòrica del *nouveau roman*, es fien de tot el que els proposa la imaginació de l'autor,²⁹ però també cerquen àvidament històries i personatges que els captivin i, si no els troben en la literatura, els cerquen en la ficció cinematogràfica o a les sèries televisives. Lectors que, tot i assumint la responsabilitat de fer-se coautors del text, segons les indicacions de la teoria literària,³⁰ prefereixen deixar-la completament a l'autor, i quan aquest no usa la *cortesía*³¹ d'obrir-los un agradable camí cap a la lectura, no dubten a sortir-ne, augmentant les estadístiques dels *no lectors* o dels lectors de «menys de tres llibres l'any».

Aquesta realitat constatable arreu i ben evident, és la dels *no lectors*? o la dels lectors encara no formats? o la dels lectors de literatura dolenta o falsa? Stendhal, cinquanta anys més tard, pensava en si mateix quan era un noi immers en el «*lourd roman de l'abbé Terrasson*» a l'ombra del segon tiler del camí, i era víctima de la il·lusió quan afirmava que «*un roman est comme un archet, la caisse du violon qui rend le sens c'est l'âme du lecteur*»;³² i Proust quan escrivia que «*chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi même?*» i al mateix temps que «*un ouvrage est encore pour moi un tout vivant, avec qui je fais connaissance dès la première ligne, que j'écoute avec déféren-*

ce, à qui je donne raison tant que je suis avec lui, sans choisir et sans discuter... et je me demande quelquefois si encore aujourd'hui ma manière de lire ne ressemble plus à celle de M. de Guermantes qu'à celle des critiques contemporaines».³³

Una lectura ben feta és un dels assaigs citats per Steiner i, si el seguim, hem de penetrar primer en aquell silenci i en aquell aïllament que el quadre de Chardin representava. I el primer encontre no es realitzarà amb el text, ni amb el seu autor, ni s'inclouran els dos en una primera hipòtesi interpretativa; ni tan sols la frase sola és, al seu parer, la primera unitat de sentit, sinó que ho és la lletra de l'alfabet, tant si significa sons com colors; després el lèxic i, per tant, l'àrea lingüística de l'autor —com feia Schleiermacher— i després la gramàtica per poder apreciar la manera poètica en la qual estructura el text (Jakobson); finalment, la mètrica, «que també dona sentit a la prosa de qualitat», i la retòrica han de ser instruments del lector, que, en aquest punt, podrà afrontar «l'esfera semàntica, és a dir, l'univers del sentit» i, per tant, iniciar «la difícil tasca de comprendre». Només després d'haver ultrapassat la fase d'«aquests exercicis tècnics preliminars», es podrà «parlar d'hermenèutica i d'atribucions de sentit».

El *vertader*, el *bon* lector és el que afronta i reafrenta pas a pas aquest recorregut, des de l'alfabet fins al significat més profund del text (de totes maneres, sempre inabastable), significat que assumeix la *intentio auctoris* (Tomàs d'Aquino) i el tremp cultural de la seva època, l'estructuració lingüística, gramatical i estilística («sabem que un estil pot ser una metafísica, una lectura de l'èsser»), armat de totes les competències i la instrumentació



que, segons Steiner, eren el bagatge normal de totes les persones de cultura mitjana, abans i també després de 1914.³⁴

Si el plantejament de Steiner pot semblar, i ell ho admet, dictat per la «nostàlgia dels mandarins», i afirma, a més, que és propi de l'home de «voler comprendre», és a dir, «fer una bona lectura», i això significa «voler ser lliures»,³⁵ una visió anàloga del *bon*, del *vertader* lector inspira les pàgines de Sallenave, la metàfora de la ciutat de llegir de la qual hem juxtaposat a la cambra aïllada pel silenci del lector segons Steiner. Perquè el fervor estimulant de la vida universitària en una ciutat, amb pedres que són signes estratificats de dos mil anys de cultura, és el màxim parangó del buit, de la inèrcia, de la desorientació dels seus alumnes estudiants d'una de les universitats que París ha disseminat en el desert de la seva immensa perifèria. «*Ces grands parkings sur d'anciens terrains vagues... rien dans ces territoires de l'universelle banlieue ne le guide (l'étudiant) et ne le soutient vraiment: rien ne lui donne l'élan de savoir, de comprendre, d'aimer la connaissance et les livres. Il n'est guidé que par la peur d'échouer, le désir d'avoir un diplôme.*» El camí envers la *bona* lectura ha tornat més dur que el buit exterior i que la passivitat interior, però l'autora considera el seu deure, la seva missió de funcionària d'un Estat que li encomana la feina de formar ciutadans, futurs ensenyants, de fer-los descobrir «*ce que sont les livres et quelle ressource ils peuvent y puiser, quel trésor est caché dedans.*»³⁶

L'interès de la tesi de Sallenave per al nostre tema no es basa tant en la descripció, eficaç i convincent, del malestar que corromp la universitat francesa, per-

què, a part del pes d'una Administració central molt més incisiva que la nostra i la fragmentació de la Sorbona en tretze unitats, extirpades de l'antiga cultura i dependents de la població local més marginada, molts dels mals denunciats es troben en la realitat que afrontam quotidianament. Per contra, hem de subratllar que la seva concepció de la literatura i de l'ensenyament d'aquesta s'oposa no sols a una formació universitària enfora de la cultura viva, «*extra muros*», sinó sobretot a l'especialització i a la separació dels aprenentatges — la història, la gramàtica, la lingüística, l'estilística, etc.— que durant l'escola secundària i després, a la universitat, pretenen formar els *bons* *lectors* (a la manera de Steiner) dels grans textos de la cultura nacional i que, per contra, obtenen l'efecte d'entestar-se en mecanismes desxifradors i en aplicacions que suposaran formar, per la seva banda, els *bons* *lectors* que no arribaran a ser-ho mai. «*Dans nos départements de littérature, désormais, tout existe, tout est possible, rien ne se contredit... cohabitent sans friction anciens structuralistes, néo-formalistes, sages historiens, érudits égarés... car il y a un lien de fait entre la perte de référence et de finalité et la valse méthodologique: comment savoir quelles méthodes élire pour l'enseignement des Lettres, si on ne sait plus ce que sont les Lettres, si on ne sait plus à quoi elles forment, ni qui on forme?*»³⁷

A aquesta pregunta Steiner respon que, si no hi ha *bons* *lectors* (de *bons* llibres, òbviament), *s'hauran de formar*,³⁸ mentre que Sallenave jutja escandalós que el modern Estat democràtic no sàpiga oferir a tots els ciutadans els *tresors amagats* en els llibres, i presagia una proposta cultural unitària i orgànica, amb la qual tot hom pugui recórrer el camí

descriu per Steiner, conquerint l'autèntic significat de la literatura i alliberant-se, així, de la ignorància i de la passivitat intel·lectual i moral.

Per tant, la finalitat de l'acció de llegir consisteix, segons els literats, teòrics i/o pràctics, en la comprensió del valor de l'acció d'escriure literatura, acció postulada com a manifestació o revelació de la humanitat integral de l'autor que exigeix la total dedicació del lector. El qual, com a hermeneuta, lingüista i gramàtic, semiòleg, historiador i antropòleg, *caçador* i *viatger* en el text, arribarà a consentir o, almenys, a col·laborar creativament en la significació del text. És a dir, a comprendre'n el sentit últim, final de la *mateixa* acció, que haurà de coincidir, forçosament, amb el de l'autor d'aquell escrit, és a dir, amb el sentit de la seva acció d'escriure. És llàstima no llegir, no ser lector, no participar, per tant, en l'autèntica i universal cultura humana, la del *logos* i la del *muthos*, que l'escriptor elabora i proposa amb gran interès i que ofereix a la humanitat amb els signes de l'alfabet, amb la gramàtica i la sintaxi, amb el ritme de la mètrica i les convencions de la retòrica.

Si aquesta comprensió, aquesta experiència participada i compartida per constitucions de sentit, és obtinguda, només, a l'interior i gràcies a una *vertadera*, *autèntica*, *bona* lectura, el recorregut que la precedeix i la prepara, per quina altra significació està motivat? Per motivacions parcials, per gratificacions fins que el lector *sencer*, aquell que és capaç d'una autèntica recerca i comprensió, serà el resultat final de l'escriptura literària sobre els seus aspectes parcials i contingents?

I, tanmateix, què són el *no lector*, l'encara *no format bon lector* o *vertader lector*, el lector superficial, el lector de mala literatura, el lector incomprensiu i incapaç? Són humanitat disminuïda, fragmentada, avortada, si els confrontam amb l'acompliment totalitzador del text i la laboríntica i potencialment infinita riquesa de la seva lectura?

* * *

«Odii els llibres» exclama en aquest punt el paradoxal autor de Ginebra, allunyant la recerca de sentit de la saviesa mil·lenària concentrada en els textos de l'acció actual de cada persona, que, cercant la pròpia forma a cada pas es demana i s'interroga: «Per a què serveix això?» i exigeix una resposta convincent i personalment verificable *mentre* s'entesta en l'acció, encara que sigui la de llegir. ◆

Notes

- (1) Steiner, G. (1997): *Nessuna passione spenta*, traducció a l'italià: Milà, Garzanti, cap. I (original *No passion spent, essays, 1978-1996*, Londres, 1996).
- (2) Sallenave, D. (1995): *Lettres mortes, de l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*. Paris, Michalon, pàg. 60.
- (3) *Ibid.*, pàg. 61.
- (4) Proust, M. (1988): *Sur la lecture*. Paris, Actes Sud. Traducció italiana (1989): *La lettura*. Genova, Il Melangolo.
- (5) Stendhal (1997): *Vie d'Henry Brulard*. Paris, Gallimard, pàg. 106.
- (6) Manguel, A. (1997): *Una storia della lettura*. Traducció a l'italià: Mondadori, pàg. 187 (original *A History of Reading*, Toronto, 1996).
- (7) «Des del principi, la lectura és l'apoteosi de l'escriptura» afirma Manguel, subratllant que la primera és la relació entre entre lectors vius i escriptors morts, una vegada complert llur text. *Op. cit.*, pàg. 187.
- (8) Bernardinis, A. M. (1992): *Lettura, Libro, Scrittura, Biblioteca*, veus del *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, a cura de G. Flores d'Arcais, Cinisello Balsamo, Ed. Paoline, 2a. edició.
- (9) Chartier, R. (1985): *Pratiques de la lecture*. Marseille, Rivages.
- (1987) *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris, Seuil.
- Chartier, R.; Cavallo, G. (1995): *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Bari, Laterza.
- Chartier, R. (1997): *Histoire de la lecture, un bilan des recherches*. Paris, IMEC.
- (10) Labrosse, C. (1985): *Lire au XVIII siècle. La Nouvelle Heloise et ses lecteurs*. Presses Univ. de Lyon. I abans Mornet, D. (1925): *La Nouvelle Heloise*. Paris.
- (11) Delègue, Y.; Fraisse, L. (ed.) (1996): *Littérature majeure, littérature mineure*. Presses Univ. de Strasbourg.
- (12) Gadamer, H. G. (1986): *L'attualità del bello*. Gènova, Marietti, pàg. 148 (original *Die Aktualität des Schönen*. Stuttgart, 1977).
- (13) *Op. cit.*, pàg. 149.
- (14) Bernardinis, A. M. (1985): «Pedagogia e letteratura» a *Filosofia e pedagogia oggi, scritti in onore di G. Flores d'Arcais*. Pàdua, Gregoriana, pàg. 71-87.
- (1994): «Narrazione e pedagogia» a *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia, La Scuola, pàg. 21-30.
- (15) Teories definides com a «injunctives» per A. Cauquelin en el seu recentíssim *Les théories de l'art*. Paris, PUF, 1998, pàg. 37.
- (16) Auerbach, E. (1956): *Mimésis. Il realismo nella letteratura occidentale*. Traducció a l'italià: Torino, Einaudi (original de 1946)
- Frye, N. (1969): *Anatomia della critica*. Traducció a l'italià: Torino, Einaudi (original de 1957).
- (17) Compagnon, A. (1998): *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris, Seuil, pàg. 53.
- (18) *Op. cit.*, pàg. 280.
- (19) Jauss, H. R. (1967): «La storia letteraria come sfida alla teoria letteraria» a Varvaro, A. (1969): *Perché la storia della Letteratura*. Nàpols.
- (20) «L'acolliment de l'obra per part dels seus primers lectors implica un judici de valor estètic, produït per altres obres llegides anteriorment. Aquesta primera aproximació es pot desenvolupar seguidament i enriquir-se de generació en generació. Així es constitueix, a través de la història, una 'cadena de recepcions' que decidirà la importància històrica de l'obra i manifestarà el seu grau en la jerarquia estètica». Jauss, H. R.: *Op. cit.*, tesi VIII.
- (21) Borges, J. L. (1944): *Ficcions*. Traducció a l'italià (1955): *Finzioni*. Torino, Einaudi.
- (22) Iser, W. (1972): *Il lettore implicito (Der implizite Leser)*, 1972).
- (1987): *L'atto di lettura*. Traducció a l'italià: Bologna, Il Mulino, pàg. 64-79 (original *Der Akt des Lesens*, 1976).
- (23) Compagnon, A.: *Op. cit.*, pàg. 163 i, també: «*La libertà concessa al lettore est en effet restreinte aux points d'indétermination du texte, entre les lieux pleins que l'auteur a déterminés*», *op. cit.*, pàg. 165.
- (24) Fish, S. (1980): *Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Harvard Univ. Press.
- (25) Steiner, G.: *Op. cit.* Aquest capítol no traduït a l'edició italiana és present en l'edició anglesa *No passion spent*. Londres, Faber & Faber, 1996, també surt a l'edició francesa *Passions impunies*. Paris, Hachette, 1997, pàg. 146-147.
- (26) *Op. cit.* ivi.
- (27) Al contrari del que afirmava Sarraute els anys cinquanta «*personne ne se laisse plus tout à fait égarer par ce procédé commode qui consiste pour le romancier à débiter parcimonieusement des parcelles de lui-même et à le vetir de vraisemblance... Aujourd'hui chacun se doute bien, sans qu'on ait besoin de le lui dire, que 'la Bovary c'est moi'*». Sarraute, N. (1956): *L'ère du soupçon*. Paris, Gallimard et Folio, pàg. 73.
- (28) Aristòtil: *Poètica*. L. IV, 10-15.
- (29) Sarraute, N. *Op. cit.*, pàg. 63.
- (30) Eco, U. (1979): *Lector in fabula*. Milà, Bompiani. «*Naturalment, el lector empíric, per realitzar-se com a lector model, té uns deures 'filològics': té el deure de recuperar, amb la màxima aproximació possible, el codi de l'emissor*», pàg. 63.
- (31) A *Vere presenze*, George Steiner ha il·lustrat la manera amb què el text literari i el seu lector es poden demostrar recíproca «*cortesia*», facilitant llur encontre i el recíproc «*acolliment*». Traducció a l'italià: Milà, Garzanti, 1991, pàg. 152 i següents.
- (32) Stendhal: *Vie d'Henry Brulard*, *op. cit.*, pàg. 180.
- (33) Proust, M. (1954): *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard; Folio 1997, pàg. 233: com es veu a M. de Guermantes, Proust fa de lector ingenu, admirador de Balzac, del qual encara cita títols i passatges, sense venir a tomb.
- (34) «Els coneixements lingüístics, gramaticals i històrics que pressuposa el meu model de *llegidor* no eren, fins el 1914 i fins i tot més tard, ni elitistes, ni esotèrics»; «sobretot s'aprenia de memòria» perquè «aprendre de memòria era per a l'alumne fer present un text a la *casa del nostre ésser*», *Passions impunies*, *op. cit.*, pàg. 156-162.
- (35) Steiner, G. *Op. cit.*, pàg. 148-153.
- (36) Sallenave, D.: *Lettres mortes*, *op. cit.*, pàg. 68-69 i pàg. 83. La tesi del tresor amagat en els llibres, en els clàssics, també es proposa a *Le don des morts*. Paris, Gallimard, 1991, i a *À quoi sert la littérature*, Paris, Textuel, 1997.
- (37) Sallenave, D.: *Op. cit.*, pàg. 161.
- (38) Steiner, G.: *Op. cit.*, pàg. 26.

Giorgio Cusatelli
 Universitat de Pavia (Itàlia)
 Àrea de llengua i literatura germànica

Els corrents actuals en la investigació rondallística

En primer lloc, he d'avançar-vos algunes notícies sobre la meua activitat d'investigació i la del grup que organitz, la qual cosa esper que no us sembli presumir. Les nostres investigacions varen començar per un tema de literatura alemanya: la recopilació de contes del germans Grimm (començament del segle XX). Després de considerar l'atapeït entramat filològic i històric del qual es va originar aquesta obra mestra, a continuació ens vàrem ocupar dels seus precedents i del desenvolupament, sense limitar-nos a l'àrea germànica, i vàrem ampliar el nostre horitzó en especial a la tradició italiana i francesa. Finalment, no vàrem desatendre els nusos teòrics de la relació entre l'oralitat i l'escriptura i les metodologies d'investigació vigents avui dia.

He de declarar l'exclusió de la meua ponència del territori ibèric, no tan sols perquè, per dir-ho de qualque manera, seria com vendre neu als esquimals, amb perdó, sinó sobretot perquè consider aquesta presència en un país que estimo com una ocasió d'aprendre. Esper, sobretot, poder arribar així a una coordinació millor de dades i línies d'investigació, en un quadre tan ampli i tan vital com l'actual, en què tanmateix no es deixen de notar cert aïllament i heterogeneïtat. Tan sols don un exemple d'aquesta condició dels nostres estudis: l'obra de Propp sobre el conte es va fer conèixer a Itàlia abans que a Alemanya; els especialistes alemanys varen preferir durant molt de temps un assetjament de tipus sociològic.

Tothom coneix els llibre que Max Lüthi va dedicar a la identificació del gènere que anomenam conte, i tothom sap que les seves premisses teòriques es troben en les *Einfache Formen*, 'formes senzilles', que va estudiar Jolles. Tanmateix, si

consultam el treball de Felix Karlinger —que probablement coneixeu pels seus *Märchen aus Mallorca* (1968)— sobre la literatura popular d'àmbit romànic (*Einführung in die romanische Volksliteratur*) i, sobretot, si consideram els resultats de les dues darreres dècades d'investigació directa, hem de concloure que la distinció fonamental entre *Volksmärchen* i *Kunstmärchen* no permet captar els nombrosos casos intermedis que se situen entre una categoria i l'altra; i veiem que resulta d'extrema urgència l'abandó dels romàntics, malgrat que hagin determinat històricament el descobriment d'un vertader continent submergit de la cultura europea.

Es deu a Rudolf Schenda, deixeble de Ranke i catedràtic de la universitat de Zuric, la síntesi de la situació actual i la individuació dels seus desenvolupaments més probables i profitosos. En les seves obres de major envergadura, *Volke ohne Buch* ('Poble sense llibre') i *Von Mund zu Ohr* ('De la boca a l'oïda'), Schenda va fer servir una documentació impressionant oferta per la literatura culta (de l'edat mitjana al nostre temps) i de les dades brindades per la més recent investigació directa per individuar el major nombre possible de situacions socials en què es concentrava i es concentra, pel que fa als temes narratius, la comunicació oral. D'aquesta manera, no tan sols va sorgir en totes les èpoques la interconnexió entre classes hegemòniques i classes inferiors, sinó que també es va apreciar la inviabilitat d'atribuir de forma taxativa la prioritat o l'excel·lència o bé a la tradició escrita o bé a la tradició oral tant en el terreny històric com (fonts) com en l'expressiu (valoració estètica). En fi, hom podria dir que les anomenades ideologies fortes, que privilegiaven l'escriptura per raons de



tipus estètic, i les que per enfocaments sociològics prenen partit a favor de l'oralitat estan perdent la seva antiga vigència. I això passa perquè a la investigació que es limitava als aspectes històrics i literaris s'està sobreposant l'acció de noves disciplines: no solament la sociologia i l'antropologia, sinó també la que anomenam (deixant el terme folklorista, que denota massa el totalitarisme científic positivista) amb el terme demologia (terme que inclou fenòmens de cultura material i arriba a expressar una aspiració a la globalitat): és un procés que remodela, en un nivell teòric més alt, el concepte mateix de cultura, amb un abast tan ampli que aquí ens resulta inabastable.

Però tornem al conte i al treball de Karlinger, que esmentàvem al començament. Respecte al mètode Aarne-Thompson, procedeix amb certa practicitat, que s'ha d'agrair perquè ens permet acollir textos teòrics amb caràcter innovador (com l'assaig del romanès Calinescu *Estetica Basmului*) i legitimar temes i desenvolupaments que fins ara per convenció s'excloïen del gènere. Aquesta ampliació de les fronteres del gènere, d'altra banda, n'amenaça la continuïtat: pel que fa a això, destaca l'admissió d'èxits negatius, com la derrota o la mort dels protagonistes, o la possibilitat que allò meravellós i màgic se substitueixi per allò cristià, sense arribar per això a la llegenda.

Un ràpid cop d'ull a la bibliografia ens permet veure que en l'àmbit francès es nota l'aprofundiment en la problemàtica de l'ús de materials de procedència oral en l'elaboració de textos, la qual cosa pertany a la més complexa codificació escrita: la investigació de Marc Soriano sobre Perrault n'és una mostra excel·lent, però altres estudiosos de gran valor s'han dedicat a la *Bibliothèque bleue*. Els alemanys han tornat a recórrer als procediments dels seus estudiosos més antics i han realitzat importants descobriments (he de remetre un altre cop a Schenda, per la seva nova edició dels *Sizialinische Märchen* de Laura Gizenbach, 1870). A Itàlia, després de les sistematitzacions tipològiques de Sebastiano Lo Nigro, es nota en l'activitat d'Alberto Mario Cirese l'esforç per superar a la vegada les opinions, potser només aparentment enfrontades, de Gramsci i Croce, i a més a més l'intent de recuperar estructures textuais orgàniques (*Ragioni metriche* es titula un assaig brillant de 1988). Al nostre país també s'ha duit a terme l'anàlisi dels procediments del gran escriptor barroc Basile i se'ls ha emmarcat en la cultura hispanoitaliana del Nàpols del segle XVII (edició del *Cunto de li Cunti* per Michele Rak). I la literatura en sentit estricte es va enriquir d'una vertadera obra mestra, les *Fiabe italiane* d'Italo Calvino, narrador mundialment reconegut, el qual va aprofitar

el material de la investigació sobre el conte popular dels dos darrers segles recollit en àrees dialectals diferents i el va traslladar a una llengua fabricada amb fluïdesa i utilitzant les formes de l'ús corrent. Sobre aquest mètode, àmpliament debatut, Mario Lavagetto, en la introducció de la nova edició de les *Fiabe italiane*, va escriure: «Després d'haver après les normes durant les seves exploracions i lectures, Calvino va passar a l'altre costat de la taula i va començar a jugar amb els contes, de la mateixa manera que es juga als escacs, respectant escrupolosament les modalitats d'un ritu iniciàtic.» En l'àmbit de la investigació de camp, el resultat més important consisteix en la nova sistematització i en l'augment considerable del mapa dels contes per documentar-ne la col·locació en el territori: Sardenya, per exemple, es considerava pobra en dipòsits contístics, però després d'una anàlisi detallada realitzada pel grup actiu a Càller s'hi varen detectar importants nuclis de materials. D'altra banda, en els anys vint, Gino Bottigioni ja havia informat sobre el material contístic català que hi havia a l'illa lingüística de l'Alguer. I en la mateixa línia, cal recordar els volums patrocinats per la Regione Lombardia (sobre Bèrgam, Brescia, Como, Cremona, Màntua, Milà, Pavia, Sondrio: entre els col·laboradors hi havia historiadors, folkloristes i dialectòlegs), i en el qual es recullen assaigs escrits segons un ventall temàtic i metodològic ampli, amb vista a una documentació global de la dada demològica. Efectivament, si s'introdueixen les perspectives i els objectius de la cultura material en la investigació, s'arriba a resultats innovadors en obres d'explícita creativitat literària, entre d'altres. Un equip dirigit per Pietro Clemente, que ara ensenya a la universitat de Roma, va capgirar l'opinió corrent segons la qual Pinotxo expressava la nostàlgia pel món de la pegasia i interpretava l'obra mestra de Collodi com una polèmica del món de la ciutat contra el medi rural.

Esper que no es consideri una crida al vell historicisme el fet que us proposi que poseu la vostra atenció en alguns estudis que pretenen justificar els mètodes actuals recorrent a la reconstrucció del desenvolupament de la ciència o, millor dit, les ciències que afecten les tradicions populars. Els alemanys disposen d'un instrument de gran utilitat: la col·lecció *Realiensbücheer zur Literatur* (editorial Metzler, Stuttgart). S'hi tracten els diferents gèneres en prosa i vers relacionats amb l'oralitat i, sobretot, s'hi adverteix el propòsit de liquidar d'un cop el llegat de la pseudoetnografia nazi (vegeu, per exemple, la *Deutsche Volkskinde* de Weber-Kellermann). Els italians compten amb estudiosos com Giuseppe Cocchiara, que va oferir a Calvino les premisses teòriques i històriques per realitzar la seva empresa; Anna Luce Lenzi; G. B. Bronzini (*La letteratura po-*

polare italiana dell'Otto-Novecento) i el molt original Piero Camporesi, estudiós de renom internacional, que va realitzar l'exploració sistemàtica dels dominis del cos indicats per Lévi-Strauss i Bachtin.

Pel que fa als altres gèneres de la prosa narrativa d'expressió oral, la seva classificació a nivell europeu no és homogènia ni de molt. Tenim, a més, moltes publicacions de valor científic nul o escàs, de caràcter periodístic o de divulgació turística. Els conceptes de *conte* a França o de *sage* a Alemanya tendeixen cap a allò genèric. Tanmateix, quant a la part temàtica, els materials d'interès científic (pensau en la immensa recopilació que va preparar Paul Delarue, en els estudis de Michèle Simonsen, en el patrimoni que varen posar a la nostra disposició els *Cahiers de la littérature orale* i en el Musée d'Art et Tradition Populaire de París) s'han convertit en fonts mentre la historiografia s'associava a les *sciences humaines*. Aprofitant aquests materials, es varen poder realitzar, entre moltes altres coses, investigacions sobre la formació i la difusió dels prejudicis, la superstició i les pràctiques de màgia, la dinàmica de la diferència sexual...

La indiferència creixent per les iniciatives taxonòmiques és a causa, en primer lloc, de la falta d'interès per l'escriptura, compromesa per la seva passivitat davant el poder polític i econòmic. Preval avui dia, com a manifestació del cos, l'activitat de la veu i, sobretot, hi ha la tendència a connectar aquesta darrera a la sèrie inesgotable dels gests que acompanyen i condicionen les prestacions en aquesta unitat que ja acostumam a anomenar *performance* (utilitzant, i resulta significatiu, un terme procedent de la pràctica escènica i que fa al·lusion, per tant, a una ritualisme que tranquil·litza sobre el paper de l'individu en un marc social cada cop més col·lectivitzador). Així és que en la pràctica de les llengües i de les literatures torna a aparèixer la lectura en veu alta, també reconsiderada com a instrument per reeducar la lectura individual perduda. Senyal de debilitat o del vigor recobrat de la paraula enfront del triomf d'allò visual?

Queda per esmentar un gènere més, que es considera com un compromís tal vegada precíós, és a dir, l'autobiografia popular, el relat fet en primera persona de fets protagonitzats o testimoniats pel narrador. Schenda, sobretot a *Von Mund zu Ohr*, n'aclearix el doble vessant: aquesta *performance*, si l'especialista la sap captar oportunament (fins i tot mantenint el suport oral gràcies als instruments d'enregistrament de què avui disposam), pot representar en el pla teòric una síntesi de la mobilitat d'allò oral i l'estabilitat en allò escrit i textual, ja que la difusió de l'alfabetització actual pot convertir-se en vehicle de continguts de llibertat i creativi-

tat peculiars de l'individu útils per protegir-lo de l'agressió de la *mass media* col·lectivitzadora. Pròxima a les opinions de Schenda hi ha, també a Zuric, la investigació d'Alfred Messerli sobre materials autobiogràfics populars produïts entre els segles XVIII i XIX a Suïssa (*Flausen im Kopf*, 'Fantasies al cap'), que al·ludeix ja en el títol a la verdadera protagonista interior d'aquest renaixement d'una oralitat que es considerava derrotada: la memòria. A Itàlia, d'altra banda, treballen grups preparats i entusiastes: a Pieve Santo Sefano, a la Toscana, es recullen diaris, memòries i epistolars. A Trento, on es va combatre entre italians i austríacs un dura guerra de muntanya durant el primer conflicte mundial (1915-1918), Quinto Antonelli, Fabrizio Ramera i altres especialistes varen recopilar les memòries de pagesos-soldats, emigrants i dones, i varen constituir un Arxiu de l'Esclusiva Popular, que els historiadors ja poden utilitzar amb regularitat (vegeu Mario Isnenghi, *Le*



guerre degli Italiani).

I per acabar, perquè es reconegui la força regeneradora de la veu, tot i que no es perdi de vista la ploma que la segueix fidel, heus aquí una sèrie d'aquestes increïbles proves de la memòria, proves de la resistència tenaç de tot home, a cada país, contra la fam, les malalties, la soledat i la mort.

Comencem per un pagès, al Trentino, el 1916: «S'havien de lliurar els cereals. Comptaven els feixos de messes al camp i controlaven la batuda per saber quant se'n treia. Al nostre poble els guàrdies varen venir a controlar la batuda de sègol. Però havíem sabut que vindrien i per això —beneits no érem— el vàrem batre abans i el vàrem amagar davall la palla de les vaques, amb una capa de farratge, però tot no, perquè no vàrem tenir temps per fer-ho, però molt sí.»

La dona d'un emigrant a Perú (anys 30): «Vaig estar molt malament, en posar-se el meu marit malalt ja tenia dues filles que anaven a escola, les havia ma-

triculades al col·legi italià, hi menjaven i en tornaven a l'horabaixa. De dia, feia feina a la botiga, de nit, cosia roba i vestits de primera comunió, tot economia i riquesa. Gastava molts doblers en els metges i en les medicines. Una nit rentava, una altra sargia, la següent planxava. Vaig continuar així durant sis anys, tot el temps que el meu marit va estar malalt, fins que va morir.»

I en un diari fet entre els anys 1896-1954 hi ha tota la vida del florentí Ottavio Battistoni (com a norma, les biografies estan signades, amb la qual cosa l'oralitat, que per tradició i per convenció resultava impalpable, surt de l'anonimat). Una publicació de l'arxiu de Pieve de Santo Sefano la resumeix així: «Cada any un sabater fa el balanç de la seva activitat, conta les novetats de cases, intenta arreglar els comptes. Un fresc familiar, amb el poble com a punt de referència: la botiga, l'hort, l'arribada del correu, mig segle abans i després de les dues guerres.» ◆

Butlleta de subscripció a L'ARC

La subscripció anual a la revista L'Arc té un preu de 1.500 ptes., i se'n publicaran tres números l'any.

Revista L'Arc. ICE (UIB). C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma. Tel. 971 17 24 08

Nom..... Cognoms.....

Adreça..... Tel.:.....

CP..... Població..... Província.....

Us dediqueu a la docència?..... A quin nivell?.....

Em subscric a la revista L'Arc, a partir del número..... Mes..... de.....

Domiciliació bancària Taló nominatiu Gir postal Contra reemborsament

Taló nominatiu núm.....

a favor de la revista L'Arc de l'ICE (enviat juntament amb aquesta butlleta)

Gir postal o telegràfic núm.....

a favor de la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears
c/c 725-743-58 de Sa Nostra (del qual s'adjunta el resguard a aquesta butlleta)

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms.....

Codi de compte de client

| ENTITAT | | | OFICINA | | | DC | | | COMpte | | |
|---------|--|--|---------|--|--|----|--|--|--------|--|--|
| | | | | | | | | | | | |

Banc/Caixa..... Agència núm.....

CP..... Població..... Província.....

Titular de la subscripció (en cas que sigui diferent del del compte):

Senyors, us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu, fins a nova ordre, el rebut que periòdicament us presentarà la revista **L'Arc**, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, per al pagament de la meva subscripció.

Us salud atentament.

Firma,

Teresa Duran i Armengol
 Escriptora i llicenciada en Pedagogia

Els textos fundacionals de la LIJ

Estimada mare,

Ja fa dies que et volia escriure, però la feina que faig és tan apassionant que amb prou feines tinc temps de posar en ordre els meus papers. Ja saps que em feia molta il·lusió que m'enviessin a fer pràctiques en un centre de tant de prestigi internacional com aquest, i que també em feia un poc de basarda no estar prou capacitada per a fer-ho bé. El lloc és tan insòlit, la mainada és tan fantàstica i la mestressa és tan excepcional, que no puc sinó passar-m'ho bé i xalar de gust.

Però amb adjectius fabulosos no en tindràs prou per saber què estic fent i, sobretot, què estic aprenent aquests dies. Com a bona pedagoga literària en fase de pràctiques el millor que puc fer és redactar-te el meu dietari d'observacions. A veure si, amb un xic d'ordre, t'assabentes de tot.

Mira: el primer dia em vaig trobar al carrer del Cirerer fent cua amb una tropa d'al·lots de tota mena d'edat i procedència, carregats (i carregada) de llibres, esperant l'autocar que ens havia de dur aquí. I esperant també la responsable de l'expedició. Amb

aquestes que s'aixeca una bufada de vent de l'Est i els arbres de la carretera s'agiten com a folls, que semblava que de tant fer ballar les branques nues acabarien per desarrelar-se, i sento la veueta d'un minyó que diu. «Ja ve!». Vaig mirar en direcció on assenyalava el seu ditet i vaig veure una forma humana empesa i vinclada pel vent. Jo i la canalla vam veure que aquella forma pertanyia a una dona que s'aferrava el barret amb una mà i portava una bossa amb l'altra. De seguida que la forma va haver tombat la cantonada va semblar que el vent l'aixecava de terra i la llençava volant cap a la parada. Era ben bé com si primer l'hagués llençada contra la cantonada i com si des d'allí l'hagués aixecada enlaire, ella i bossa i tot plegat fins a portar-la davant nostre d'una revolada. Quan la dona aterrà tota la vorera s'extremí, i vam poder observar que la nouvinguda tenia els cabells negres i lluents, i que era prima i tenia els peus i les mans molt grossos i uns ulls blaus petits i tafaners. «Sembla una pepa holandesa de fusta!», va ser el comentari d'un al·lotó. I una nina amb trenetes va afegir: «Quina

bossa més divertida!» La resposta de la nouvinguda va ser seca, tibada i majestuosa:

—Autocar! —va dir introduint la clau al pany de la bossa aquella.

I de dins, malgrat que tots veiem que era una bossa perfectament buida, en va treure unes llistes, un paper, una ampolla de xarop i una cullera, mentre deia:

—Sóc la institutriu. Em dic Mary Poppins, però potser seria millor que m'anomenéssiu Miss Poppins si voleu ser correctes. I ara, passarem llista i tots prendreu una cullerada de xarop abans de pujar a l'autocar.

—Quin autocar? —vaig preguntar jo, tement que estava davant d'una guillada.

I, t'ho prometo, si em punxen no em troben sang: Miss Poppins va ajupir-se i de la bossa va treure un autocar de bo de bo, que devia pesar set tones i mitja i que mai dels mais cap llei de física hauria pogut entaforar dins d'aquella bossa. Però ella, tan escardalenca, com si res. El va deixar ben posat ran de vorera, en va obrir la porta, va agafar llista, xarop i cullera i un per un

va anar dient els noms de la quitxalla:

—Matrícula 1865: Alícia!

Del grup va sortir una nineta rossa amb llaçada blau cel, ben bé treta d'un cromó, dòcil i poli-da, que va obrir la boca tota resignada per empassar-se la culle-radeta de xarop. Se la va empassar i...

—Mmm... Xarop de cirera! —va dir.

I potser jo continuava veient visions, però juraria que es va encongir ben bé d'un pam i mig mentre entrava sense dificultats per la porta de l'autocar. Miss Poppins continuava, impertèrrita:

—Matrícula 1865: Max und Moritz!

I un parell de vailets eixelebrats que ja feia estona que no paraven de riure's de tothom i que ja havien tingut temps de penjar set enganyifes a la meua esquena es van presentar fent llengotes i negant-se a prendre el ditxós xarop. Però Mary Poppins tenia els ulls fets en ells i aprofitant una de les llengotes els va ficar entre cap i coll la medicina:

—Mmm! Xucrut! —i cap dins.

—Matrícula 1868: Jo March!

Aquesta ja era gairebé una doneta, feia un posat d'espigueta tot simpàtic, i va empassar-se la cullerada sense replicar.

—Mmm! Ponx de Nadal!

—Matrícula 1876: Tom Sawyer!

Cap resposta.

—Tom!

Cap resposta.

Quan finalment es va presentar anava despentinat i amb les butxaques plenes de tota mena de rampoines i enganyifes. Va fer el

bot davant la medicina, però va acabar trobant-la ben bona, tot i afirmar que tenia gust de licor de fantasma!

—Matrícula 1883: Jim Hawkins!

Aquest era un minyó prim i servicial, que es va enfilat a l'autocar amb la passa llesta dels qui han solcat moltes mars, i que només temia que el xarop tingués gust de barril de pomes.

—Matrícula 1883: Pinocchio!

Com havia passat amb Tom, a Pinocchio també el va haver de cridar moltes vegades, però aquest sí que no es va arribar a presentar. No devia voler anar a escola.

—Matrícula 1884: Heidi!

Aquesta nena tenia i té una cara de salut que enamora, amb les galtones vermelles i un farcellet a la mà. A ella la cullerada de xarop li va semblar de mel, vés a saber per què...

—Matrícula 1894: Mowgli!

I heus aquí un minyó esquerp, de raça índia, cabell negre i pupil·la oberta, que observava tot el que passava al seu voltant amb molta atenció i que de cap manera sabia fer servir una cullera, potser perquè mai no n'havia vista cap...

—Matrícula 1900: Dorothy!

Es va presentar una nena menuda però gens espantadissa, amb una maleta plena d'etiquetes on es llegia amb lletres daurades: Oz, a qui el xarop li va semblar de menta.

—Matrícula 1906: Peter Pan i Wendy!

Aquesta era una parelleta molt curiosa: ella anava vestida amb una camisola de dormir, però semblava formal i diligent i va fer tot el que li deien, mentre que el seu company anava vestit com un elf si bé no es va negar a empassar-se aquell xarop que segons ell

tenia gust de didal, no hi va haver manera de fer-lo pujar a l'autocar, perquè deia que allí on anàvem ell ja hi aniria volant, raresa que Miss Poppins va semblar entendre i compartir perfectament.

—Matrícula 1906: Nils Holgersson!

Ai, mare, n'hi havia per quedar estaferil·lada! Aquell nap-buf també volava! Si bé aquest ho feia a lloms d'una oca, de la qual no es va voler separar de cap manera.

—Matrícula 1910: Massagran!

Un xicot llarg i prim com un filaberquí va fer una gambada endavant, va saludar amb la gorra airosament com qui s'acomiada dels presents i tot dient *Tripallokavipasek!* va empassar-se la medecina i es va escurar les dents com si hi tingués esfilagarses de pollastre.

—Matrícula 1922: William Brown!

Aquest també duia gorra, però de criquet, els genolls pelats, els mitjons al garró i la molt tocada i posada Miss Poppins no va poder evitar una mirada de reprovació en veure un angleset tan *naughty*. Mirada que ell va aguantar estoicament amb aires de superioritat acceptant la medecina com un llancer acceptaria gallardament la pena de mort.

—Ecs! Gelat de maduixa...

—feia tot llepant-se els llavis amb fruïció.

—Matrícula 1928: Emil Tischbein!

Un noieta amb vestit blau marí, rosset i bon minyó, es va acomiadar de la seva mare per enfilat-se a l'autocar, sense deixar de palpar-se la butxaca de l'americana,



Fotografia: Nouvelles Images

com si tingués por que li prenguessin el que hi duia.

—Matrícula 1929: Cèlia!

I un altre ninona rossa i bufona, però de posat burlleta i sorneguer, va acarar-se a Mary Poppins com reptant-la a fer que el xarop tingués gust de xocolata amb xurros, cosa que pel que es veu la institutriu va aconseguir sense problemes.

—Matrícula 1929: Margarida!

Una nena menuda, segurament de classe humil, amb trenes, que abraçava una pepa més grossa que ella, es va confiar a la prova i degustació d'aquell inexplicable xarop que per a ella tenia gust de sopa de farigola.

—Matrícula 1931: Babar!

Reposadament, calmosament, disciplinadament, un elefant —sí, sí, tal com ho sents— vestit com un senyor dels Champs Elysées va avançar cap a la fràgil Miss Poppins, i educadament va agafar la cullera amb la trompa, va engolir-se'n el contingut polidament,

sense fer comentaris, i cap a dins!

—Matrícula 1937: Bilbo Bag-gins!

Es veu que encara no ho havíem vist tot, perquè el qui va fer una passa endavant per reunir-se amb els altres era un *hobbit* fet i pastat, a qui, evidentment, li hauria vingut més de gust una perola d'estofat amb pomes que una cullerada de xarop, però com que, pel que semblava, n'havia passades de molt pitjors, va acceptar tot remugant aquella cerimònia i va pujar com la resta.

—Matrícula 1941: Pippi Langstrump!

Una altra que no es va presentar, almenys aquell primer dia, tot i que la vam cridar una vegada i una altra vegada. Però damunt la voravia ja només quedàvem un xiquet ros, menut i fràgil, i jo mateixa, de manera que era evident que aquella tal Pippi no s'havia presentat.

Llavors Miss Poppins va fer una cosa molt curiosa. Va obrir la bossa altre cop i amb un acte de gran coqueteria es va empolainar els cabells, es va refer el maquillatge, es va planificar un collaret

de perles i quan es va trobar prou guapa va dir, tot fent una reverència de gran dama:

—Matrícula 1943: El Petit Príncep!

El minyonet va enrogir de mala manera, com si li fes vergonya que el tractessin principescament, va fer redreçar Miss Poppins amablement i encara més amablement va preguntar:

—Sisplau, dóna'm licor de rosa...

I de licor de rosa devia ser el seu xarop, perquè el que Mary Poppins em va donar a mi tenia gust de taronja. Com que ara ja hi érem tots, l'autocar es va posar en marxa i vam arribar —no sé com, perquè no vam pas anar pels camins normals i coneguts que hi ha als mapes— aquí on som, que és un indret que t'agradaria molt. Ara que ja coneixes els meus vaillets, me'n vaig a dormir que aquesta carta ja és massa llarga i se'm tanquen els ulls. Demà continuarem, d'acord?

Hola, mare, ja em pots renyar, ja, perquè no t'escric cada dia. Em dius que l'endemà vas estar esperant carta meva perquè et delies per saber com rutllava aque-

Illa tropa de sapastres que et vaig descriure i que jo res, muda. Però, mare, és que per molt que els tracti, aquests vaillets sempre em sorprendran! Però, au, ara m'hi poso, així no frisaràs:

Fas bé de sospitar que el Gran Casal de la Literatura per a Infants i Joves on estic fent pràctiques hi ha molts més personatges que els que et vaig anomenar, evidentment, i encara n'hi haurà més, si Déu vol, perquè el casal és enorme, i espaiós i assolellat, i de molt bon estar o passejar. Però a mi m'ha tocat tenir cura del selecte grupet de 22 minyons que et vaig presentar l'altre dia i que s'han autobatejat amb el pompós nom de colla de Textos Fundacionals, que no sé d'on el devien treure, perquè a mi m'agradava més el que va proposar en William Brown, que volia que en diguessin La Banda dels Proscrits!, mentre que a en Peter Pan, que és un poc gallet, li agradava més que el nom del col·lectiu fos Nens Perduts, proposta que va ser seriosament rebutjada per en Bilbo Baggins i en Babar, al·legant que ells no eren pas nens, sinó respectivament un *hobbit* i un elefant, recordes? La Jo March els va secundar de seguida, afirmant que ella era una noia, i que ni estava ni era una perduda. La veritat és que no ho està gens, que té un aplom i una xerrera diplomàtica que va convèncer tothom, i potser va ser ella, a qui li agrada molt llegir, la que devia treure d'alguna enciclopèdia la pedantaria saberuda de Textos Fundacionals! Juraria que la meitat de la colla no va entendre l'expressió ni se'n van sentir partíeps...

Però sota una sanefa amb aquest nom hem fet un quadre amb les seves fotografies respectives que presideix la gran escalinata del casal, just a sota del quadre d'honor de la lleva

anterior, on podries veure el retrat d'en Robinson Crusoe, d'en Riquet del Plomall i altres descendents de Perrault, d'en Gulliver, de la bigarrada tropa dels Grimm, de tota la parentela d'Andersen, de n'Estel d'Or, del Trencanous de Nuremberg, del Darrer dels Mohicans, d'en David Copperfield, de n'Oliver Twist, de la Fada Brancanegra, de Struwpeter, o de Michel Strogoff. La veritat és que la meva tropa no desmereix dels altres, i que els tenen un poc per model, si no fos que la majoria dels del quadre d'honor ja s'afaiten i estan més pendents del seu casori que de les peripècies quotidianes (i aquest és el gran tema de les xerrameques dels meus taral·lirots). Fa uns dies, quan a mitja escala m'embadocava veient la grandesa d'aquella quinta, Miss Poppins, ascendint per la barana de l'escalinata amb la mateixa facilitat amb què en Mowgli lliscaria liana avall, em va fer l'ullet tot dient-me:

—Sí, senyoreta. Tots ells van fer gran honor a la nostra institució, però cal dir que aquells eren altres temps, on un bon casament podia solucionar els problemes de la fam i la misèria que imperaven arreu. Aleshores, la institució de la Literatura creia més adient fer adquirir consciència de les injustícies socials als lectors que no pas observar la mainada. Importava més què arribaria a ser l'infant quan fos gran (per la via de les rendes d'un bon matrimoni, d'un reconeixement de paternitat d'upa, d'una munificent caritat, d'un heroisme sens màcula) que no pas que era tant el responsable ciutadà futur com la interessant persona present per a decidir-se a acollirlos com a protagonistes preferents, a fi d'observar-ne l'evolució i les possibilitats d'expressió. Naturalment, és evident que aleshores jo no regentava l'esta-

bliment! I ara, perdoni'm, però tinc visites.

I zziu! escala amunt mentre s'esponjava el pentinat amb el coïfisme de qui ha deixat l'oient estaferil·lat...

Vaig tornar amb el meus. Certament la Poppins tenia raó, els meus marrecs són d'una altra pasta, fins i tot els de provenença més humil i, ja siguin orfes com Heidi o Mowgli, o de família de poc capital, com la Jo, la Margarida o l'Emil Tischbein, no viuen la seva poca fortuna com un mal fat del qual cal evadir-se. I certament, poc pas que pensen arranjari-ho amb un casament. La meva tribu és formada, per dir-ho ras i curt, per un conglomerat de personatges de forta personalitat als quals els agrada mostrar el seu vessant més pueril, més infantil. Tant si formen part del piquet dels taral·lirots de la colla, com del dels assenyats, cada dia em revelen racons del seu tarannà d'infant. Que jo anoto acuradament a les meves fitxes.

Ja ho sé, mare, que ara em diràs que acabo de fer una taxonomia excloent i que això, pedagògicament, no està bé. Pot no ser bo, però és útil per a fer-se preguntes. I aquí ja no em pots rebatre, perquè ets tu qui m'ha ensenyat que la pedagogia és l'art de fer preguntes.

Vol jugar-hi? Mira: dels 22 de la colla dels Textos Fundacionals, 8 són femelles i 14 mascles. Per què?

N'hi ha 9 que parlen anglès, dels quals una tercera part ho fa amb accent d'EUA. I si hi afegim la institutriu Mary Poppins, i altres que no són aquí, com el baró de Münchhausen, el petit Lord Fauntleroy o Winnie the Poh, obtindríem que més de la meitat dels qui s'han fet famosos en aquest ram són anglòfons. Per què? Què ho fa que, de la resta,

tots siguin europeus? Per què la Margarida, en Massagran o la Cèlia es mantenen sempre un xic apartats dels altres, com si no gosessin barrejar-s'hi? Els hi he d'empènyer tothora, amb els altres, de tal manera que em sembla que estan carregats de complexos.

Abans de continuar jugant amb les taxonomies t'he de dir una gran notícia que m'havia passat per alt: saps què? Recordes la Pippi, que no va pujar a l'auto-car amb nosaltres? Doncs ja és aquí! L'altre dia es va presentar caminant de cul enrere, perquè diu que a Egipte tothom ho fa així, i que ella no vol ser pas menys que un egipci i que, a més, així ja està ben acarada per tornar a la seva casa de Villekulla. Es va presentar d'imprevist, només perquè es va adonar que si no anava a escola mai no tindria vacances, i ella tampoc volia ser menys que els altres. Això va fer riure molt en Mowgli, en Jim Hawkins, en Peter, en Bilbo i el Petit Príncep, que no hi ha anat mai a escola, i que saben perfectament que això no és una escola, ni una casa de colònies ni res que tingui a veure amb un ensenyament formal o no formal.

Vaig decidir fer servir l'argument per veure si venia el darrer renoc que ens manca, en Pinocchio. Però quan ho vaig comentar amb Miss Poppins, em va fer l'ullet i em va presentar la tutora d'en Pinocchio, una dama molt riallera amb els cabells blaus. Aleshores em vaig adonar que totes dues tenen molts punts en comú, i que estaven conxorxades, de manera que no és que en Pinocchio no sigui aquí, sinó que per a ell s'ha fet una tàctica especial, consistent en allò que en francès en dirien *l'école buissonnière*, és a dir, que ha pres la *clé des champs*, o dit perquè m'entenguis, que fa

campana, i que la campanada que fa és, exactament, allò que cal que faci. La maniobra m'ha semblat exquisida, i he tornat amb els meus dispostada a incitar-los a preparar entre tots un joc de pistes ben especial per a aquest tros de fusta d'en Pinocchio que es pensa que no vol anar a escola i està aprenent més que si hi anés.

Bé, ara que ja saps que el grup, d'una manera o altra, està al complet, puc continuar amb les meves inquisidores taxonomies. I començaré per allí on hem iniciat l'anàlisi: per la dicotomia dels arrauxats i la dels assenyats.

Naturalment, en Pinocchio, a qui ens resulta tan fàcil d'esperonar amb qualsevol estímulo extern, amb el seu caràcter compulsiu, amb la seva avidesa per la festa i la novetat, amb les seves trapellereries del tot previsibles, seguides per uns melodramàtics penediments plens de llagrimotes que s'esborren com l'aigua, però també, no ho oblidem, amb la seva ingenuïtat i la seva estima filial, forma part dels arrauxats, si bé cal dir que d'arrauxats n'hi ha de moltes menes: hi ha els autèntics eixelebrats, que tothora rumien quina una en faran, i que, quan l'han feta, desvetllen l'admiració de tots els altres per la seva gosadia impertinent, i hi ha els ardits i agosarats.

En Max i en Moritz encapçalarien amb tots els honors el grup dels trapelles, si no fos que rara vegada comparteixen les seves malifetes amb la resta. Encara són petits, voregen els set anys, però cada dia en rumien alguna, i entre les seves proeses faria constar l'estrangulació de tota una llocada, la remullada d'un sastre, o aquell dia que van omplir de pólvora la pipa del mestre Lämpel. Tot això ho fan amb un enginy i una murrieria que deno-

ten, possiblement, un altíssim coeficient intel·lectual, i una traça per al dibuix i per a la rima poètica que per a mi voldria...

De la pell d'en Barrabàs també ho són la Pippi, en William Brown i en Peter Pan. La Pippi excel·leix en força i equilibriste, i si aquesta traça l'apliqués a tenir cura de si mateixa no tindria aquell posat de pallasset indòmit que em gasta. Deixa anar les mentides amb la mateixa facilitat que els ases els pets. Però és tan amiga dels seus amics! Té un sentit tan alt de la justícia! Té una imaginació tan elàstica!...

No cal dir que pot ben anar de tronc amb el William Brown, que és tan descurat, mentider i imaginatiu com ella, encara que ni la meitat de forçut. El que li manca de força ho supleix amb l'enginy, que és molt i d'alta qualitat. En William prové d'una família estable, de classe mitjana, prototípicament anglesa i, segons ell, carregada d'orgues. Es veu d'una hora lluny que es marfondria per ser tan desarrelat com en Mowgli, o tan aventurer com en Massagran. Fa veure que les nenes no li interessien, i està a matar amb la seva germana gran. Però, la veritat és que a elles els cau la baba quan el veuen, amb el seu aire de pinxo pinxet, i les seves ganes de fardar! A mi m'enamora, perquè és constant i tossut i perquè sota la pell de dur hi té l'aura d'un heroi infinitament lleial, que sap guardar un secret fins a la tomba, si convé.

En Peter Pan també està fet un bon dimonietxo! En fa tota la cara i, francament, no sé pas amb qui devia pactar per tal d'assolir la proesa de no créixer mai! N'és, de fatxenda! I, per dir-ho tot, també és una mica pocavergonya (no sempre recorda lleialment la paraula dona-

da). Aquesta manca de modals és la que més preocupa al seu enemic de l'ànima, el capità Hook, però és el que més captiva la seva amiga Wendy, a qui decididament he d'arreglar al bàndol dels assenyats. Ara, això sí, per organitzar grans aventures excitants d'aquelles que duren dies i dies, no hi ha ningú com en Peter, que té de valent i agosarat tot el que té d'alegre i innocent. Té un coneixement inaudit dels éssers fantàstics, com si cada dia hi parlés de tu a tu, i potser ho fa, perquè li agrada anar a la seva, i a vegades desapareix durant alguns dies, amb gran consternació dels altres que, mentre és fora, troben a faltar el cap de colla.

Després dels arrauxats, em caldrà presentar-te els intrèpids, els agosarats, aquells no són pas dolentons de mena, com el sextet anterior, sinó que la vida o la voluntat ha fet ardits i no se'ls arronsa el melic davant el perill. No se li va arronsar a la Dorothy, quan va arribar fins al màgic d'Oz, el gran i el terrible, ni quan li va haver de tirar en cara quatre veritats, ni tan sols molt abans, quan ella, Llit i Totó es van trobar a l'ull del tornado, però tot i així sempre es presenta als altres dient: «Jo sóc Dorothy, la petita i feble», perquè no s'adona que té una mena de feblesa més forta que una cuirassa. Jo diria que la seva feblesa, el seu punt flac, és l'amistat. Perquè per amistat va fer el que va fer i fa el que fa, i per amiga la volen tots. Confiem tant en ella com ella en nosaltres.

La Jo March, la més doneta de la colla, també té molta confiança, però més aviat en si mateixa que en els altres: confia a ser una gran autora dramàtica, a ser novel·lista, a triomfar i demostrar que una dona pot valdre's per si mateixa sense l'empara de ningú. Té un deliciós sentit de

l'humor, és irònica i compassiva alhora, solidària i independent, lúcida i ingènua, i no està per convencionalismes. A mi em sembla que se'n sortirà...

En Massagran té la seva mateixa edat i també és molt decidit de mena. Quan van maldades se'n surt prou bé, gràcies al seu enginy i a les seves manetes. He observat en ell una rara predisposició per la didàctica: li encanten les classes de català! I això és tant més estrany que, en d'altres matèries, com ara la geografia, acostuma a posar-hi més pa que formatge. Té una Àfrica tota falsa i un llenguatge inventat que practica amb una tribu de katalanins que resulten d'allò més atractius!

Gairebé tant com l'autèntica geografia d'en Nils Holgersson! Ha recorregut el seu país d'origen pam a pam, i això és un dir, perquè no ho ha fet ran de terra sinó a collibè de la seva oca Akka. Cada vesprada, des que som aquí, li fem explicar una cosa de Suècia, i ens n'explica els turons i les muntanyes, la flora i la fauna, perquè entén el parlar de les bèsties. Tot ens ho explica amb un gràcia que captiva el més pintat, i és ben bé com si hi fóssim, perquè, ai d'ell si s'equivocava o ens enredava! L'oca li pessigaria el clatell i el tornaria a fer tornar xic com un didal, que és una experiència que no crec que vulgui tornar a reviuere... O potser sí? Cal dir que els primers dies era més aviar rebec i mal xinat, però després, quan li hem demostrat que era ben acollit, s'ha anat tornant un company fantàstic.

De caràcter molt més intrèpid, encara que mai no ha anat gaire més enllà de casa seva, hi ha en Tom Sawyer, que es deleix per ser mariner o pirata, i que admira en secret la vida a bord que han dut en Massagran o en Jim

Hawkins, que sobrepassen d'un pam la seva alçada i de set llogües la seva experiència sobre naufrags i pirates. En Tom no és certament tan brivall com en Max o en Moritz, tot i estar dotat de la mateixa imaginació fèrtil, ni tan burxeta com en William Brown, però, com aquest darrer, és molt amic dels seus amics i així que pot ens explica les aventures del seu amic més íntim, un tal Huckleberry Flinn. Ho fa amb un grau tan alt de veneració i de companyonia que poc em costaria dir que és el millor company de jocs que es pot tenir en aquest món. I em cal confessar que quan explica la vida ran del Mississipí ho fa amb una agudesesa de percepció, una vivor de detalls i una lluminositat d'expressió que ni el millor dels pintors el superaria. Perquè cal que et digui —tot i que en aquest comentari hi afegeixo molta de la seva ironia— que en Tom Sawyer sap treure més profit que ningú de la pintura!

Entre els intrèpids, els que han experimentat el perill de debò són el més alt i el més baix de la colla. El més gran és en Jim Hawkins, un que ha vist l'horror i la violència de prop, quan va formar part d'una perillósíssima expedició a la recerca d'un tresor on no va perdre la vida de miracle! A tots ens corre un calfred per l'esquena quan ens explica les seves peripècies. Imagina't: un vaixell on més de la meitat de la tripulació està disposada a matar a sang freda el capità i l'equip d'armadors! Se'n va assabentar per casualitat, i tot sol va haver de dirimir el dilema de ser lleial al seu millor amic, el cuiner de bord, un tal John Silver, *el Llarg*, que es va revelar com el pitjor dels pirates, o bé arreglar-se entre els més febles i desvalguts. Em sorprèn quan explica aquestes coses del seu passat, perquè ho fa amb una humilitat i una senzillesa,

sense apartar-se mai de la veritat i sense cap mena de fums per la seva heroïcitat, que t'adones fins a quin punt aquest al·lot que, aparentment, no destaca en res, té dins seu un tremp de ferro forjat i un noble sentit del bé que sura sobre qualsevol altre raonament.

L'altre heroi de la colla, el *hobbit* Bilbo Baggins, no té certament l'ànim immarcescible d'en Jim, perquè és més aviat panxacontent i poc feiner. Diria que el seu tarannà és el del moix falder, ben calentó prop de la llar de foc, i el seu grup natural, dins la taxonomia, seria amb els assenyats... i tanmateix! Sí senyor, sí, en Bilbo Baggins, que no aixeca tres pams de terra, n'ha vist de verdes i de madures, i al seu passat —un passat que no es mesura com el nostre— hi ha un esfereïdor forat negre del qual no li agrada parlar, perquè sap què és la por, la coneix i l'ensuma, i no té gens de ganes de tornar-la a experimentar. Quan en Peter parla de fades, de sirenes o d'elfs, se'l mira de reüll, com volent dir «Què n'ha de saber, de tot això, aquest marrec!», però el deixa fer, essent com és ell mateix un fantàstic. I mai no dirà que si tot el que en Peter explica és com és, ho és, justament, perquè en Bilbo ho va salvar del no res. Això ho sé perquè he llegit una crònica d'aquells fets remots, recuperada ara fa setanta-dos anys, no perquè ell m'ho hagi explicat de viva veu. I si el burxo perquè pugui demostrar als altres fins a quin punt té fusta d'èpic heroi mitològic, encén la seva pipa, fa un gest vague amb la mà i rebufa: «Això són coses d'en Gandalf, amb les quals jo no hauria volgut tenir res a veure!»

I ara, mare, ja han tocat les dues, fa hores que hauria de dormir, i això és ben bé el que cal que faci si et vull continuar explicant les virtuts dels assenyats.



Afghanistan. Fotografia: Didier Lefevre

Com podria fer-ho si jo mateixa no ho fos? Oi que m'entens? Au, fins aviat.

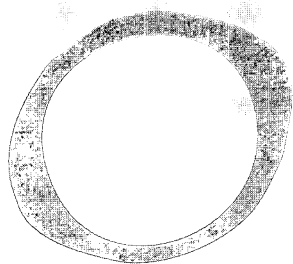
Au, mare, no et queixaràs, que aquest cop no he deixat pas passar ni un dia sense escriure't! Segur que et deleixes per saber més coses dels Textos Fundacionals.

Potser ahir hauria hagut d'arreglar la Cèlia entre els arrauxats i el Petit Príncep entre els ardots. Però després d'observar-los amb atenció, penso que he fet bé d'encabir-los entre els assenyats.

Veuràs, a la Cèlia li agradaria molt assemblar-se a en Guillermo Brown —ella tothora li diu Guillermo, perquè és de Madrid— i el pren sempre per model. Potser, secretament, també enveja la llibertat de moviments i l'elasticitat d'imaginació d'en Tom Sawyer... Però les malifetes de la Cèlia són més aviat dites que fetes. Vull dir que és més llenguda que entremaliada. I, per tant, mai no es fica en veritables embolics, tot i que provoca malentesos molt comprometedors. És una mica posturetes, i fa servir la ingenuïtat pròpia de la seva edat com a arma d'atac contra les agressions externes. Tanmateix, sempre torna a casa a l'hora previs-

ta, es pentina i es vesteix amb coqueteria, i fa els deures com cal, tant a l'estiu com a l'hivern. De fet, té l'ànima tendra i perfumada com una violeta boscana. El dia que la ciutat permeti un espai oxigenat per a les violetes no serà gens difícil encarrilar-la.

I aquest estrany dia en què la ciutat permetrà que les violetes hi floreixin espontàniament potser també hi haurà un lloc per a la Heidi. Tot i que en aquest cas no es tracta d'una violeta, sinó d'un autèntic, delicat i vellutat edelweiss. El dia que, tan acoloridament, en Tom ens parlava de la vida que duia ran del gran riu, vaig quedar tota sorpresa en veure que una de les més menudes nines de la classe, la nostra Heidi, s'enganxava a l'experiència i ens explicava, també a tots, la vida a les altes muntanyes dels Alps. No hi ha res més contradictori que comparar els Alps amb el Mississipí, però et ben prometo que la menuda ho va saber fer amb un èmfasi i un amor pels cims dignes d'un ambaixador. Normalment és creient i disciplinada, i és de les poques del grup que, petita com és, ja exerceix, i prou bé, un ofici: el de pastora, encara que només ho fa a l'estiu al costat d'un amic seu més experimentat que es diu



Aula Interactiva de l'Aire

Oferta d'activitats educatives

| Nom de l'activitat | Adreçat a | Continguts |
|-----------------------------|--|--|
| L'aire que ens envolta | Tercer cicle d'educació primària | <ul style="list-style-type: none">• L'atmosfera i l'aire• Els contaminants de l'aire• Nosaltres i l'atmosfera |
| L'atmosfera no té fronteres | Primer cicle d'educació secundària obligatòria | <ul style="list-style-type: none">• L'atmosfera: característiques• Funció protectora de l'atmosfera• Problemes de l'atmosfera i recerca de solucions |

Característiques de les activitats:

- Visites a l'aula interactiva guiades per monitors ambientals, realització de tallers d'experimentació i de jocs ambientals.

Durada i horari:

- L'activitat es realitzarà de dimarts a divendres, i tindrà una durada aproximada de tres hores, entre les 9.30 i les 12.30h.

Material didàctic de suport:

- Quadern de l'alumne i proposta didàctica adreçada al professor.

Exposició interactiva:

- Compta amb una sèrie de mòduls interactius, panells informatius, ordinadors, vídeos i zona de documentació.

Informació i inscripcions:

Visites escolars. Aeroport de Palma
Tel. 971 789 085 (de 8.30 a 16.30 h)
Fax 971 789 077



Aena



Aeroport de Palma de Mallorca



Universitat de les Illes Balears

Peter. Com que és tímida, primer es mirava la senyoreta Poppins amb basarda perquè temia que no fos com una tal senyoreta Rottenmeier, que es veu que li va fer la vida impossible, però ara gosaria dir que més aviat n'admira les excèntricitats.

Si parlessin la mateixa llengua la seva millor amiga podria ser la Margarida. Ambdues admiren la natura, tenen una paraula amable per a cada animaló i són netes, feineres i endreçades. Potser com a cuinera val més la Margarida que la Heidi, és clar que també és més grandeta. No se separa de la seva pepa Hortènsia, i hi parla amb un llenguatge mil vegades més finet que el d'una nina de casa bona. L'estiu passat la Margarida va viure al ras, sota una mena de tenda de campanya feta amb la seva llibreta, i la va omplir d'anotacions sobre les quatre estacions. Estic segura que ha tingut bons mestres, uns pedagogs excel·lents, i se'n nota l'empremta. L'ídol de la Margarida és en Nils Holgersson, però el pam de terra que ha explorat la Margarida no és pas més gran que el Maresme... abans de la vinguda del turisme suec!

A la Wendy li encanta jugar a casetes, a cou dinar i a fer endreça amb la Heidi i la Margarida, però com que encara l'encisen més els xicotets entremaliats com en Peter Pan, no sempre està disposada a deixar els jocs dels xicotots per a fer de bona nena com les altres dues. Quan està amb ells adopta amb molta naturalitat el paper de marassa, els sargeix els mitjons —i les foradadíssimes mitges de la Pippi...— i els explica rondalles meravelloses de bo de bo. Quan en Jim Hawkins explica les seves aventures a l'illa del Tresor i la seva convivència amb el pirata John Silver, enrojeix com una rosella, sospira i pensa: «Jo

també he tingut una caseta de troncs en una illa, jo també he estat a bord d'un vaixell pirata, i el capità Ganxut —l'únic a qui va témer el cuiner— em va admirar fervorosament!»

Potser per això l'adora tant —i tan secretament— en Mowgli. És tot un salvatget, que mai no ha tingut una mare i que, com aquells nens perduts de la Wendy, ha conviscut entre llops, i els ha fet tornar enrere amb la cua entre cames, perquè n'ha esdevingut cabdill. No parla gaire, per no dir gens, però sap escoltar amb una tal atenció que potser aquest és el motiu que em porta a arrenjar-lo entre els assenyats. Quan ha comprès quina és la llei secreta i natural d'una cosa, l'accepta i la compleix a ulls clucs i això també fa que el consideri assenyat. Ell també entén el llenguatge dels animals, com en Nils o la Margarida, però els seus animals són fers de bo de bo, i el més ferotge fou el tigre Shere Khan, davant del qual calia tanta astúcia i intel·ligència per a derrotar-lo, com la que demostra ell a tothora. No li fa por la nit, ni l'espanta el perill, però en canvi tem la pinta i el foc, no menja mai amb nosaltres ni es fica al llit, ni qualsevol altra cosa que impliqui confort. No és precisament esquerp, al contrari, s'encurioseix per tot, però li agrada anar a la seva i cal deixar-lo fer perquè ve d'una terra i d'un paratge que tots els altres desconeixen, per molt que en Tom o en Massagran facin veure que han estat a la selva.

Qui sí ve de la selva, i qui ha fet una evolució tota contrària a la d'en Mowgli, és en Babar. En Babar és un petit elefant que va trobar els perills d'una selva a la gran ciutat, però els va superar tots gràcies a l'ajut d'una Vella Dama que se'l va afillar de bon de veres, li va ensenyar a llegir i

escriure —té una bona lletra que enamora de tan clara i llegible com és—, a vestir-se, a pujar i baixar ascensors i fins i tot l'ha ensenyat a conduir. Aquesta Vella Dama ha fet amb ell un prodigi de sociabilització, i, si t'he de dir la veritat, em sembla que en Babar és el més assenyat de tots els assenyats de la trepa. Té una flaca pels nins i nines, els gronxa amb la trompa i prepara per a ells la ciutat ideal, on a escola es practica el mètode Montessori, en urbanisme s'hi posen en pràctica les ensenyances de Le Corbusier, i en política les més formidables pràctiques democràtiques. Com tots els elefants és ple de seny, de calma i de serenitat, estar amb ell em relaxa i em dona seguretat. I potser per això, perquè amb tots nosaltres, per petits que siquem, fa el mateix i ens permet de creure que qualsevol ideal, per utòpic que sigui, es pot materialitzar, hem decidit proclamar-lo rei, el nostre rei.

Cal dir que el nostre príncep no és pas fill seu, tot i que s'entenen molt bé en francès. El nostre Petit Príncep ve d'unes terres més allunyades que l'illa de Mai més o la selva bengalí. Concretament ve de l'asteroide B 612. Posaria la mà al foc que és un planeta de poetes! Però l'únic habitant és ell, i si va venir a la Terra va ser per amor a una rosa, de la qual se sentia responsable. Veïssis la carona que fa quan et demana: «Sisplau, dibuixa'm un xai!» És valent, certament molt valent, i per això he estat tanta estona dubtant si te'l descrivia juntament amb el grup dels agosarats o amb el dels assenyats. T'imagines el coratge que cal per deixar el teu asteroide, petjar una munió de planetes, i arriscar-te a no tornar mai més només perquè algú li dibuixi un xai per a la seva rosa? No tem la mort, ni la set

ni la fam. I és tan fràgil com la Dorothy, només que molt més menut. Ha après un munt de coses i comprèn molt bé l'amistat d'en Tom i en Huck, o d'en Nils amb Akka, o de la Poppins amb mi, perquè un guillot li va explicar l'essència de l'amistat. Es fa estimar una cosa de no dir i, dins del seu coret, tots els altres de la colla guarden, com un tresor que refulgeix més que una estrella, una frase seva.

L'Alícia també deixa anar unes frases molt bones, però, ben al contrari de les del Petit Príncep, no són gens reconfortants, més aviat enigmàtiques. Per a mi, tota ella és un enigma. Com és que creix i decreix com la Lluna? Com és que el seu gat de Cheshire es fon amb aquella mena de somriure? Com és que es complau tant en les paradoxes? I, sobretot, com és que no arriba a fer-se amiga de cap dels seus comparses? Ha presenciat —més per passiva que per activa— qui sap quantes estranyes coses, la vida li ha permès visitar la Terra de les Meravelles i, pel que observo, no n'ha tornat gens entusiasmada. Pel meu gust és una mica massa de l'opinió aquella del «com a casa enlloc», cregui'm! La Dorothy, en Bilbo o en Peter Pan, que en terres tant o més estranyes que la seva han lluitat i plantat cara per a defensar-les, se la miren amb un cert menyspreu. En Max i en Moritz, a la mateixa Terra de Meravelles, hi haurien xalat de valent; la Pippi, tot rient, hi hauria aplicat ordre i sentit comú a cops de puny, si calia, i el rei Babar hauria pogut arribar a fer entrar a rotllo a la Reina de Cors, però ella, l'Alícia, que és cas! «Ho he somiat i ja està». Mira que són decebedors els finals en què tot ha estat un somni...

Per culpa d'un somni l'Emil Tischbein és aquí amb nosal-

tres. Es va adormir al tren i un lladre li va pispar els diners que a la seva mare li havien costat tant d'estalviar. L'Emil té una mare, una àvia i una cosina que valen totes les pessetes, i ell mateix és tan eixerit com elles. Va pensar que s'havia de presentar a casa l'àvia amb els diners, i que per això li calia enxampar el lladre fos com fos, cosa que diu molt a favor del seu coratge. Ho va aconseguir, gràcies al fet que es va deixar ajudar per una colla de detectius de la seva edat, capaços d'organitzar-se molt més bé que no pas una comissaria de telesèrie americana. L'Emil no ha visitat terres estranyes, ni ha dut a terme gestes heroiques, ni ha fet cap barrabassada remarkable, i aquest és el seu mèrit, justament, des de la seva quotidianitat, normalitat, banalitat, n'ha sabut treure la quinta essència de la cooperació fraternal, i ha guanyat una colla d'amics. Més ben dit, dues, la colla dels de Berlín, i la dels d'aquí.

I prou per avui, mare, que la son em devora. Ara ja saps qui som i què fem. Bona nit!

Estimada família,

El temps de pràctiques se m'acaba. Diumenge seré a casa. O sigui que és hora de fer balanç del que he viscut.

Tinc l'edat que tinc, i un currículum en què consta una escolarització des dels 3 fins als vint-i-tants anys (el doctorat el deixo a part). O sigui que, una primera conclusió pot ser que he tingut molts més professors que no pas vaillets han estat sota la meua cura aquests dies. Això sense comptar amb monitors, professors d'idiomes o d'esports. I tanmateix penso, crec, que aquests vint-i-dos personatges han deixat dins meu una petja molt més profunda que molts llicenciats. Pensem-hi, en això: els infants coneixeran molts mestres, que els seran imposats des de fora i que rara vegada podran triar. Però si s'a-

Llibres per a la reforma

Educació *infantil*
Educació *primària*
Educació *secundària*

Smbat
Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E • Geranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca

cullen al mestratge de la literatura, tenen la possibilitat de moure's dins un cercle d'afinitats electives. Tant si ho fan a través de la biblioteca pública com a través dels llibres que parents o amics els regalen, l'impuls per a la tria o l'ofrena ha estat afectiu, emotiu, i lliure. I això compta!

Durant més de cent anys són les afinitats electives dels lectors les que han fet aquests vint-i-dos protagonistes tan fascinants. «És el temps que he perdut per a la meva rosa, el que l'ha fet tan important», diria el meu Petit Príncep. Ni l'autor, ni el gènere, ni l'edat, ni l'estil compten tant com els lectors. Cada cop que un lector bescanta un llibre, aquest s'apaga, tal com en el llibre Peter Pan ens explica que s'extingeixen les fades. Però cada cop que un lector es confia a un llibre, viu i glateix per les peripècies que passen al protagonista, les afegeix a les pròpies experiències i enllaça l'illa del Tresor amb l'illa de Mai Més, el país d'Oz amb la Terra de Meravelles, Gandalf amb la Vella Dama, la Rottenmeier amb Mary Poppins, Shere Khan amb el senyor Gründig, Villekülle amb la Toscana, eixampla no tan sols la seva geografia personal del coneixement del món, sinó també l'imaginari col·lectiu.

Sé perfectament que durant el mateix període en què he encabit la colla dels Textos Fundacionals, la literatura ha rebut el regal d'obres com *Anna Karèni-na* de Tolstoi, *l'Ulysses* de Joyce, o *A la recerca del temps perdut* de Proust. Però us puc ben prometre que malgrat la importància innegable d'aquestes obres i d'aquests autors la proporció amb què aquestes novel·les han impregnat l'imaginari col·lectiu és molt menor a la que han obtingut Barrie, Jen de Brunhoff, Rudyard Kipling o

Joanna Spyry. Uns autors que, en un moment donat de la història de la humanitat, van interessar-se pels infants, no pas com a ciutadans de demà sinó com a persones del seu avui. Així, prescindint d'honors, van confiar en el plaer (que no en l'ensenyança) que un infant obtindria d'aquella lectura, i van divertir-se escrivint, conscients que mai guanyarien el Nobel amb aquella obra, però disposats a escriure-la agosaradament, com qui afirma: «Jo sóc la literatura per a infants, la petita i fràgil.» I tanmateix la forta, l'extensa, la bàsica.

Vint-i-una obres rescatades de l'oblit no són pas moltes per a un període de 77 anys, però són prou per a un univers lector. Vint-i-vuit lletres no són pas un devassall de signes, però són prou per a escriure-ho tot. Als vint-i-un títols que t'he presentat hi he trobat de tot, el religiós i el profà. Dins meu s'hi ha establert una molt dinàmica —i per tant positiva— dialèctica entre l'alenada èpica de Bilbo Baggins a *El Hobbit*, i la lírica exquisida d'*El Petit Príncep*; entre la hipèrbol vitalista de *Pippi Langstrump* i la sòlida simplicitat de *La història de Babar*, entre el noucentisme cívic de la *Margarida* i el casticisme picaresc de *Cèlia*; entre la generosa solidaritat d'*Emili i els detectius* i la imaginativa tossuderia de William Brown a *Les entremaliadures d'en Guillem*; entre l'extraordinarietat robinsoniana de *Les aventures d'en Massagran*, i l'apassionant geografia de *Nils Holguersson*; entre la tangible fantasia de *Peter Pan i Wendy* i l'altruista filosofia d'*El Màgic d'Oz*; entre les inexorables lleis de la jungla a *El llibre de la selva*, i el vehement candor de *Heidi*; entre l'acolorit simbolisme de *Les aventures d'en Pinotxo*, i la modèlica aventura de *L'illa del Tresor*, entre la ironia

costumista de *Tom Sawyer*, i la crítica social de Jo March a *Petites dones*; entre la murrieria pocasolta de *Max i Moritz* i la paradoxa enigmàtica d'*Alícia en Terra de Meravelles*. Totes aquestes vivències dinàmiques em semblen fonamentals per a qualsevol persona, i molt més per a mi, perquè ara sé que no sóc pas jo qui els ha fet de monitora aquests pocs dies —o minuts en què us llegeixo aquestes cartes—, sinó que ells han estat els meus tutors durant tota la meva llarga vida. Evidentment que qualsevol altre que llegeixi i es confiï a la tutoria d'aquests personatges en pot treure altres sinopsis, però és que els llibres ja ho tenen, això: són com el xarop de Miss Poppins, tenen el gust que cadascú hi troba.

Ah, per cert!, abans de plegar, la molt britànica, molt ambivalent i molt sorprenent Mary Poppins m'ha dit que queda oberta una nova convocatòria per a pedagogs literaris en fase de pràctiques, o sigui que ja ho sabeu, no deixeu d'inscriure-us-hi, i a mi m'ha lliurat un certificat molt historiat en el qual llegeixo:

Certifico que el 1345, Ricard de Bury, bisbe d'Oxford, va escriure un tractat titulat *Philobiblon* ('L'amor dels llibres'), que és apassionant. Amb paraules tan sàvies com les de Ramon Llull, quasi coetani seu, hi diu:

Els llibres són uns mestres que ens ensenyen sense fèrula ni asots, sense crits ni enrabiades, sense pompes vanes i sense sou. Si els preneu sobtadament, mai no els trobareu adormits; si els interrogueu, mai no dissimularan llurs idees; si aneu equivocats, no us criticaran; si cometeu una niciesa, mai no se'n burlaran. Oh, llibres! Únics possessors de la llibertat, únics a fer-nos-en partícips! ◆

Josep Maria Aloy
Periodista i crític literari

La literatura infantil i juvenil catalana a final del segle XX

En el camp de la literatura infantil i juvenil de casa nostra estem tan habituats a mirar enre que, sense adonar-nos-en, ens hem plantat ja a les portes del 2000. Sembla que era ahir quan sortíem de les grisors del franquisme i començàvem a remuntar en allò que els historiadors han batejat amb el nom tan encertat de *la represa* i ja han passat gairebé quaranta anys. A quaranta anys, si se'm permet el paral·lelisme, una persona ja acostuma a ser madura. Però que una persona sigui madura als quaranta no vol dir que ho pugui ser tota la literatura d'un país. O potser sí?

Abans de continuar, però, he de confessar que la meva gosadia per parlar d'un tema tan complex com aquest no s'ha de confondre amb una manca de modèstia ni amb una falsa pretensió de ser un set-ciències. Simplement he acceptat la invitació de reflexionar sobre un tema apassionant malgrat que excessivament confús i paradoxal, com és el de la literatura per a nois i noies als Països Catalans, escrita òbviament en català. Des de la meva posició més de crític que de res més, o més d'observador i de lector que no altra cosa, m'ha agradat des de sempre estar atent a l'evolució i creixement d'aquesta criatura, amb una data de naixement imprecisa però que jo situaria l'any 1960 i, per tant, tal com he dit, properament en complirà quaranta. I quaranta anys ja comencen a ser molts, crec, per haver pogut observar coses i sobretot poder-les rumiar en veu alta. Preneu aquestes paraules i reflexions com una invitació a un passeig pels camins, a vegades estrets i pedregosos, d'una literatura que s'ha vist forçada a créixer a empentes i rodolons.

No parlaré ni del conte ni de la il·lustració, conscient però que són dos àmbits importantíssims en què la literatura infantil catalana ha donat obres i

autors sòlids i de gran prestigi dins i fora de les nostres fronteres. Parlaré sobretot de l'àmbit de les novel·les per a nois i noies així com d'alguns elements que han ajudat —si bé moltes vegades amb poca empenta— a crear lectors exigents i crítics

Dic que tot va començar el 1960 —és una opinió perfectament discutible— perquè com a estudiós de la vida i de l'obra de Josep Vallverdú —el veterà de la nostra literatura infantil i juvenil— sempre he cregut que la seva primera novel·la juvenil —*El venerador de peixos*— publicada per Arimany el 1960, marcava, per les seves característiques, l'inici d'una nova etapa en el camp del llibre per a joves, ja que era —i és, encara— una novel·la que plantejava temes i conflictes nous, amb uns protagonistes dotats d'una nova empenta, d'una nova mentalitat, i amb un renovat afany d'aventures; unes aventures que tindrien ràpidament continuïtat per part de Vallverdú mateix a *Trampa sota les aigües* (Estela, 1965) i també per part d'un reduït grup d'escriptors que ja començava a bellugar-se feia dies en el terreny cultural i —per què no?— patriòtic: Joaquim Carbó amb *La casa sota la sorra* (Estela, 1966), Sebastià Estradé amb *Més enllà no hi ha fronteres* (Estela, 1966), Sebastià Sorribas amb *El zoo d'en Pitús* (La Galera, 1966) i Pere Verdager amb *El cronomòbil* (Edicions 62, 1966). L'any següent, el 1967, s'hi afegirien Àngels Garriga, Maria Novell, Robert Saladrigas i Emili Teixidor. Semblava talment com si la novel·la de Vallverdú hagués disparat el tret de sortida, arrencant així, d'una manera lenta però vigorosa, la que més tard esdevindria una de les etapes més creatives i esplèndides de la literatura al nostre país.

Mentrestant apareixia el primer número de la revista *Cavall Fort* (1961), naixia Edicions 62 (1962) i

també Edicions de La Galera (1963), que instituïa al mateix any els premis de narracions per a gent jove, el Josep Maria Folch i Torres i el Joaquim Ruyra. És prou conegut de tots l'excel·lent estudi de Teresa Rovira «La literatura infantil i juvenil», apèndix a *Història de la literatura catalana* (Riquer/Comas/Molas), volum 11, Ed. Ariel, Barcelona, 1988 (pàg. 421-471). Una excel·lent lliçó d'història d'obligada referència per a tots els qui hem volgut conèixer quina era l'atmosfera que es respirava en aquella època. I alguns dels elements més significatius —segons aquesta historiadora— que definien l'atmosfera d'aquells anys eren la inquietud d'un sector del món intel·lectual i sobretot del de la pedagogia pel problema de la lectura infantil, com ho demostra la conferència d'Artur Martorell pronunciada a la Facultat de Filosofia i Lletres, l'11 de juny de 1960; l'enquesta realitzada al mateix any a escolars barcelonins sobre les seves lectures —només un 2% dels enquestats citaven un llibre en català— i, en especial, l'article de Joan Triadú a *Serra d'Or* (juliol/agost de 1962) en el qual planteja el greu problema que representa per a l'esdevenidor de la literatura en general la gran mancança de llibres en català per a nois i noies. Faig un incís aquí per remarcar que poques vegades la literatura infantil i juvenil ha estat tan ben considerada com en aquest text de Joan Triadú quan diu —i repeteixo la frase— «el greu problema que representa per a l'esdevenidor de la literatura en general —o sigui, de la literatura en majúscula— la gran mancança de llibres en català per a nois i noies». Tot això —continua encara Teresa Rovira— relacionat amb el moviment d'escola activa —per minoritària que fos— preparat des dels anys cinquanta per una generació professional de mestres que volien recuperar la pedagogia perduda i que intenten de crear a les seves escoles uns consumidors de llibres infantils en llengua catalana.

Més tard han anat apareixent nous estudis, noves valoracions i hem pogut escoltar també la veu dels protagonistes mateixos. Així, per exemple, és com recorda Josep Vallverdú, aquells temps: «el mercat del llibre infantil, llavors, era pobre, i la censura duríssima. Hem de pensar, des de la perspectiva que dóna més d'una vintena d'anys —ara ja quaranta— que no hi havia escola, ni tan sols campanya «Català a l'escola», que hi havia l'obligació de dur els llibres a censura i que només havien estat autoritzades versions de la Bíblia, llegendes, contes, faules, etc. que les editorials havien anat arrencant amb esforç al drac de la censura.» (*Indíbil i la boira*. Destino, 1983, pàg. 145).

També l'escriptor Joaquim Carbó ha parlat d'aquells moments: «L'any 1962, en aprofitar les reduïdes esclètxes que començava a oferir el sistema, es produeix, junt amb l'aparició del fenomen que coneixem

com a *nova cançó*, l'esclat de moltes activitats del món editorial. Al final de 1961 havia sortit de l'ou un *Cavall Fort* desnerit i fràgil que, a mesura que creixia, va obrir en un parell d'anys a escriptors i il·lustradors la possibilitat, fins aquell moment impensable, de participar en l'aventura de treballar en català per als infants, tot facilitant un camí que recorrien en paral·lel les editorials Estela i La Galera en iniciar els catàlegs de les seves col·leccions «El Nus» i «Els Grumets de la Galera» amb els llibres guanyadors dels premis Joaquim Ruyra i Josep Maria Folch i Torres, respectivament... Aquest moment, a principis dels seixanta, va ser, al meu parer, el punt de partida de la tasca de descobrir el plaer de la lectura als nostres infants. La resta de la història, fins avui, la constitueix la de cada un dels noms d'una llista cada cop més nombrosa d'autors, dibuixants, editors, bibliotecaris, mestres, llibreters, etc., que s'hi ha afegit joiosament.» («El plaer de la lectura i de l'escriptura», *Faristol*, núm. 0, juliol de 1985).

A partir de 1975 —Franco moria el mes de novembre d'aquest mateix any— les noves circumstàncies polítiques seran decisives en un clar desenvolupament de la literatura infantil i juvenil catalana cap a la seva plena normalització. Teresa Rovira enumera algunes d'aquestes tan decisives circumstàncies: 1) amb la introducció del català a l'ensenyament són cada vegada més nombrosos els llibres escolars; 2) creix espectacularment la producció del llibre infantil d'esplai, que ja no està obligat a fer una funció de suplència; 3) s'amplia el ventall d'estils i temes i, en la narrativa, es produeix l'eclosió de la fantasia i el meravellós, el somni i fins l'absurd i, finalment, s'introdueix el *realisme crític*, al costat de llibres *de sempre* amb temes històrics o de la vida quotidiana; 4) abundància de traduccions en la narrativa en general —necessàries amb l'augment de la demanda— i que influeixen en els nous corrents, etcètera. Altres circumstàncies tenen a veure, després en parlarem, amb l'augment de la crítica i la necessitat de difondre les nombroses novetats; l'interès per conèixer què es fa a fora, amb una presència constant en congressos, fires del llibre, associació a organismes internacionals, etc.

A partir de 1976, doncs, tot es multiplica, tot es dispara, tot és possible... La literatura infantil i juvenil pren una embranzida difícil de controlar. Aquella llista cada cop més nombrosa que deia Joaquim Carbó, sobretot pel que fa a escriptors i editors, no ha parat ja de créixer. Si l'any 1960 només hi va haver un escriptor que va escriure una novel·la, del 1960 fins al 1970 ja foren deu els escriptors i vint-i-tres les novel·les. El 1980 el nombre d'escriptors ja era de quaranta-un i el de novel·les cent dotze. M'estic referint sempre a l'àmbit de la novel·la o de les narracions d'una certa extensió. Als

90 la xifra d'escriptors s'havia enfilat ja als cent quaranta-quatre, amb un total de mig miler de novel·les. Aquella criatura, doncs, que naixia l'any 60 i que fou festejada i seduïda per molts, ha crescut i s'ha fet gran de tal manera que és molt difícil avui valorar-ne l'abast, destacar-ne les característiques i analitzar-ne les tendències.

Les noves generacions d'escriptors han crescut amb força. En algun moment, fins i tot, s'ha volgut trencar amb els autors que van iniciar tot el procés. Alguns han estat crítics amb ells i s'hi han enfrontat amb una nova literatura que no sempre ha resultat tenir la qualitat i l'interès suficients. Avui és fàcil perdre la memòria i *carregar-se* una literatura qualificant-la de carrinclona i desfasada. No hem d'oblidar mai que als anys seixanta —com molt bé diu Francesc Boada— «els autors formaven un grup homogeni amb una mateixa manera de pensar i de fer que ha resultat enormement positiva per al país, per tot el que ha tingut de retrobament amb les arrels, de revalorització de la llengua, la història i els costums i de vocació pedagògica, en el més noble sentit del terme». (*Faristol*, 21, pàg. 5). Jo diria que una de les característiques d'aquella primera fornada d'escriptors fou la dignitat i, una altra, la coherència; característiques que no sempre hem trobat en autors més actuals. Coherència, dignitat i fidelitat i, si em permeteu encara, s'hi hauria d'afegir una altra característica. Són, la majoria, autors fidels al seu públic i això fa que hagin intentat mantenir-se fidels a si mateixos i consolidar una obra que no ha perdut amb el temps i així, molts lectors de Vallverdú estaran d'acord amb mi a qualificar de grans obres —dues de les millors obres— les novel·les *Germana veritat*, escrita i publicada l'any 1994, o bé *L'ombra del senglar*, publicada el 1997, és a dir, trenta-set anys després d'aquella primera novel·la solitària *El venedor de peixos*. Això mateix s'esdevé amb l'escriptor Joaquim Carbó: la seva última novel·la, ara com ara, *L'home que es va aturar davant de casa*, escrita l'any passat, és al meu gust una de les millors de tota l'extensa obra d'aquest autor. El mateix podria dir, per exemple, de *Cor de roure* d'Emili Teixidor.

Podem considerar la literatura infantil i juvenil catalana, però, una literatura adulta?

Aquesta és una pregunta que va intentar respondre Teresa Duran —una de les persones més enteses en literatura infantil i juvenil de tots els temps— en un article a la revista *Serra d'Or* (octubre de 1996). Però... com es pot saber si una literatura és adulta? O com es pot saber si una literatura té bona salut i és una literatura normalitzada? Per la quantitat d'autors i d'obres publicades? Per la qualitat d'aquests autors i d'aquestes obres? Probablement.

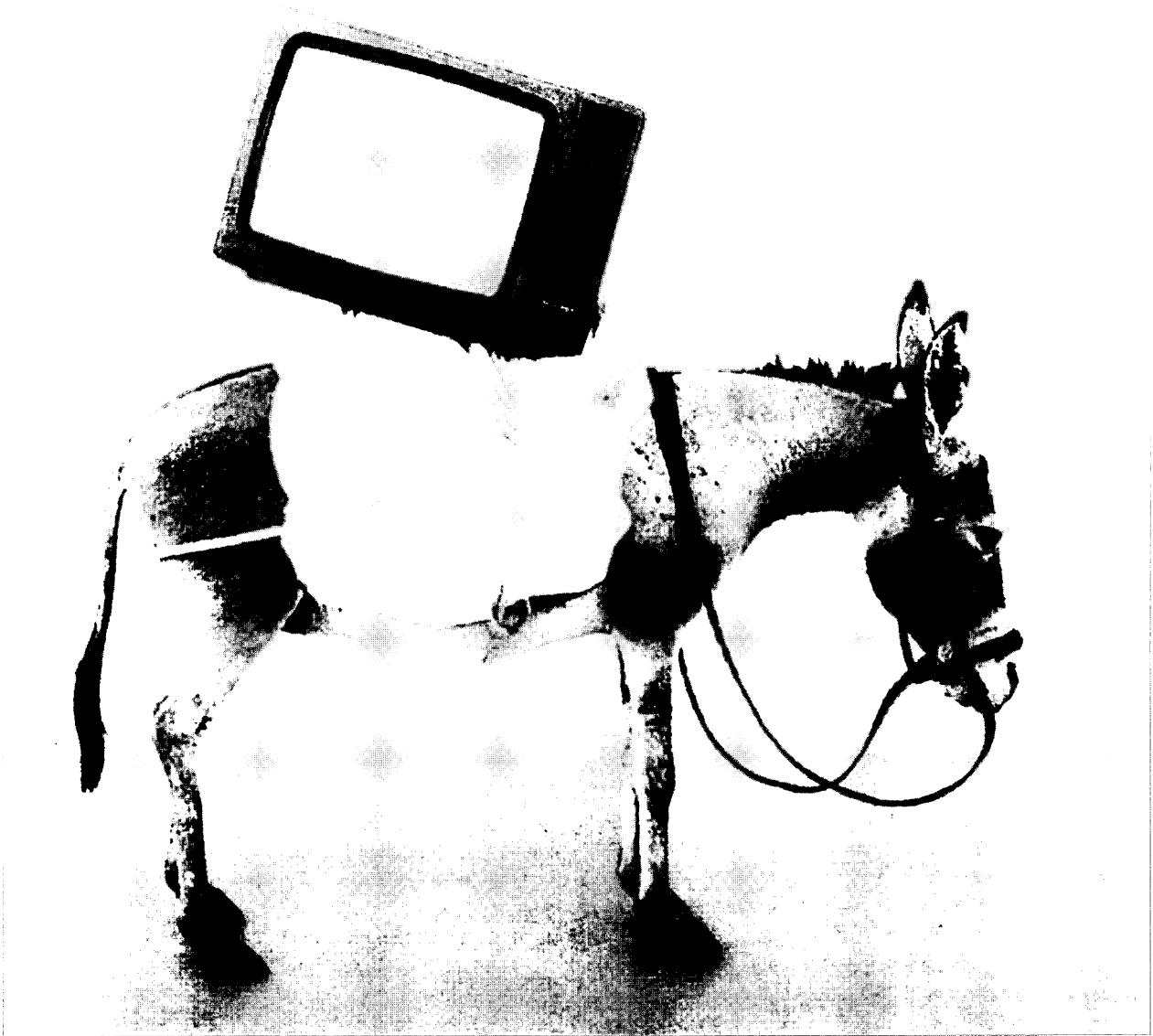
Però no només per això.

Una literatura té bona salut quan disposa d'uns bons espais per a la crítica en els mitjans de comunicació i és tractada amb normalitat per aquests mitjans de comunicació. I també quan té uns mecanismes de difusió fàcils i atractius. Quan és llegida per un bon coixí de lectors per pur plaer lúdic i, òbviament, no pas per obligació. Quan disposa d'obres d'assaig que n'estudien aspectes globals o parcials. Quan sap mantenir un equilibri en les seves diverses modalitats: narrativa, poesia, teatre... i en els diversos gèneres. Quan no és considerada una literatura de segona categoria. Quan la seva presència no provoca al·lèrgies ni rebutjos dins una societat cada vegada més atreta per altres entreteniments més efímers, més sorollosos i més exagerats...

Però, anem per parts. Deia que, certament, un símptoma de bona salut és la necessitat d'una generosa oferta d'autors i de títols i aquesta circumstància, com acabem de veure, durant els últims quaranta anys, ve donada amb escreix. La literatura infantil i juvenil ha esdevingut, ja ho he dit, una joguina atractiva que ha anat provocant que, de mica en mica però sense perdre el temps, i atrets pels cada vegada més exquisits guanys, augmentàs la parròquia d'escriptors, alguns amb ben poques manies, que s'enfilaven al carro d'una activitat tan atractiva com aparentment simple i per a la qual tothom semblava que estava suficientment preparat. Fa la sensació que amb els petits tot s'hi valgui, sobretot si la manca de crítica permet donar moltes vegades gat per llebre encara que sigui amb l'excusa de crear lectors i per tant d'exercir una funció suposadament pedagògica i exemplar.

Amb aquests arguments i a través d'una creixent inèrcia aclaparadora, els autors han publicat, algun de forma desmesurada, en totes i cada una de les editorials existents, com si es tractés d'una mena de cursa descontrolada, alhora que les editorials, per la seva banda, han perseguit els autors fins a aconseguir algun dels seus originals. S'ha perdut —tot sigui dit de passada— aquell concepte *d'autor de la casa* amb el consegüent resultat, palpable d'una hora lluny, de convertir una tasca rica i laboriosa —tot el treball de correcció i d'elaboració conjunta entre editor i escriptor— en una negoci fred, fins i tot despietat, mancat de comunicació directa i fluïda, en què allò que menys ha prevalgut ha estat l'obra literària com a aportació cultural i lúdica destinada als joves lectors.

«Les editorials han passat de ser un negoci familiar a ser una indústria —diu Teresa Duran—. Indústria que ha exigit, o sembla exigir que al capdavant del negoci hi ha d'haver un lleó del màrqueting. El que importa és vendre, el que sigui i tan aviat com sigui.



El frenesí dels números es va menjant les lletres. Ja no queden, al capdavant de les editorials, prohoms de la literatura, ni aquí ni a fora... Es compten amb els dits d'una mà els directors editorials catalans que poden, amb autoritat reconeguda, exercir d'editor a l'anglesa tant en el camp infantil com en l'adult. I, consegüentment, tant en l'edició de la literatura adulta com en el de la literatura infantil i juvenil, ja no hi ha línies editorials diferenciades que generin dinàmiques oposades o complementàries. Només hi ha un criteri: una novel·la és *bona* perquè se n'han venut tants milers d'exemplars; un autor és *bo* perquè és tan prolífic com impactant davant la càmera» («Serra d'Or», 442).

Són ben evidents, observant els catàlegs de les diferents editorials, les enormes semblances que hi ha entre les unes i les altres. La majoria de col·leccions contenen els mateixos autors, sovint amb obres molt similars —a vegades d'encàrrec— elaborades amb

receptes també molt repetitives en què els ingredients acostumen a ser sempre els mateixos. Qualsevol tema o qualsevol efemèride o qualsevol moda és motiu suficient perquè algun autor —a vegades més d'un i més de dos— escriguin una novel·la. «Basta llegir les notícies a la premsa per saber de què aniran els llibres per a joves en el proper curs» —diu Miquel Rayó, amb ironia. «Pens —continua Rayó— que les editorials (i per desgràcia els autors/les autores) estan massa pendents del públic escolar, amb la qüestió de les ensenyances *transversals* i l'*educació dels valors* i tota la pesca.» Però no és tot negatiu, és clar. Miquel Rayó mateix reconeix «la possibilitat que qualcuna d'aquestes narracions pugui ser, de fet n'hi algunes d'interessants, una obra d'art». Certament que tota aquesta eufòria editorial ha provocat que molts temes tradicionalment silenciats —la mort, la malaltia, l'amor, l'enamorament, el dolor...— s'anessin incorporant a la narrativa per a joves i molts elements fins aleshores poc utilitzats

han passat a enriquir aquesta narrativa. «La necessitat d'expressar una realitat més rica de significats—diu Teresa Colomer— porta la literatura infantil i juvenil a experimentar amb les regles de construcció literària. Així la utilització creixent de la ironia, l'ambigüitat i l'equívoc, així com la visió de l'obra literària com un joc compartit entre emissor i receptor portarà cap a una ruptura cada vegada més generalitzada dels esquemes narratius tradicionals» (*CLIJ*, núm. 26). Una cosa, però, és aquesta ruptura amb els models anteriors i, l'altra, la sensació que tots podem escriure de tot i que qualsevol tema pot justificar la publicació de qualsevol novel·la. Una crítica escassa i poc puntual i una manca de treballs d'anàlisi més profunda han afavorit aquesta enorme disbaixa i han arribat gairebé a posar en dubte la netedat i l'ètica tant de l'escriptor com de l'editor.

No sé, per tant, si es pot considerar adulta una literatura que ha seguit, sense ordre ni concert, els dictats de les modes a cada moment, que ha claudicat davant les seves exigències, ha fet tota classe de concessions a la facilitat i ha presentat, sovint, els arguments més simplistes i pobres. No sé si podem qualificar d'adulta una literatura que no ha tingut la precaució de mantenir tothora un rigor i una qualitat literària prou digna. No sé tampoc si és adulta una literatura tan desequilibrada que gairebé no ha dedicat un espai regular a la poesia ni tampoc al teatre. «Podem parlar de literatura normalitzada —pregunta Teresa Duran— davant l'absència de llibres de poesia i de teatre? Podem parlar de literatura com a art, si en aquest art —accessible als infants— no hi ha lloc per a formes tan intrínsecament literàries com la poesia i el teatre?» (*Lletra de Canvi*, 19/20, juliol/agost de 1989).

S'imposa la necessitat urgent de mirar de pouar entre tot aquest reguitzell de llibres publicats i seleccionar aquells que s'han destacat per la seva singularitat, pel seu interès, per la seva qualitat literària i per la seva capacitat d'emocionar el lector. Perquè hi ha hagut —i hi ha— autors que han fet una aportació digna a la història de la literatura infantil i juvenil catalana. Autors que —alguns amb una trajectòria més que suficient— poden considerar-se ja clàssics. Molts han vist premiada i reconeguda a bastament aquesta dedicació honesta i incondicional als seus lectors. Deixeu-me dir alguns noms, malgrat que ja sé que això és perillós. Però no puc resistir de parlar, en aquest punt, de la coherència d'escriptors com Josep Vallverdú, autor d'una obra sòlida de més de quatre mil pàgines, d'una notable qualitat literària. Ja he dit abans que la seva novel·la *El venedor de peixos* (1960) fou la primera d'encetar, malgrat les dificultats de l'època, el camí pedregós que ens aniria portant cap a la tan esperada normalització. Però, a part d'*El venedor de*

peixos, Vallverdú és autor d'algun veritable *best-seller* infantil com *Rovelló* —qui no l'ha llegit, encara?—, que ja va per la vint-i-tresena edició. I qui no s'ha deixat seduir per les aventures de *Mir, l'esquirol* o d'*Un cavall contra Roma*? O les dues que fa poc esmentava, publicades aquests últims anys! Vallverdú ha esdevingut, al llarg d'aquestes dècades, una figura de referència imprescindible dins la història de la literatura infantil i juvenil. No és estrany, doncs, que La Galera decidís fa quatre anys crear i publicar l'obra completa infantil i juvenil d'aquest autor, en quinze volums —amb una mitjana de tres novel·les per volum, agrupades per temàtiques— tot plegat amb una presentació elegant i luxosa. Quinze volums que a un ritme de dos per any —ja n'hi ha vuit al carrer— constituïran un monumental edifici literari de notables dimensions.

També ha adquirit un reconegut prestigi entre els lectors joves l'escriptor Gabriel Janer Manila, l'autor mallorquí per excel·lència que, amb paraules de Miquel Rayó, un altre apreciat mallorquí, «ha esdevingut un element essencial en el procés que ha viscut la producció literària per a infants i joves a les illes». L'obra de Janer Manila, exquisida, sensible i poètica, ha aportat a la literatura —a la literatura en majúscules!— un toc de distinció i de delicadesa indescriptibles. Per això tampoc no ens ha d'estranyar que La Galera s'hagi proposat també publicar, a partir d'aquest any, l'obra completa infantil i juvenil d'aquest autor.

La nostra literatura per a joves ha comptat també amb una autor sòlid, Josep Albanell, sovint amagat darrere el pseudònim de Joles Sennell, que ha sabut fer, com ningú, de les lletres pura fantasia i de les paraules, màgia total. Alguna de les seves obres, com *La guia fantàstica* (1976), va esdevenir un important revulsiu dins el món de la literatura, quan aquesta seguia precisament una tendència més aviat realista i moralista, molt pròpia de l'època. Albanell va gosar trencar els esquemes i va introduir una nova línia que sorprengué tothom per la seva innovació i originalitat. La seva obra, gairebé en solitari, ha estat d'una importància cabdal.

Emili Teixidor —amb una obra no gaire abundosa, però reflexionada i sòlida, escrita sense presses i pensant en un lector àvid de paraules i d'idees. Joaquim Carbó, el mestre d'obres —com algú va dir—, el constructor de cases —de cases a sota i a sobre, a dins i a fora que formen sòlides estructures narratives plenes d'enginy, de serenitat i amb uns bons tocs d'humor i d'ironia. Sebastià Sorribas, autor d'obra curta però capaç de connectar amb la massa de lectors i creador, junt amb Joaquim Carbó, dels llibres anomenats de colles. Una obra curta, la de Sorribas, però carregada de bones i seductores intencionali-

tats. Oriol Vergés, conegut especialment per la sèrie dels «súper» a la primera època —1978-1982— i per la col·lecció «Les arrels», d'episodis novel·lats de la història de Catalunya de la qual acaba de sortir el volum vint-i-tres. Miquel Obiols, un dels innovadors —junt amb Pep Albanell— més cèlebres que ha tingut el país i que probablement no ha estat mai prou valorat del tot. Joan Barceló, Maite Carranza i Teresa Duran, un escriptor precoç i malaguanyat i dues innovadores més, amb l'humor i la fina ironia com a segell de la casa. Mercè Canela, escriptora que ha sabut mantenir sempre un bon nivell de qualitat en la seva no gaire abundosa obra. Tampoc no gaire abundosa, tot i que ha sabut arribar al lector, l'obra de Gemma Lienas, una obra immersa en l'anomenat i qüestionat *realisme crític*, però que en mans d'aquesta escriptora ha sabut guanyar-se un lloc prominent. M. Àngels Gardella, escriptora de fina sensibilitat. I en les últimes fornades, i gairebé acabat d'arribar, Antoni Garcia Llorca, jove i molt escriptor que ha iniciat una carrera de notables èxits, si jutgem pels premis i per la crítica. Aquesta sèrie d'autors —entre d'altres que per manca de temps no puc ni citar— han sabut fer literatura de la bona, amb ofici i qualitat. O amb sensibilitat, com l'obra poètica de Miquel Desclot o amb un compromís social de defensa del medi ambient i dels dèbils, com la de Miquel Rayó i Enric Larreula, o amb la solidesa i prestigi d'una Maria Barbal o d'un Pep Coll o d'un Pere Morey... per citar-ne algun més.

Al costat, però, d'aquests autors i de llurs obres, hem observat decebut l'existència de tota una altra literatura, caracteritzada per unes actituds d'incoherència, d'oportunisme, de frivolitat —fins i tot— i de poc rigor en els resultats. Una altra literatura que ha sembrat, sobretot l'àmbit escolar, d'obres senzilles, gairebé prefabricades, amb escandaloses concessions a la facilitat sobretot pel que fa al nivell de vocabulari i als missatges esnobistes i banals. Una literatura que ha ofert —i està oferint— obres d'una dubtosa originalitat que, en definitiva, no ha servit per gran cosa més que per empobrir les lectures dels nostres joves sense que els responsables d'aquesta vacuïtat —escriptors i editors— sentin cap mena de remordiment. Algunes novel·les són plenes de l'anomenat *realisme crític* —algú sap què vol dir, exactament?—; o de la *psicoliteratura*, encara més estranya i estrambòtica; o de les típiques i tòpiques aventures d'estiu d'una colla de nois i noies, mancats d'iniciatives i de creativitat i que es mouen a la babalà fent i desfent sobre la marxa tot un rosari de ruqueries totalment indigeribles per al lector sofert.

Vegem-ho amb més detall: moltes de les narracions que avui s'escriuen per a adolescents i joves no pretenen res més que explicar la seva vida a través de

la mirada adulta de l'escriptor, una mirada normalment poc genuïna, poc sincera i sovint pretensiosament moralista. A vegades, per fer-se més proper al lector jove, l'escriptor-adult incorpora actituds positives i un vocabulari totalment desnaturalitzat i difícilment creïble... Allò que m'espanta de les novel·les dites psicològiques en què es tracten temes durs, propis —diuen— de la majoria dels adolescents, és la simplicitat en el tractament, la llàgrima fàcil, la violència de les relacions personals, la violència però alhora també la superficialitat i el *menfotisme*, la pobresa de sortides i la influència negativa pels missatges obscurs que transmeten. Escrit, això sí, amb paraules boniques i sovint tendres. A la literatura per a joves —deia un crític— ja no li fa falta fer bonic, sinó gratar a fons i trobar el filó de debò. Molts escriptors obliden que tota narració que no pugui ser llegida per un públic adult no mereix tampoc ser llegida per un públic jove.

Vicent Ferrer i Mayans, en un treball a la *Revista de Catalunya* practica un ràpid cop d'ull a l'obra de dos autors de literatura juvenil: Glòria Llobet, autora de *I ara què, Núria?*, i Joan Pla, autor de *Mor una vida, es trenca un amor*. Pel que fa al contingut —diu Vicent Ferrer— ambdues novel·les se centren en les històries d'amor de dues parelles d'adolescents amb el rerefons dels conflictes familiars —els pares separats, en la novel·la de Glòria Llobet, i la mentalitat tradicional i autoritària dels pares, en la novel·la de Joan Pla— i socials —la barrera econòmica entre les famílies en *Mor una vida, es trenca un amor*. Molta part d'història romàntica i ben poca cosa, però, de realisme crític: els conflictes generacionals no són objecte de cap reflexió, sinó que es limiten a funcionar de decorat i d'element dinamitzador d'un argument abocat exclusivament a retratar els processos afectius, de transgressió i iniciàtics de l'adolescència. Els personatges d'aquestes novel·les són absolutament convencionals i arquetípics... Igualment, la majoria dels escenaris són desproveïts de la més mínima originalitat: platges solitàries, postes de sol, tòrrides escenes eròtiques sota nits estelades... Tot un imaginari, limitat i tòpic, i elaborat en la més pura estètica del videoclip.

Si com a instrument de coneixement de la literatura aquestes novel·les, per la pobresa de recursos narratius, no aporten res, tampoc no podem dir que siguin una eina útil per al perfeccionament de la llengua. Una de les característiques que més comunament s'assigna a la recent narrativa en català és la de l'ús d'uns registres lingüístics acostats a la llengua viva. En el cas de la narrativa juvenil, en què moltes novel·les —com les dues que comentem— són narrades en primera persona pels joves protagonistes, aquesta inclinació sembla una consigna d'obligat compliment: la llengua de les

novel·les ha d'enganxar el lector igual com la temàtica. Aquesta màxima comporta, d'una banda, l'admissió en l'estil literari de girs i expressions d'allò més vulgar; de l'altra, la consolidació d'un lèxic reduït... Històries d'aquesta casta necessiten cops d'efecte per semblar arguments de novel·la, i per això se'ls cerca sovint el fet truculent que aboqui el desenllaç a l'òrbita del que es considera *dramàtic*: en la novel·la de Glòria Llobet, la mort sobtada del pare de la protagonista precipita la separació de la parella; en *Mor una vida, es trenca un amor* és la mort d'un dels protagonistes allò que trenca la relació...

Vicent Ferrer acaba dient que el rètol *literatura juvenil* és l'eufemisme perfecte per ocultar, entre la literatura escrita per a joves, un tipus de novel·la el nom de la qual ningú no gosa pronunciar: novel·la rosa. I es pregunta si amb aquesta mena de novel·les es vol aconseguir l'educació literària de les generacions que d'aquí a uns quants anys formaran el mercat amb què es mesurarà l'*esplendor* de la narrativa catalana... (Vicent Ferrer i Mayans: «Crítica literària i "narrativa jove"». *Revista de Catalunya*, 108 (juny de 1996).

Massa servituds, potser, per a una literatura aparentment productiva?

Tornem però a l'allau de novetats que avui es publiquen i que fàcilment podrien fer-nos veure i creure que la literatura infantil i juvenil viu un bon moment. Sens cap mena de dubte, qualsevol lector avui, si vol llegir, té un ventall enorme de títols, temes, gèneres... per triar i remenar, i, finalment, escollir, si abans no ha caigut en l'esgotament i en el col·lapse. Si una bona oferta de títols pot ser un element positiu per a la bona salut de les lletres, també cal conèixer, i molt bé, les servituds que sens dubte genera aquesta enorme i desequilibrada producció.

— Primera servitud: aquesta allau de novetats que durant els últims anys, sobretot a partir dels vuitanta, saturen les prestatgeries de qualsevol llibreria provoca, ja ho he dit, la creació de multitud d'editorials que atretes per l'aparent bona salut del nivell lector dels nostres joves, i dels missatges que l'escola llança a favor del llibre, volen participar en la repartició d'un pastís que cada vegada tindrà més gormands a taula. Si als anys seixanta les editorials no arribaven a la desena: Arimany, Estela, després Laia, La Galera, Tàber, P.A.M., Grup Promotor i Joventut; a partir del 1976 —un any després de morir el general Franco— neix La Magrana de la mà d'un activista cultural com és Carles-Jordi Guardiola, que crea poc després les interessants col·leccions «L'Esparver» i més tard «El Petit Esparver». L'any 1982 és l'editorial Barcanova que

surt també al mercat amb la col·lecció «Centeure» de novel·la juvenil, el primer volum de la qual és una narració de Maria Aurèlia Capmany. Durant aquest mateix any Pòrtic crea la col·lecció «El blat tendre» de novel·la juvenil. El 1984 neix l'editorial Cruïlla, la branca catalana d'edicions S.M. Cruïlla, d'un gran potencial tant econòmic com cultural crearà una de les col·leccions més famoses de la història del llibre en català: «El Vaixell de Vapor» per a nois i noies i més tard «Gran Angular» per a joves. El mateix any el Consorci d'Editors Valencians posa en circulació la col·lecció «Gregal Llibres» i l'editorial Gaya Ciència, la col·lecció «Moby Dick». El 1986 neix l'editorial Empúries i crea la col·lecció de narrativa juvenil «L'Odissea», el primer volum de la qual és la traducció al català de *Les bruixes* del cèlebre escriptor Roald Dahl. El 1986 mateix neix l'editorial Aliorna de la mà de Ramon Besora i crea dues excel·lents col·leccions «Aliorna Jove» i «Aliorna baobab». També editorial Noguer inicia la col·lecció «Quatre vents» amb una obra de Josep Vallverdú. El 1987 neix l'editorial Pirene, el director de la qual, Francesc Boada, és una persona prou coneguda i prestigiosa sobretot en l'àmbit de la crítica. Al País Valencià, aquest mateix 1987, neix editorial Bromera, que es convertirà en una de les més importants empreses editorials catalanes. Josep Gregori, exmestre, en serà el director i l'inspirador de moltes col·leccions. El 1988 neix el segell Edelvives en català amb la col·lecció «Ala Delta». També decideixen publicar en català les editorials Alfaguara/Grup Promotr, que ho fa amb *La història interminable* i *Momo* de Michael Ende, i Edicions B que inaugura la col·lecció «Mar Obert». A València neix el 1989 Edicions del Bullent i al Principat Columna engega l'eclèctica col·lecció i calaix de sastre «Columna Jove». Un any més tard, el 1990, neixen al País Valencià les editorials Tàndem i Tabarca. La primera, de la mà de Rosa Serrano, crea la col·lecció de narrativa infantil «La Bicicleta Groga» i la infantil-juvenil «La Bicicleta Negra». La segona, Tabarca, crea la col·lecció «Tabarca juvenil». L'any 1991 neix la branca catalana d'editorial Edebé que, a més de les col·leccions «Periscopi» de narrativa per a joves i «Tucan» per als infants, crearà un dels premis més sucosos de literatura infantil i juvenil, etcètera. L'editorial Grijalbo decideix també editar en català i crea el segell L'Arca de Junior, però es veu obligada a tancar-la poc després de treure el primer producte multimèdia de la història del llibre infantil i juvenil català: *Ulisses*, en dos CD- Rom.

Aquest ball de bastons i una sèrie de crisis periòdiques fan pensar en les enormes dificultats que provoca l'existència de tantes empreses que, alhora que han de reduir al màxim les tirades per no agafar-se els dits, estan sotmeses a fortes tensions i



enormes dificultats per subsistir. Algunes no han pogut suportar tanta competència i tant d'esforç. Així, amb més pena que glòria hem vist com desapareixien veteranes empreses com Laia, i la seva històrica i ja clàssica col·lecció «El Nus». També Aliorna, després d'una trajectòria vibrant, Edicions B i el Consorci d'Editors Valencians van tancar definitivament les seves col·leccions. L'any 1995 fou Pirene que entrava en el Grup Enciclopèdia Catalana junt també amb Pòrtic. Cal tenir en compte que a Enciclopèdia Catalana ja s'hi havia integrat tres anys abans Edicions de La Galera. Altres editorials han anat fent la viu viu, a moments publicant molt poc i aguantant la tempesta com han pogut.

— Segona servitud: aquesta enorme producció provoca que els llibres tinguin una vida molt curta i esdevinguin uns productes totalment efímers. La majoria de les novetats no poden romandre gaire temps a les estanteries de les llibreries i moltes són retornades a dormir en grans magatzems al cap de poques setmanes d'haver-se publicat i encara amb olor de tinta fresca. Òbviament, aquesta circumstància provoca alhora que enmig de tants de títols i de tanta publicació passin desapercbedes algunes obres cabdals que mereixerien ser destacades i difoses als quatre vents. En canvi, per la mateixa raó i sobretot per la mateixa inèrcia, no és estrany que, fruit de l'atzar, quedin en lloc destacat alguns títols secundaris o de poca qualitat. La

manca de crítica, una altra vegada, facilita també que això pugui ser possible.

— Tercera servitud: un tercer efecte de l'eufòria editorial el constitueix el fet que moltes persones, amb més o menys capacitat per a les lletres, es decideixin a escriure i, per tant, a participar també en la festa: mestres que creuen tenir la fórmula per fer agafar afició a la lectura als seus alumnes —s'ha parlat molt de la *literatura d'institut*; àvies que senten la necessitat d'explicar una aventura infantil als seus néts —fet que considero, òbviament, ben legítim— fins al cas, situat totalment a l'altre extrem: escriptors que només han escrit per a adults i s'adonen que escriure per a infants i joves els pot suposar també uns ingressos extres. També és legítim, és clar, i algunes vegades pot sortir bé i tot —considero que són novel·les molt dignes, per exemple *Carta a la reina d'Anglaterra* de Vicens Pagès o bé *Traficants d'idees* de Xavier Duran o, fins i tot, *La fletxa d'or* de Francesc Puigpelat. Es tracta de novel·les no necessàriament pensades per ser llegides per a un públic jove però que han agradat també als joves. Moltes vegades es tracta d'autors d'una obra única per a joves i que no per això han escrit una obra menor. És el mateix que va fer Maria Aurèlia Capmany amb el seu llibre *Quim/Quima* (Laia, 1971) o bé Manuel de Pedrolo amb el seu *Mecanoscrit de segon origen*, una de les novel·les més reeditades de tots els temps. Però també algunes vegades s'ha fet amb molt poca fortuna malgrat l'experiència i l'ofici demostrat en la seva obra per a adults. És legítim, deia, escriure per a joves, però a més de ser legítim cal que sigui honest i són poc honestos aquells qui, pensant-se que això d'escriure per als petits és pa sucats amb oli, escriuen textos mancats de sinceritat i de sensibilitat. «Què els ha fet creure —diu el crític Andreu Sotorra— que a “per a joves” hi ha una mena de pseudoliteratura encasellada com a gènere —per inèrcia i per a interessos determinats—, on cap tot?»

— I una quarta servitud: l'allau inquietant de traduccions que, amb pocs anys, ha envaït el mercat del llibre per a joves. No critico pas el fet de traduir, ja que ha estat un fenomen que ens ha permès llegir en català no sols les grans obres dels clàssics universals sinó també conèixer d'una manera bastant automàtica tot allò que s'escrivía, i s'escriu, a cada moment, sobretot a Europa. Les traduccions han permès, doncs, que els lectors d'aquest nostre país poguessin llegir per exemple una autor com Gianni Rodari, de qui alguns dels nostres escriptors van saber copsar i, per què no, copiar els girs, els jocs de paraules i sobretot la màgia d'alguns dels seus textos. També l'any 1986, amb el naixement d'Empúries, podem llegir en català *Les bruixes* de Roald Dahl i, dos anys més tard, Alfaguara ens permet llegir en català *La història interminable* i *Momo* de Michael Ende. I si

dic que Alfaguara ens va permetre llegir Ende és pel fet que la traducció castellana ja feia uns deu anys que s'havia publicat. Ningú no ha entès mai per què aquesta editorial va retenir durant deu anys la versió catalana d'aquest autor.

Les traduccions, doncs, ens han permès conèixer què es coïa a fora. I aquest coneixement influïa positivament en els nostres autors a part del plaer que produïa en els lectors de totes les edats. Però el fenomen de les traduccions ha afavorit també que ens arribés molta literatura que, a més de ser de baixa qualitat, inundava els prestatges de les llibreries i prenia molt sovint el protagonisme a autors d'aquí, d'un ofici i d'una qualitat a vegades molt superior.

I topem amb l'escola!

Ens cal parlar dels lectors. Ells són, en definitiva, els promotors, sense saber-ho, de tot aquest ball de bastons. Els promotors i les víctimes, alhora. Per tant, parlem dels lectors! Però, de quins lectors? Els qui llegeixen lliurement allò que volen i gaudeixen d'allò que llegeixen o bé els qui mal-llegeixen, si us plau per força, o fan veure que llegeixen una obra que a l'escola els han obligat a comprar, amb la intenció després de fer-ne no sé quants treballs i comentaris? Qui fa un dibuix nítid del perfil de la majoria dels lectors i dels compradors de literatura juvenil torna a ser Vicent Ferrer i Mayans: «El lector tipus d'aquestes obres i d'aquestes col·leccions és l'adolescent que, fora de l'horari escolar del seu institut, es presenta a la llibreria amb la llista de lectures obligatòries del trimestre i selecciona, al taulell, la novel·leta —o novel·letes, perquè la major part dels departaments de llengües dels instituts en programen dues per trimestre— que toca. Aquest és el principal gruix d'aquell mercat normalitzat.»

Per tant, potser de qui hem de parlar és de l'escola, que és la que té la funció i la responsabilitat d'ensenyar a llegir i, com a conseqüència d'això, té la funció i la responsabilitat, per tant, de crear lectors. Com crea lectors l'escola és un interrogant difícil de respondre. Ningú no dubta que la influència de l'escola ha estat decisiva per posar en contacte els joves i els llibres, però això no vol dir necessàriament crear lectors. Molt sovint oblidem que el lector es fa; no s'hi neix lector. Això ho ignoren molts pares i ho oblidem molts mestres. Si un nen no ha après des de molt petit a escoltar una història, o a imaginar entre les frases allò que es diu i allò que no es diu; a viure emocions tot identificant-se amb els herois, quan es convertirà en lector, si és que arriba a fer-se'n, només trobarà en la lectura una successió freda de paraules, sense encís. No haurà après a entrar en la màgia del relat.

Molts pocs professionals de l'ensenyament són lectors apassionats o narradors sensibles o animadors entusiastes. Els professionals de l'ensenyament encara perden massa temps plantejant-se si cal fer llegir obligatòriament, si s'han de demanar fitxes i resums i comentaris després de cada lectura. L'escola gasta moltes energies a fer llegir, però no a crear lectors. Quan els nois i les noies deixen l'escola, molt sovint deixen la lectura. Perquè han après, i l'escola els ha ensenyat, que la lectura és una activitat escolar i obligatòria.

El problema que avui té l'escola és que ha d'assumir responsabilitats que haurien hagut d'assumir abans altres professionals de l'educació, per exemple, i abans que ningú, els pares. En un món dominat per la cultura desmesurada de les imatges i per la cultura desorbitada del soroll, s'ha perdut una bona part de l'espai per a la comunicació tranquil·la i serena dins la família. Molts pares han delegat de forma alarmant les seves funcions a l'escola i refusen implicar-se directament en les seves tasques educatives. Avui és palpable que l'estructura i l'autoritat de la família s'ha afeblit fortament a mesura que els pares han perdut el control del medi informatiu dels fills, ja que aquests passen més temps amb la televisió que amb la família. «El pare ja no pot explicar res des del començament perquè el pare televisor ja fa temps que ha explicat el final» -diu Joan Barril al seu llibre *Condicció de pare* (La Campana, 1997). I continua dient Joan Barril: «El televisor posa en ridícul les històries de dracs que el pare explica abans d'anar a dormir. Els agradava pensar que els fills es trobaven a l'edat de la innocència quan el pare televisor ens mostra les coses amb tota la seva nuesa... El nen és una terra de conquesta. Cada dia hi desembarca massa gent a les seves platges. I el pare només és una mirada perplexa, un far mig apagat enmig de la lluentor de les imatges.»

Crítica literària i mitjans de comunicació

Una literatura amb bona salut és aquella que disposa d'una crítica objectiva i responsable. Però parlar de la crítica vol dir parlar dels mitjans de comunicació, que són, en definitiva, els que acullen o haurien d'acollir aquesta crítica. I probablement hi hagi un altre element cavalcant entre la crítica i els espais dels mitjans de comunicació, que és la pretesa convicció per part de la immensa majoria d'aquesta societat que la literatura infantil i juvenil és una cosa secundària, de relativa importància i que no mereix l'atenció que alguns s'esforcen a donar-li. Així de clar.

I arribats aquí, permeteu-me unes reflexions en veu alta, potser encara poc elaborades però no per això menys inquietants i preocupants: vivim en una societat que té altres prioritats que no pas la lectura i que sembla que no acaba d'encaixar en la cultura del llibre. I una societat que no acaba d'encaixar en una

cultura com la del llibre és una societat que ha de revisar forçosament les seves dinàmiques, els seus costums, les seves actituds o els seus vicis per intentar trobar el desllorigador que permeti alçar el nivell cultural de la població, dominada segurament per altres estímuls, potser prou importants com la lectura, no ho nego pas, però probablement utilitzats amb una considerable desmesura que fa inviable l'equilibri just i enriquidor per créixer amb plena normalitat. Josep Maria Morrerres deia l'altre dia a l'*AVUI* (20-XII-1992) que la literatura juvenil ha d'afrontar el repte de connectar amb un públic poc avesat a la lectura, que no tan sols se sent, en general, poc atret davant el reclam de la lletra impresa, sinó que es troba sol·licitat per molts altres estímuls aparentment més atractius, com ara la programació infantil i els concursos televisius, els videojocs, etc. «El fet que puguin preferir —diu Morrerres— l'embrutiment intel·lectual i l'alienadora passivitat al creatiu i excitant exercici de la lectura és una cosa que pedagogs i psicòlegs han de poder explicar.» És força esfereïdor el retrat que feia fa uns mesos a la revista *Escola Catalana* Josep Maria Fericgla d'un adolescent qualsevol d'avui dia: «Em poso a la pell d'un adolescent —descriu Fericgla—, camino pel carrer, vaig a l'escola, miro més de dues hores diàries la tele, escolto converses dels adults... El missatge més clar que copso, per simple, és que per ser un adult respectat i brillant he d'arribar a posseir un bon cotxe d'importació i canviar-lo cada tres o quatre anys pels nous models que van sortint, he de comprar el darrer model d'ordinador, cal que disposi d'una segona residència ben a prop de les pistes d'esquí... Bé, el nostre personatge —acaba dient Fericgla— ja té una idea clara del que ha d'arribar a posseir per tal de ser un home com cal el dia de demà...» Parlar de la formació de lectors en aquest context és poc més que fer volar coloms.

Perquè vivim en una societat no lectora: doneu diners a un nen o a una nena perquè es comprin el que vulguin —diu l'escriptor Josep Vallverdú— i una de les últimes coses que es comprarà serà un llibre. Ho diu clarament també Daniella Bertochi en un excel·lent article a la revista *Vela Major*: «Llegir no és una necessitat primària. Per sobreviure no cal satisfer aquesta necessitat. No és ni tan sols una capacitat innata, un instint: és una cosa ensenyada que prové dels adults; és més, molt sovint no prové del pare ni de la mare, sinó de l'escola».

Els pares —ja ho he dit— s'han desentès del problema. Avui són rars aquells que dediquen una estona del seu temps a explicar un conte al seu fill. I sabem que deixant d'explicar contes es perd la possibilitat de nodrir la imaginació dels nostres infants, de traspassar-los «l'eco de la nostra memòria submergida —com diu l'escriptor Janer Manila— dels nostres sentiments, de les emocions i dels nostres compromisos».

Els nens i els joves no parlen mai, o gairebé mai, de llibres, entre ells. Parlen d'esports i de jocs, de programes de la tele i de pel·lícules, del videojoc que els agrada més, parlen de noies, els nois, i al revés, parlen de futbol i també de sexe... però mai no parlen de llibres. Els llibres no formen part de la seva vida. Potser perquè tampoc no formen part de la vida dels adults i mentre els adults —que també parlem d'aquests mateixos temes— no esdevinguin un model de referència en l'hàbit de llegir, mentre els mestres no sàpiguen enamorar-se—com diu l'escriptora Dolors Alibés— d'aquell llibre que volen fer llegir als alumnes no podem parlar de vitalitat en el sector del llibre per a joves. Cal trobar un just equilibri entre l'atractiu de les imatges i el seu ritme trepidant i el poder asossegador i seductor de la paraula, per recuperar, en definitiva, els vells canals de comunicació.

Cal tornar a explicar històries i cal que els infants les escoltin i no sols per boca dels mestres... Cal retornar a la paraula el seu paper pel que fa a l'accés als espais de la imaginació, «perquè una de les excel·lències de la literatura —i torno a citar Janer Manila— és la capacitat de desvetllar inquietuds, de respondre a alguns interrogants en diversos moments de l'evolució humana...». Cal tornar a explicar històries, en definitiva perquè als éssers humans els encanten les històries i perquè el gust per una bonica història encara és viu, com és viva la capacitat de l'ésser humà d'inventar-les.

Fins aquí les reflexions en veu alta a què al·ludia fa un moment. Torno allà on parlava de la crítica i dels mitjans de comunicació. No és estrany, doncs, que no hi hagi una crítica consolidada i rigorosa. La crítica segons Francesc Boada (*Faristol*, núm. 0, juliol del

85) amb prou feines esdevé, dins el marc de la venta-focs de la literatura —la adreçada als joves— una eina tan útil com ho és el ventall. Amb prou feines. «La crítica —diu Boada— té un lloc que s'ha de cobrir inevitablement si es vol una literatura normal.» Boada creu que la nostra literatura infantil i juvenil, si hem de jutjar per la producció editorial present, pot arribar a ser normal algun dia; però si hem de jutjar per les crítiques i la cobertura del seu espai, de moment hem de dir que no. Perquè senzillament, no hi ha amb prou feines crítica del llibre infantil i juvenil català, o en català. Una de les principals raons, sens dubte, és fàcil d'entendre: els espais que cedeixen els mitjans de comunicació escrit són, en general irrisoris. Si la literatura per a joves s'hagués de refiar de la *sensibilitat* dels mitjans de comunicació, faria temps que hauria deixat d'existir. La consideració que tenen de la literatura per a joves els mitjans de comunicació no és excessivament estimulant.

En un article titulat «Literatura infantil i juvenil. Paradoxes d'un gènere considerat menor» publicat a *Revista de Catalunya*, núm. 94 (març de 1995), el crític Pere Martí i Bertran intenta abordar, «sense deixar-nos emportar per tòpics, passions i desinformació», les causes d'aquesta infravaloració que ell reconeix que són complexes, que vénen de lluny i que no són pas exclusives de la nostra literatura. Amb una bona capacitat d'anàlisi i amb una excel·lent visió crítica, Pere Martí s'endinsa en un riu d'aigües turbulentes, com diu ell, referint-se als mitjans de comunicació. «No hi fa res —diu— que el llibre infantil-juvenil representi prop del 30% de la producció global: els responsables de cultura solen tenir els prejudicis genèrics que ja he denunciat més amunt sobre la literatura per a la mainada. I això que als Països Catalans hi ha una certa tra-

Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i

han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2

07071 Palma (Balears)

Telèfon: 971 17 24 80 - Telefax: 971 17 24 01

dició, uns quants noms de prestigi i una línia pedagògica que des de fa una colla d'anys ha valorat el llibre per a joves i infants. No hi fa res. És picar ferro fred.» Després de fer un repàs de les referències que actualment fan els mitjans de comunicació del llibre infantil —referències escadusseres i en cap cas crítica especialitzada—, Pere Martí arriba també a la conclusió que els mitjans de comunicació són un reflex clar de la infravaloració general de la literatura infantil i juvenil.

Moltes vegades no és tant un problema del diari com de la persona responsable de les pàgines culturals. Un exemple: el diari *Regió-7* de Manresa canvia el responsable de «Cultura», aviat farà quatre anys, i amb la incorporació del nou responsable el diari deixa de parlar de llibre infantil i juvenil. Abans del canvi de responsable hi havia una generós espai setmanal per parlar i informar sobre aquest tema. El diari ha continuat publicant, això sí, amplis monogràfics sobre moda, motor, esports i fins i tot roba interior... i no cal dir que amb generoses il·lustracions. Però ni una referència més al llibre per a joves!

Els diaris han de parlar, òbviament, de motor, d'esports i, probablement, de roba interior, però també han de parlar de literatura infantil i juvenil perquè els ciutadans tenen dret a estar informats i escatimar aquesta informació no afavoreix ni facilita l'accés d'aquests ciutadans a la cultura. Els mitjans de comunicació han de saber que els nois i les noies d'avui, a qui ells dediquen tan poc espai i interès, són els seus futurs lectors i que, si no han crescut amb un hàbit consolidat i especialment favorable a la lectura, quan siguin adults *passaran* olímpicament també de qualsevol paper que tingui la gosadia de portar lletra impresa, es digui llibre o es digui diari.

Segons Teresa Duran, la crítica més especialitzada, l'analítica, aquella que es fa o s'hauria de fer des de la universitat o des dels cenacles acadèmics, no s'ocupa mai per mai d'allò que és adreçat adientment a infants. Algunes de les millors pàgines de Jordi Sarsanedas, de Miquel Desclot o de Maria Barbal, com ells mateixos confessen, són contes infantils. No tingueu pas por que cap analista ho comentí i valori. En tot cas, i a tall de postil·la concessiva, ho citaran molt de passada al final de la seva biografia. Com si l'autor s'hagués permès una llicència frívola i desencaminada.

I, finalment, l'assagística

Enllaçant amb aquestes últimes paraules de Teresa Duran abans d'acabar voldria esmentar un element prou important també per a la bona salut d'una literatura. Em refereixo als treballs, estudis, tesines i altres anàlisis sobre qualsevol aspecte de la literatura infantil i juvenil. Durant molt de temps l'assaig, com a element de reflexió i com a font de coneixement, ha tin-

gut una presència ben esquinçada en el camp del llibre infantil i juvenil. Si repassem la trajectòria d'aquests últims quaranta anys, veurem que, a part d'alguns escadussers articles sobre el llibre infantil per part de Joan Triadú a la revista *Serra d'Or* i algun monogràfic en alguna revista especialitzada (*Camp de l'arpa*, *Guix*, *Perspectiva escolar*, *Lluc...*), pràcticament només disposàvem del treball de Teresa Rovira i M. Carme Ribé, *Bibliografia històrica del llibre infantil en catalán*, de l'any 1972; l'estudi, també de Teresa Rovira, que ja he citat a bastament, «La literatura infantil i juvenil», dins *Història de la literatura catalana*, d'Edicions 62/ORBIS, de l'any 1984, més tard revisat i ampliat a *Història de la literatura catalana* de Riquer/Comas/Molas (Editorial Ariel, 1988), i el llibre d'Enric Larreula, *Les revistes infantils catalanes de 1939 ençà* a Edicions 62, l'any 1985. També, el 1991, es publica el llibre de Teresa Duran: *El paral·lelepípede blau (Estudi de l'obra narrativa per a infants i joves de Gabriel Janer Manila)*, editat per la Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern balear. L'aparició de la revista *Faristol* el mes juny de 1985 i la revista *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* el 1988 afavoreixen la publicació de treballs sobre els temes i els enfocaments més diversos.

Però és durant els cinc últims anys quan la publicació de llibres sobre literatura infantil i juvenil s'anima i adopta un aire de normalització bastant positiu. Així, l'any 1994 Pirene publica un llibre de gran interès i que ja era esperat des de feia temps: la primera *Història de la literatura infantil i juvenil catalana* de Caterina Valriu. Durant l'any 94 mateix l'editorial Moll publica el llibre d'un altre mallorquí, Ramon Bassa: *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*. L'any 1995, Pirene hi torna amb un llibre de Teresa Duran i Roser Ros: *Primeres literatures (llegir abans de saber llegir)* i un altre de Gabriel Janer Manila: *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Però l'any 1995 encara veurà néixer tres llibres més: la Universitat de les Illes Balears publica el llibre de Ramon Bassa: *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa*; per la seva banda, editorial Tàndem publica el llibre *Enric Valor. Converses amb un senyor escriptor* de Rosa Serrano i, finalment, Tàndem, un altre cop, en col·laboració amb edicions Albatros publica *Noves lectures de les Rondalles Valencianes* de Gemma Lluch i Rosa Serrano.

L'any 1997, Barcanova publica un interessantíssim treball, *Grans il·lustradors catalans del llibre per a infants (1905-1939)* de Montserrat Castillo. L'any 1998 és també un dels més prolífics pel que fa a publicacions de treballs: editorial Barcanova publica el llibre de Teresa Colomer: *La formació del lector literari*. L'editorial mallorquina Lleonard Muntaner publica el llibre de Sebastià Alzamora: *Gabriel Janer Manila. L'escriptura del foc*, una llarga conversa amb l'autor

mallorquí. També una editorial mallorquina, Di7 treu un llibre de Miquel Rayó que porta per títol *Educació ambiental i llibres per a infants i joves*. Pagès editors, de Lleida, em publica *Camins i paraules*. Josep Vallverdú, l'escriptor i l'home i la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Jaume I i la Universitat de València publiquen conjuntament el llibre de Gemma Lluch: *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. No cal ser excessivament observador per constatar que no és al Principat precisament on més es treballa en el camp dels estudis i de l'assaig.

M'hauria agradat haver pogut tenir més temps per comentar una mica aquesta munió de treballs que, com diu Ramon Bassa, demostra d'entrada allò que alguns no reconeixien de cap de les maneres: que la literatura infantil i juvenil és susceptible d'estudi. Malgrat tot, calen més estudis, més biografies, més crítiques, més literatura sobre literatura infantil i juvenil. No n'hi ha prou encara per poder tractar definitivament de Literatura, en majúscules, de literatura normalitzada, la literatura infantil i juvenil d'aquest país.

Potser per això a la revista *Serra d'Or* Teresa Duran responia a la pregunta «La literatura infantil no serà mai adulta?» amb aquestes paraules pronunciades fa tres anys: «Mancada d'anàlisi, mancada de crítica, mancada d'informació divulgativa i d'assagística, mancada fins i tot d'aquells lèxics específics que delimitarien i orientarien amb precisió les riques modalitats que presenta, la literatura infantil campa per les seves, a la bona de Déu, en un territori que s'assembla molt a una república independent o a un gueto que es retroalimenta a si mateix tenint com a únic cordó umbilical per a relligar-lo la societat Missenyora l'Escola... Però tot plegat —acaba dient Teresa Duran— permet percebre un *menfotisme* públic que algun dia la nostra cultura pagarà car, si vol assemblar-se a allò que succeeix Nord enllà, on una obra escrita per a infants o adolescents no equival pas, exactament i literàriament, a ser una obra tan petita i beneitona que no pot sortir de casa sola.»

Més pessimista potser és l'opinió del crític i professor de literatura Enric Bou quan, fa just un mes, deia: «No és cap secret que vivim en plena crisi de la lectura. Els amics que ensenyen literatura em parlen d'un panorama desolador: els estudiants de secundària no entenen la llengua de *Bearn*, els fatiga la lectura d'una novel·la llarga i s'han de resignar a fer-los llegir novel·letes que abans haurien considerat *juvenils*; els universitaris no poden llegir més de quatre llibres per curs. S'està construint un nou cànon (no previst per Bloom) segons l'extensió dels llibres. És, no cal dir-ho, una mostra de la famosa i forta pressió de l'audiovisual» (*El Periódico*, «Llibres», 19-II-99).

En un article de Joan Triadú a *Serra d'Or* del mes maig de 1974 —fa vint-i-cinc anys!— es pot llegir: «L'any

1974 [...] ens arreplega en plena crisi del llibre. Els professionals de la matèria es planyen més que mai del fet, prou demostrat, que la gent no llegeix llibres.» I més avall: «[...] el llibre no és sentit ni entès com una necessitat.» Gairebé la mateixa impressió que la d'Enric Bou. Sembla com si no ens haguéssim mogut del lloc durant vint-i-cinc anys. Però entre una cita i l'altra, ja ho hem vist, hi ha coses que s'han mogut i molt: l'eufòria editorial, la normalització lingüística, la intervenció aclaparadora de Missenyora l'Escola, com diu Teresa Duran, l'excés de premis literaris, la invasió de títols, la saturació de traduccions, la multiplicació de col·leccions, l'abundància d'autors, de gèneres, de temes, de tendències, de modes, d'actituds a favor del llibre, a favor de les biblioteques... Congressos, jornades, revistes, bibliografia, estudis... La literatura infantil i juvenil catalana de finals de segle XX és una literatura plenament paradoxal. Si d'una banda ha crescut desmesuradament i sense una planificació equilibrada, de l'altra li cal madurar alguns aspectes que no han tingut la sort de créixer amb la mateixa claredat. Es tracta d'una literatura «a voltes temorega o insegura —com diu Caterina Valriu— perquè encara li cal afermar-se, a vegades audaç i altres conformista, excessivament lligada a l'escola perquè veu en ella una aposta segura, però potser massa fàcil i sense riscos. En definitiva, una literatura que es va fent a ella mateixa, amb èxits i fracassos, amb espais buits i altres massa plens d'aportacions prescindibles, mancada de crítica compromesa, amb canals de difusió a vegades insuficients o equivocats, però amb voluntat d'anar endavant i que ha viscut en pocs anys una evolució que, en circumstàncies normals hauria estat tasca de dècades». (*Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Pirene, 1994, pàg. 217).

A la literatura infantil i juvenil catalana de finals del segle XX li cal desfer-se de determinats complexos d'inferioritat, començant per revisar determinades actituds dels professionals mateixos que treballen en el camp del llibre infantil. Lamentacions inútils, queixes intranscendents, poca credibilitat en els missatges i sobretot poc entusiasme en la tasca de crear lectors. La literatura infantil i juvenil catalana de finals del segle XX s'ha de plantejar d'una forma molt més rigorosa la formació de lectors, la formació de lectors crítics que contemplin la lectura com una més de les moltes activitats que un ésser humà pot realitzar durant la seva vida.

La literatura infantil i juvenil catalana de finals del segle XX té molts elements a favor per esdevenir major d'edat i poder ser considerada una literatura ben normalitzada. Li cal, però, respectar i fer-se respectar. Respectar el lector i tractar-lo com a tal i fer-se respectar davant de totes aquelles actuacions tèrboles que lluny d'engrandir-la, l'embruten i l'empobreixen. ◆

Lluís Ballester
 Responsable de l'Oficina de Planificació i
 Prospectiva. Universitat de les Illes Balears

L'Informe Bricall i la millora de la qualitat a la universitat

1. Presentació

Enguany es compleixen 17 anys de l'aprovació de l'LRU. Durant aquest període les universitats espanyoles han tingut un desenvolupament extraordinari, tant pel que fa a l'increment d'alumnes com a la creació de nous centres escampats per tot el territori de l'Estat. Aquesta expansió ha respost a la demanda de la societat de major i millor educació des de la percepció encertada que les titulacions universitàries són condició necessària, encara que no suficient, per a la promoció social.

Aquest fenomen s'ha produït partint de quaranta anys de misèria educativa i investigadora i, per tant, sense tradició de qualitat. Cal afegir que el creixement universitari al nostre país s'ha fet sense planificar el Mapa Universitari i, per tant, els nous centres han respost més a donar satisfacció clientelar al territori que a una desconcentració raonada de l'oferta.

Aquests fets i la manca de recursos públics han produït o accentuat situacions com la massificació de l'alumnat, la conversió de la investigació i de la formació de tercer cicle en activitats centra-

des per sobre de qualsevol altra consideració científica o formativa, en fonts de finançament que han augmentat el desequilibri entre les diferents disciplines.

Si afegim la inadequació dels plans d'estudi a les demandes i necessitats de la societat, la ineficaç estructura del professorat i la precarietat laboral, es fa palesa la necessitat d'obrir un debat en la nostra societat, més enllà de la universitat, que ens permeti resoldre aquests dèficits. Un debat sobre quin és el model d'universitat que ha de superar aquesta situació i donar resposta a les necessitats socials.

L'informe *Universidad 2000*, dirigit per Josep M. Bricall (2000), és un document suficientment complex com per poder servir de referent a aquest debat necessari.

2. Situació actual de la universitat

L'Informe Bricall presenta un detallat diagnòstic de la situació universitària. Per primera vegada es disposa de dades concretes respecte a l'evolució i la situació de la universitat, el desenvolupament dels ensenyaments i la situació del professorat universita-

ri, així com de l'estructura de la institució i la seva problemàtica.

2.1. Diagnòstic de la situació universitària

L'informe reconeix la manca d'estudis globals a l'Estat espanyol sobre els titulats superiors actuals i la seva ocupació real després d'haver acabat els estudis. Això que sembla un detall resulta del tot decisiu, ja que la titulació superior ja no és una condició suficient per situar-se en llocs de treball adequats als estudis realitzats, sinó simplement una titulació que sovint porta a llocs de treball de qualificació inferior al que aquests estudis pressuposarien. Però el fet que no hi hagi estudis generals respecte a la col·locació dels titulats superiors no permet demostrar fins a quin punt és així. Aquest fet resulta cabdal perquè l'absència d'aquesta dada desnaturalitza les dades absolutes en les quals se situa el nombre d'estudiants i, sobretot, la seva procedència i situació social. S'ha de subratllar, com assenyala l'informe, que l'ensenyament universitari s'ha incrementat fins a nivells molt elevats amb una gran demanda social. Una de-

manda que ha viscut dos cicles fonamentals, amb un fort ascens als anys setanta, que s'alenteix durant uns anys i que es torna a disparar a partir dels anys vuitanta, tal com reflecteixen les matriculacions a estudis superiors. L'explicació dels increments de la demanda de vegades no queda prou justificada, però sembla tenir relació amb el fet que els titulats superiors, a l'Estat espanyol, es col·loquen més fàcilment que els no titulats. Així, els titulats superiors competeixen en el mercat laboral amb batxillers o estudiants d'FP amb avantatge. Però hi ha una gran quantitat de llicenciats en ciències i lletres que treballen en activitats en què el nivell d'exigència real al seu lloc de treball és inferior a la formació que la seva titulació pressuposa.

Aquest increment de la demanda està relacionat, i el document ho assenyalava, amb una dinàmica social en què la necessitat d'adquirir més coneixement, més preparació cultural i sobretot professional és molt gran. S'ha convertit ja en una evidència. Per a feines no especialment qualificades es demanen uns coneixements que tradicionalment no eren necessaris. Això vol dir que la funció històrica de la universitat, basada en una tasca de reproducció d'elits dominants a les quals s'exigia una formació determinada i que anava lligada a un estatus social, tant pel que fa a rendiments econòmics com a reconeixement social, s'ha trencat. Però ho ha fet només en part, perquè tot i que avui la capacitat d'accés a estudis superiors és més elevada, ja que el nivell de coneixements requerits s'ha *democratitzat*, ja no es pot dir que una titulació superior situï un individu en l'àmbit de les elits o dels grups dominants.

Per tant, la funció de reproducció social històrica de la universi-

tat es troba en plena revisió. Ens trobem en una fase en què la necessitat de coneixements és real, però que demana canvis en el sistema educatiu, especialment en el nivell mig de formació, el qual haurà d'assolir nivells molt més alts. Un cop acaba l'ensenyament secundari obligatori, la gent que decideix estudiar al batxillerat ho fa amb la pretensió d'accedir posteriorment a la universitat. Per això, aquest tipus d'ensenyament haurà de ser revisat molt més radicalment per dotar-lo d'una major autonomia que permeti a qui acaba el batxillerat no obligatori tenir la possibilitat que la seva formació sigui suficient per accedir a llocs de treball i perquè, des del punt de vista social, el batxillerat no continuï essent concebut com un simple pas de preparació a la universitat.

El batxillerat, fins fa poc, culminava en un tercer any anomenat COU i que pretenia ser una preparació al món universitari. Tenint en compte, per una banda, la dificultat d'accés al mercat laboral i, per l'altra, el baix cost que per a certs segments de la població representa l'accés a la universitat (especialment per als qui viuen a les seves rodalies), s'explica la intensa demanda d'estudis universitaris. Dir que el cost per accedir a l'ensenyament superior és baix pot semblar una ironia pels que fan un esforç familiar i personal molt notable per accedir-hi, però objectivament és una realitat.

2.2. Valoració i estructuració dels estudis universitaris

L'informe continua mantenint estructures d'ensenyaments de dos cicles (bastant equivalents a les actuals llicenciatures), o dues fases de preparació, distingint però els estudis que anomena d'aproximació disciplinària (A, C) i els d'aproximació professional

(B, D), que haurien de fer possible que cada universitat diversifiqués els seus ensenyaments segons el tipus d'orientació bàsica o professional que pugui oferir. Aparentment no sembla una gran modificació de l'estructura existent i amaga una de les qüestions bàsiques de la situació actual. Perquè l'estructura de fons del nostre sistema tendeix a provocar la demanda de conversió d'ensenyaments *professionals* en ensenyaments universitaris, ja que la visió social existent continua atribuint als estudis superiors un suposat estatus que, de fet, ja no té. Des del moment en què es dona aquest divorci entre la percepció social i la realitat, es pot comprendre com es produeix a la vegada el fet que a la nostra universitat hi ha un gran nombre d'universitaris però, alhora, també es presenta una taxa d'abandonament d'estudis molt elevada. Aquest conjunt de fenòmens fan que l'informe, tot i el seu encertat diagnòstic, no pugui plantejar fins al límit algunes qüestions.

L'informe assenyalava una creixent sofisticació de les tasques per desenvolupar en el món laboral, que demana una formació bàsica més intensa i flexible, és a dir, adaptable als canvis i necessitats emergents. Però sovint això entra en contradicció amb el fet que la diversificació d'estudis que s'està produint actualment és més aviat fruit de la tendència dels estudis universitaris cap a una segmentació disciplinària, derivada d'una inèrcia interna, corporativa, cap a la creació del que podríem anomenar nínxols acadèmics. Una segmentació disciplinària que acaba produint exigències i necessitats d'ensenyament noves (primer d'assignatures, després de grups de recerca, finalment de nous ensenyaments més específics), s'abandonen les carreres clàssiques de tipus generalista, que tenien funcions socials pre-



determinades, tant en el camp de la producció industrial, com les enginyeries, o de formació bàsica, com les de ciències i lletres, que eren bàsicament reproductives, o les que s'orientaven a la formació de professions liberals, dedicades a determinats serveis personals.

La sofisticació i diversificació de la qual es parla, sota el rètol de la «societat del coneixement» no és de fet la de coneixements reals, sinó moltes vegades pura segmentació corporativa que fa que la dinàmica de constitució de les carreres universitàries es faci, en bona part, en funció d'exigències internes del cooperativisme universitari. Crec que no es posa prou èmfasi en el caràcter pervers d'aquest fet. Entre d'altres coses, perquè no hi ha una valoració o una anàlisi adequada de les activitats socials a les quals les titulacions superiors han donat cobertura fins ara, ni hi ha una anàlisi suficient de com el vell concepte de *professió* s'ha substituït per un àmbit més difícil d'identificar d'activitats diverses. L'activitat reproductiva i la professional estricta només es manté en les professions en què perdura un alt grau de reconeixement social. Justament allà on s'ha produït una menor segmentació disciplinar i una menor diversificació de titulacions es on es mantenen les antigues professions que provenen del segle passat: metges, advocats, arquitectes, etc.

L'informe ofereix la constatació que la universitat necessita modificar-se substancialment i emfasitza no tant la dinàmica interna de la segmentació disciplinar, sinó que intenta percebre quines són les demandes derivades de les necessitats socials. Però en aquest aspecte el problema està encara mal identificat. Hi ha la idea que es necessiten nous coneixements, però es cau en con-

tradicció quan es pensa que aquests han de ser molt professionalitzats i adequats a una activitat determinada. A l'informe no s'ofereix cap alternativa clara de cap a on reconduir una reforma dels ensenyaments. La situació actual fa necessari que la universitat mantingui una tensió permanent entre formació bàsica i especialització, i exigeix l'increment de la funció formativa vers els ja titulats, que permeti adequar-los a necessitats mal identificades avui en l'àmbit social.

Un aspecte que sembla molt correcte de l'informe, i que ja s'ha esmentat de passada, és el fet de subratllar que a l'Estat espanyol no s'han considerat seriosament els estudis superiors no universitaris.

Finalment, l'informe Bricall considera que la universitat ha de continuar sent un servei públic. Una condició fonamental, perquè l'autonomia de la capacitat crítica i de transmissió de coneixements s'ha de mantenir i només es pot garantir amb una universitat entesa com a servei públic. El que no queda clar a l'informe és com conservar aquest servei. La funció creativa de la universitat depèn de la capacitat de generar nous coneixements a partir de la recerca bàsica i no tan sols a partir de les necessitats immediates de la producció. És aquesta funció creativa de la universitat la que exigeix no tan sols el seu caràcter públic, sinó també la que reclama una relativa autonomia de funcionament i decisió respecte als diferents àmbits, públics i privats. La idea d'una universitat pública i alhora suficientment autònoma és el repte fonamental del model d'universitat que l'informe suggereix.

3. Recerca científica

L'informe no fa una anàlisi de la situació actual de la recerca

científica. Es limita a donar algunes dades sobre les xifres dels diners que s'inverteixen des dels organismes públics, però parla dels organismes públics del nostre país, en què hi ha una taxa important de diners que arriba des de la Unió Europea, i no realitza una anàlisi en profunditat d'allò que representa.

La primera anàlisi s'ha de basar en quines són les àrees de coneixement que s'estan potenciant i, tot i que cita les ciències naturals, les exactes i les agràries, les engloba en paquets i no fa una anàlisi de la influència de la recerca en aquestes àrees. Tampoc no avalua l'estructura de la nostra recerca, encara que quan fa les propostes de futur s'entreu que prèviament se n'ha analitzat l'absència. No planteja el problema de l'atomització actual en què cada investigador segueix la seva línia, però l'informe proposa més endavant la necessitat dels grups multidisciplinaris, la qual cosa permet deduir que prèviament han detectat que això no s'està fent.

D'una manera molt clara, a l'informe li manca una avaluació del tipus de recerca, de quina és l'estructura de la recerca al nostre país i la distribució de recursos, a més de l'escassa recerca existent fora de la institució pública. Tenim una estructura absolutament centralitzada en la institució pública i, en canvi, les empreses no tenen estructures de recerca importants, excepció feta d'alguns sectors (farmacèutic, per exemple).

Quan fa l'explicació d'allò que és la recerca, fa afirmacions molt brillants sobre l'activitat investigadora, basades en frases contundents com que genera nous coneixements, innovacions de processos econòmics. Però quan diu què hauria de ser la recerca i planteja quines són les línies de

treball cap a les quals s'hauria d'orientar, ho fa sense una avaluació prèvia. Quan es desenvolupa el plantejament de futur és igual de sorprenent la manca d'avaluació, perquè tot i que parla de la necessitat de continuïtat de treball en les ciències bàsiques, aboca a una conclusió: la recerca ha de ser aplicada responnent a les demandes de l'economia.

D'altra banda, també es refereix al tipus de docència que s'ha de fer i de les futures titulacions en funció del mercat. Fa una presentació de quin és el mercat de futur, les tendències cap a les quals s'ha d'anar. Però, a les seves valoracions constantment planteja la necessitat de relació empresa-universitat o empresa-institució pública com a eix central de la recerca. Evidentment, aquesta relació és una necessitat, però no pot ser l'única orientació de l'activitat de recerca i deixar de banda la investigació bàsica que representa el suport de tota la investigació aplicada.

Després planteja quins són els elements fonamentals als quals s'ha de tendir partint d'aquest plantejament inicial: la necessitat d'adreçar-nos a la consolidació de grups multidisciplinaris, a crear grups de predicció i programació de la recerca per evitar aquesta atomització i amb plantejaments de recerca globalitzats amb grups grans, de crear macroestructures com ara els instituts que afavoreixin els grups multidisciplinaris, on és més fàcil treballar amb grups diferents.

Una de les coses que diu l'informe és que, si es donen aquestes macroestructures, és imprescindible gaudir de personal de suport, amb estructures d'investigadors i tècnics de suport permanents que els afavoreixin, cosa que no passa a les universitats. En aquest sentit, també parla de la necessitat de disposar

de més recursos dedicats a la recerca i la necessitat d'accedir amb facilitat a nous finançaments, però sempre amb els programes I+D i amb els programes que uneixen institucions públiques i empreses.

Un últim punt que tracta el document és el que fa referència als doctorats. Fa una avaluació bastant acurada del que són les desgràcies dels doctorats actuals a les nostres universitats: la manca d'interès del professorat per desenvolupar els doctorats. La potenciació, en aquests moments a les nostres universitats, s'adreça cap als màsters amb la qual cosa es donen xocs importants entre tots dos. El document no acaba de formular-ho amb tota profunditat i planteja una sortida encaminada al que a la pràctica serien doctorats i màster. Proposa que el doctorat es converteixi realment en el que avui coneixem com a màsters. Així, planteja doctorats lligats a la realitat econòmica del país, a l'estructura productiva i, per tant, que tinguin un període de pràctiques a les empreses. A més, assenyala el doctorat com l'eix principal per a la formació d'investigadors, que haurien de ser també propostes d'ensenyament que donessin una formació professionalitzadora amb profunditat. Així, aquesta visió del doctorat lligat a les empreses faria que aquestes comencessin a concebre les seves estructures amb doctors als càrrecs de direcció. Doctorats, per tant, lligats a l'estructura productiva. Aquest és el plantejament central, a més de reivindicar més beques i més escoles de doctorat amb coneixements integrats.

Queda palès que aquest apartat —el de recerca— l'han fet una o més persones provinents de l'àrea de ciències, enteses en el sentit tradicional (sobretot les experimentals). Hi ha un oblit

gairebé absolut de les Ciències Socials i de les Humanitats. Aquesta és una de les parts més febles del document quant a orientació, perspectiva i anàlisi.

4. Finançament

Pel que fa al finançament, a l'informe es planteja un programa de deu anys, passant del 76% de finançament públic, per mitjà de subvencions i beques, i el 24% de finançament privat, al 80% de públic per via de la gran aportació des del punt de vista tècnic: els crèdits: préstecs fets als estudiants de màsters professionals o reals que s'han de retornar amb unes determinades condicions.

Es parla també de l'aportació via contractes de docència, però no es reflecteix el percentatge actual ni el futur, cosa que indica que no li han assignat gaire importància.

Un element essencial que s'hauria de tenir en compte, però no hi és tractat suficientment, és la necessitat d'un major compromís amb una cosa amb la qual ningú no es vol comprometre: l'augment de les taxes universitàries. Una mesura del tot impopular. Amb l'augment percentual de les partides segons el PIB dividides entre el nombre d'estudiants no queda clar si les universitats hauran d'apujar o no les taxes.

El resultat final: des de la vindicació de la universitat pública com a servei públic es defensa que la universitat pública s'ha de finançar, principalment, a partir dels pressupostos. Tot el que sigui augmentar el finançament és benvingut. El fet de diversificar l'aportació privada a partir de taxes i d'una nova figura a la qual es dóna una certa rellevància: els crèdits, especialment per a la formació de tercer cicle, que tindran més rendibilitat professional i majors ingressos, sembla

correcte des del punt de vista de l'equitat; així com l'èmfasi que es fa perquè les beques s'adrecin als cursos A i B i els préstecs als C i D, en què hi ha una responsabilitat d'una part de pagament privat per part del receptor.

També sembla correcte que les subvencions es facin mitjançant el sistema de contracte-programa per cobrir determinats objectius. La discussió en aquest punt seria saber quins són els criteris de valoració que s'haurien de fer en aquests tipus de contracte-programa (*inputs* o *outputs*) per lligar la subvenció amb el compliment d'aquests objectius.

5. Personal de la universitat

El capítol que fa referència al personal (capítol VI) està dividit en tres parts, la qual cosa demostra clarament que els autors de l'informe Bricall van escoltar els sindicats.

5.1. Gestió de recursos humans

La primera part està dedicada a la gestió de recursos humans en la qual es fa molta insistència en les gestions per competències en una planificació de necessitats i estableix el perfil de cada lloc de treball i la competència de cada persona. Per tant, d'una banda s'intenta aportar una visió nova de la universitat, basada en la diversitat de feines per desenvolupar i la delimitació de les funcions i tasques que ha de realitzar cada individu dintre el personal i, de l'altra, que s'ha de tenir molt en compte la capacitat de lideratge, d'innovació i de treball en equip de cada individu. Així, introdueix mètodes de gestió de personal que, en altres institucions, tant públiques com privades, es troben més generalitzats.

Malgrat que es reconeix que s'hauria d'aplicar el mètode de gestió per competències per planificar

les necessitats de la universitat, s'assenyala també que la planificació pot acabar sent incompleta, imperfecta i inadequada. És discutible si aquest tipus d'organització de plantilla serà millor que l'actual o si el remei esdevindrà pitjor que la malaltia.

Tanmateix, el fet que s'introdueixi entre el professorat i el PAS la idea que els perfils de cada lloc de treball s'han de precisar molt més i que no tots els professors han de desenvolupar les mateixes tasques esdevé un element d'anàlisi molt destacat. Des dels sindicats ja s'havia apuntat que l'LRU era insuficient perquè no deixa prou clar quines són les feines i funcions que diferencien titulars de catedràtics, i que quan es parla de docència, no és el mateix impartir-la que coordinar assignatures o investigar que dirigir una investigació. Resta per fer una descripció detallada de les tasques docents, de gestió i d'investigació, que aportin una idea més completa de les feines que es poden fer a la universitat i quina tipologia de professorat, promoció i organigrama es podria crear.

5.2. El professorat

D'altra banda, en la segona part, l'informe analitza la problemàtica del professorat. Fa una gran insistència en el fet que l'actitud corporativa manifesta provoca una ineficiència que queda palesa en el funcionament dels òrgans de govern. És a dir, s'aprofita per criticar el sistema de govern col·legiat ja que s'entén que l'actitud corporativa tant del PAS com del professorat desvirtua un sistema de govern participatiu o autogestionat.

A partir d'aquí, passa a proposar solucions. Unes solucions parcialment incompletes ja que no es tracten a fons temes rellevants com l'estructura del funcionariat. A més insinua, sense entrar a

analitzar-ne el contingut, que no té sentit la distinció entre titular i catedràtic d'escola universitària perquè, segons l'informe Bricall, és un cos que potser s'hauria d'extingir. Però, sobretot, aquesta part de l'informe se centra en dos aspectes essencials: en primer lloc, en la flexibilització del ventall de figures docents, per a la qual cosa postula la creació d'una figura que anomena titular d'investigació i una altra amb el nom de titular docent. El raonament és el següent: no es pot fer una plantilla universitària basada en un personal uniforme, quant al repartiment de la docència i la investigació, que serveixi simultàniament, per exemple, per a les àrees de bioquímica o dret. Queda clar que per adequar les plantilles de cada àrea acadèmica a les unitats de docència i investigació, ha d'existir un personal funcionari ordinari que combini les dues tasques però, al mateix temps, s'ha de donar cabuda a un personal estable contractat dedicat a la docència i a un altre dedicat a la investigació.

Pel que fa al titular d'investigació, s'han de crear canals d'incorporació d'investigadors formats; i en l'àmbit del titular de docència, seria molt més efectiu incorporar persones vingudes de l'ensenyament secundari amb una visió estricta del desenvolupament correcte de la seva tasca i no pas incorporar persones acabades de llicenciar i que fan el doctorat. Així es donaria una exclusivitat en el càrrec a les persones amb vocació en les tasques de docència.

El segon tema que es pot valorar molt positivament és la referència contínua que l'informe fa a la creació d'una formació pedagògica del professorat. El document fa una gran defensa d'aquest punt i el concreta establint que la fase de formació del professorat ha de preveure per igual la re-

cerca i la docència. Així, assenyalava que si la recerca es fa bàsicament a través de l'elaboració del doctorat, s'hauria de preveure igualment un cicle de formació pedagògica docent (de tres anys), centrat en aquests temes. Un element molt relacionat amb el ventall de figures abans esmentat: per ser professor titular docent s'hauria de fer prèviament el cicle de formació docent; per ser titular d'investigació, el cicle de formació d'investigadors, i per ser professor d'universitat, els segons cicles formatius.

5.3. Sistema d'oposicions

La tercera part afecta el sistema d'oposicions. S'intenta superar el debat estèril que es basa en si els tribunals d'oposicions han de tenir un o dos membres de la casa. El sistema de preselecció es basaria en uns tribunals amb mecanismes de funcionament molt semblants als actuals: un primer tribunal en què no necessàriament hi hauria d'haver dos membres de la universitat i tres de fora, sinó una majoria d'experts externs per preseleccionar candidats de manera pública, i un segon tribunal universitari independent del departament, format per membres nomenats pels diferents òrgans universitaris que no fossin exclusivament experts en una matèria determinada, sinó en la necessitat de cada centre en l'adquisició d'un professor amb un perfil determinat.

L'últim apartat és el dedicat al personal d'administració i serveis. Un apartat que reflecteix una certa pobresa quant a continguts. Els autors passen per damunt d'aquest tema i només es parla d'aspectes com la professionalització de la gestió o que el personal d'administració i serveis s'ha d'incorporar a les tasques de gestió reservades als equips

de gerència però, sempre, sense oferir propostes concretes.

6. Avaluació, acreditació i control de qualitat

La part de l'informe dedicada a «Qualitat i acreditació» és essencialment un reflex de la cultura avaluativa i autoavaluativa que ja s'està implantant a l'Estat espanyol des de fa uns anys. Les propostes que es fan en aquest apartat són congruents amb les iniciatives que des dels fòrums internacionals i des de les universitats públiques espanyoles mateixes s'estan duent a terme actualment, tot desvetllant propostes que permetin la consolidació i la fiabilitat d'un sistema avaluatiu normalitzat, encara que això no significa que les propostes siguin indiscutibles. Aquest apartat mostra, d'altra banda, en què consisteix la cultura de l'avaluació actualment: un gran èmfasi en els procediments i molta menys cura en la reflexió sobre com analitzar les diverses realitats, sobre els significats que s'han d'atribuir a les dades.

En el context general de l'informe aquest apartat és molt més complet, d'acord amb el profund coneixement d'aquest tema per part de Bricall i bona part dels altres autors. Aquest apartat de l'informe dona per descomptada l'existència d'una complicitat per part de les universitats pel que fa a les qüestions de qualitat i a la necessitat d'incorporar aquests criteris, juntament amb tota la tecnologia necessària per aconseguir la capacitat de retroacció (*feedback*) amb la societat i de diagnòstic constant, en el marc de la idea de flexibilitat que es defensa a tot el document. Emfasitza molt la idea que en els decennis anteriors la universitat espanyola va experimentar un gran creixement quantitatiu i que ara s'ha arribat a l'etapa del creixement qualitatiu.

6.1. Conceptes de qualitat

Resulta interessant repassar les diferents definicions de qualitat que estan en joc:

– La qualitat com a sistema d'excel·lència i distinció, a partir del qual determinades institucions universitàries tenen reconeixement, així com un nombre molt elevat d'alumnes que hi volen accedir.

– Una altra idea de qualitat es vincula amb l'adequació dels plans d'estudi, la recerca, l'administració universitària i l'organització institucional amb uns estàndards nacionals o internacionals.

– El concepte d'adequació dels objectius de cadascuna de les institucions universitàries s'ha de valorar en funció d'una sèrie d'elements que serveixen de mesura: les característiques del seu context social, la dimensió de cada universitat i els mitjans materials amb els quals compta.

– La qualitat universitària també s'ha de considerar des del punt de vista de la relació cost/eficiència, tot insistint en la necessitat de maximitzar els recursos disponibles.

– Un cinquè criteri per definir la qualitat consisteix en la capacitat de les universitats per satisfer les necessitats dels usuaris. El que sembla conflictiu és precisar quins són aquests usuaris: els estudiants?, les empreses? o la societat en general? No es pot pretendre assolir els objectius que demanen tots els usuaris o clients, ja que aquestes demandes són contradictòries. Quines demandes, doncs, han de prevaler?

– Un darrer element de qualitat és la capacitat de transformació que tota institució universitària ha de posseir per modificar i adequar les seves estratègies, els recursos humans i mitjans mate-

rials amb la finalitat d'assolir allò que considera que són les demandes socials i la seva missió.

6.2. Experiències en el camp de l'avaluació universitària

La segona part d'aquest apartat se centra en la presentació de diferents experiències en el camp de l'avaluació universitària. Fa una anàlisi molt succinta dels precedents internacionals més interessants, tot citant fonamentalment l'experiència dels països anglosaxons, de França i d'altres sistemes universitaris europeus. Es constata l'existència de dos models bàsics d'avaluació: un de caràcter públic, o bé de caràcter regional (EUA) o estatal (França, Dinamarca), i un altre de caràcter privat, com és el cas de Gran Bretanya, que utilitza un sistema d'auditoria externa. Hi hauria un tercer sistema, com és el cas d'Holanda, en què cada universitat estableix el seu programa de qualitat que, en general, és d'abast internacional.

Pel que fa a l'experiència de l'avaluació a Espanya, aquesta és molt recent, ja que s'inicia en el període 1992-1994, mitjançant un primer programa experimental d'avaluació de qualitat a les universitats. I, després, a partir de 1995, comença el Pla nacional de l'avaluació de la qualitat, desenvolupat en la primera convocatòria els anys 1996 i 1997, i en una segona els anys 1998 i 1999. Aquí caldria haver demanat a l'informe un sentit més crític sobre l'experiència d'avaluació de la qualitat a l'Estat espanyol.

6.3. Sistema d'avaluació i acreditació

L'aspecte més interessant de l'informe són, sens dubte, les propostes per al futur sistema d'avaluació i acreditació. La diagnosi de la situació actual insisteix que el criteri dels poders públics amb relació a la Univer-

sitat s'han preocupat fins ara bàsicament del creixement quantitatiu, això s'adiu perfectament amb el que a l'informe s'anomena la «raó burocràtica d'Estat». Es tracta d'un sistema basat en l'autorització i l'homologació de títols universitaris. Una universitat presenta un projecte que és autoritzat i al qual, posteriorment, l'Estat o comunitat autònoma li atorga el dret a expedir les titulacions corresponents.

La idea que defensa l'informe és canviar aquesta lògica per un sistema d'acreditació, fruit de l'avaluació periòdica, constant, independent i externa de la qualitat de cada ensenyament. En diferents àmbits, el creixement accelerat de les universitats dóna com a resultat la preocupació per part de diferents col·lectius davant l'absoluta deficiència en el funcionament d'algunes titulacions, així com pel fet que el Consell d'Universitats no entra mai en temes de continguts i no exerceix en la pràctica la seva funció de vetllar per la qualitat dels ensenyaments universitaris.

El nou sistema que proposa l'informe Bricall, per tant, vol substituir la tendència a la inèrcia i a la inhibició dels poders públics en matèria de qualitat per un sistema basat en uns processos periòdics d'avaluació que siguin acceptats i que tinguin la capacitat directa de llevar a una universitat el dret a atorgar un títol, quan no s'acompleixin els objectius marcats per la universitat mateixa i/o la distància respecte que l'estàndard de qualitat sigui molt gran.

Des d'aquest punt de vista hi ha un procés en què totes les universitats estan implicades: l'elaboració de plans estratègics que prevegin la qualitat de l'ensenyament, de la recerca, dels serveis i de l'organització en general de la universitat. Però s'ha de fer partint de la idea que la implan-

tació de la qualitat no ha de ser bàsicament el resultat de la imposició d'uns estàndards i d'una fiscalització externa, sinó que s'ha de fonamentar en l'exercici de l'autonomia universitària. Una autonomia que passa perquè sigui la institució mateixa la que tingui la capacitat d'autoregulació i de millora de la seva eficiència en el servei públic que desenvolupa.

Finalment, un aspecte molt important entre les recomanacions de l'informe és la proposta de creació d'una agència d'acreditació independent, autònoma i d'àmbit estatal que tindria la capacitat d'avaluació de continguts científics i que seria l'encarregada de donar o no l'acreditació a les institucions universitàries. Cal debatre aquest aspecte i cal tenir un coneixement aprofundit de les experiències d'altres països per tenir un criteri clar dels pros i contres d'un sistema d'aquest tipus. Cal dir que l'informe no fa una veritable anàlisi d'aquests altres models i experiències.

7. Govern i administració

L'informe Bricall subratlla tres grans qüestions en el govern i l'administració: la delimitació del concepte d'autonomia universitària i de responsabilitat social de les universitats; els sistemes de govern intern de la institució i els mecanismes dels quals es dota per a la presa de decisions; quina estructura funcional adopta: centres, departaments, etc.

Amb relació a l'autonomia universitària, aquest concepte continua essent molt identificat amb la noció de la llibertat de càtedra i la independència dels acadèmics per ensenyar i investigar sense pressions polítiques. Hi ha dues qüestions que la caracteritzen: l'autonomia ho és de la institució i no dels seus membres, i

és una forma d'organització amb una triple dimensió (financera, de gestió i acadèmica). En els graus en què cada un d'aquests elements estigui reconegut hi haurà més o menys autonomia. És a dir, es tracta d'una qüestió de grau. La segona qüestió és la de la responsabilitat social. Tots els organismes autònoms que es financien amb recursos públics s'han d'acostumar a retre comptes de l'ús que en fan.

Describeix una triple organització esmentant els tres models abstractes de funcionament: burocràtic, col·legial i empresarial. I reflecteix algunes tendències de caràcter general, com l'augment de l'autonomia institucional i l'increment del control social amb òrgans de govern independents i avaluació externa. Una segona tendència, amb la professionalitat de la gestió interna. I, per últim, la introducció d'estímul en la innovació i competència.

El model híbrid espanyol, que venia del burocràtic, per exemple, ha permès determinades formes de modernització i actualització i s'apropa, no obstant això, al model col·legial i es desplega cap al professional.

La part a la qual dedica una major importància és la que subratlla el que anomena primàcia de les competències i dels processos acadèmics. A partir de l'afirmació que cal equilibrar l'oferta universitària amb la demanda social i amb la política de les administracions, conclou que la capacitat de supervivència de la universitat dins la societat del coneixement s'ha de fonamentar en les competències acadèmiques i en els processos acadèmics clau per oferir els seus serveis amb suficients avantatges comparatius respecte a les altres organitzacions del sector. Parteix de la pluralitat d'organització existent, i no tan sols privada, i



de la possibilitat que els alumnes puguin ser virtuals. Fa un quadre de processos des del punt de vista del govern de la universitat, de l'acadèmic i del servei de suport a la universitat, tot formulant unes propostes per a cada un d'aquests processos.

Pel que fa als processos de govern parla, tal com s'ha dit abans, dels plans estratègics, dels contractes-programa, dels

indicadors mesurables que puguin ser coneguts i que quan es demanin nous recursos es pugui demostrar la coherència en l'assignació d'aquests. El model de govern, que no renuncia a la tradició col·legial, s'orienta cap al professional, i potencia la flexibilitat, l'eficàcia i el rendiment de comptes.

Els suggeriments que estableix són: els rectors han de ser l'autoritat màxima, amb la qual cosa no s'apunta al model holandès, i ha de presidir la junta de govern; que proposin el gerent i anomenin l'equip executiu, elegits per la comunitat universitària; i deixa obert si l'elecció s'ha de fer directament, pel claustre, o per altres vies indirectes. Pel que fa a la junta de govern, defensa la reducció del nombre de membres i la fórmula d'una junta de govern mixta. És a dir, en què hi hagi més de la meitat de membres procedents de la comunitat universitària i els altres elegits pel Consell Social.

Quant al claustre, es requereix una composició representativa de tots els sectors i aposta per la reducció i per les funcions d'assessorament i control dels òrgans executius així com l'elecció dels representants a la junta de govern.

L'altra gran afirmació és que els quadres directius de les universitats (direcció, govern i administració) han d'exercir amb professionalitat per garantir la continuïtat en temes essencials.

L'últim apartat fa referència als processos de suport. Diu coses assenyades sobre com fer un pressupost, en què no s'han de separar les despeses de funcionament de les d'inversió perquè, amb les noves tecnologies, formaran part del nucli dur. ♦

Referències

BRICALL, Josep M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Joana Lladó
 Servei d'Inspecció Educativa
 Conselleria d'Educació i Cultura

Aprendre llengua. Estratègies coordinades per als continguts comuns

De forma reiterada es planteja entre el professorat la necessitat de provar alternatives pedagògiques i organitzatives que puguin contribuir a millorar el resultat acadèmic de les sessions de classe. Aquest resultat, que no sempre respon al grau de funcionalitat o d'eficàcia que s'espera dels aprenentatges, i sobre el qual intervenen factors molt diversos, es mesura de forma diferent segons qui en fa l'anàlisi, segons el context i sobretot segons els objectius i les expectatives inicials. En qualsevol cas, però, es coincideix en la necessitat de millorar aspectes organitzatius en general i de coordinar de forma unívoca iniciatives i estratègies.

El desenvolupament de les diferents àrees curriculars es veu afectat per circumstàncies que no són absolutament noves, però que segurament s'han incrementat en molts de casos: grups molt heterogenis i que s'han de tractar posant esment a aquesta diversitat; una mobilitat creixent d'alumnat que transporta hàbits de treball determinats i conviccions acadèmiques sobre com i què s'ha d'aprendre; la incorporació de les tecnologies de la informació i de la comunicació al món quotidià, que vessen una allau de dades de forma ràpida i acaben de perfilar un alumnat avesat a un món modern, competitiu i mutable; la demanda de resultats immediats als esforços que es fan; la funcionalitat dels aprenentatges que es reclama no sempre de forma explícita, i d'altres factors de caràcter social i cultural que ningú no vol menysvalorar.

Entre els diferents aprenentatges, n'hi ha alguns d'especialment lents, progressius, continuats, visibles a llarg termini, difícils de valorar de forma fragmentada, que es duen a terme de forma individual i poc controlada, que no corresponen de manera exclusiva a una àrea, que afecten la resta d'a-

Gràfic 1. Aspectes que formen part del procés d'aprenentatge lingüístic.
 Lladó i Llobera (1999)

| Amb relació a | |
|-----------------------------------|---|
| conceptes generals del llenguatge | <ul style="list-style-type: none"> • Visió semiòtica del discurs <ul style="list-style-type: none"> - Elements no lingüístics - Elements lingüístics i paralingüístics amb relació a l'organització de la llengua: <ul style="list-style-type: none"> - Gramàtica - Retòrica - Prosòdia - Altres conceptes de metalingüística |
| pràctica docent | <ul style="list-style-type: none"> • Interacció • Paper del professor • Estratègies d'aprenentatge • Avaluació • Aprenentatge en grup i cooperació • Seqüenciació dels continguts • Ordenació i tractament dels objectius • Desenvolupament d'habilitats comunicatives |
| conceptes d'aprenentatge | <ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatge formal i informal • Aprenentatge implícit: <ul style="list-style-type: none"> - Formulació d'hipòtesis i anticipació - Interllengua (interferència, fossilització) • Aprenentatge explícit: <ul style="list-style-type: none"> - Actituds reflexives sobre la llengua - Desenvolupament de coneixements pràctics i teòrics sobre la llengua - Desenvolupament de coneixements metalingüístics |

prenentatges... Són els aprenentatges lingüístics, no vinculats directament a l'aprenentatge de la gramàtica com a disciplina, sinó al llenguatge, a la comunicació, a la pragmàtica. En definitiva, i en termes simples, els que afecten la capacitat d'entendre i de produir missatges. És a dir, aquells aprenentatges que tenen a veure amb el desenvolupament de les capacitats cognitives que permetran i facilitaran interpretar, deduir, seleccionar, vincular, retenir, estructurar i aplicar la informació que cap en molts dels discursos llargs i complexos o breus i precisos amb què es toparan en la vida acadèmica, social i laboral.

Entre les iniciatives que es posen en marxa per arribar a acords entre el professorat que comparteix centre, o àrea, o nivell, i segurament motivat pels resultats a vegades poc satisfactoris que s'obtenen,

s'ha de fer referència al tema moltes vegades comentat sobre la planificació coordinada de l'ensenyament de la llengua catalana i de la castellana i de les altres llengües curriculars de l'ensenyament

Gràfic 2. Aspectes complementaris i compartits amb relació a:

| | |
|---|--|
| 1. Criteris metodològics | <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia compartida i compatible horitzontalment i verticalment • Consideració del que es considera llengua i aprendre llengua a l'ensenyament obligatori • Objectius efectivament importants i prioritaris • Rol del professorat i de l'alumnat • Tipus d'interacció predominant a les aules • Gramàtica explícita-implícita • Valoració i selecció d'activitats realment significatives • Organització de pràctiques i d'actituds cooperatives • Tractament contextualitzat dels continguts lingüístics • Consideració del caràcter transversal de la llengua |
| 2. Desenvolupament de les habilitats productives i receptives | <ul style="list-style-type: none"> • Criteris per treballar el procés de composició de textos, per cercar-ne idees importants i fer-ne esquemes, etc. • Elaboració conjunta d'informació per als alumnes sobre què faran a l'àrea de llengua durant un període de temps determinat i del que sabrà fer en acabar • Desenvolupament de les capacitats que permeten dur a terme activitats lingüístiques com descriure, narrar, comentar, exposar, argumentar, etc., oralment i per escrit • Capacitat d'escriure seguint les convencions d'articulació dels diferents tipus de textos (textos de caire escolar i acadèmic: dictats, redaccions, resums de lectures, presa de notes, etc.; textos d'abast social: fulletons, fragments de contes, instruccions d'ús, regles de jocs, articles periodístics, etc.) • Valoració del discurs oral estructurat, coherent, adequat • Importància del procés d'elaboració del text escrit o de la preparació d'una exposició oral (no només el producte final) |
| 3. Desenvolupament de l'habilitat interactiva | <ul style="list-style-type: none"> • Conversacions en registres distints i sobre temes no habituals per als alumnes • Debats sobre temes que possibiliten confrontar opinions, fer respectar els torns de paraula, les opinions dels altres, que calgui que siguin convincents, necessitat d'estructurar bé el discurs... • Recerca d'informació en llengües diverses fent ús de les tecnologies de la informació • Manteniment de correspondència real (o fictícia) en format carta o en formats propis de la comunicació digital (fax, correu electrònic) |
| 4. Organització dels continguts | <ul style="list-style-type: none"> • Organització dels continguts (procediments, conceptes, actituds; linealment, en espiral, en relació continuada) • Distribució de continguts (repetició mínima i en tot cas organitzada per fer-la compatible i productiva) • Acord amb relació a l'eix vertebrador i organitzatiu de l'aprenentatge (tipologies textuales –cada tipus de text possibilita treballar aspectes lingüístics concrets–, els gèneres, la gramàtica, el treball globalitzat i interdisciplinari sobre temes diversos, etc.) |
| 5. Avaluació | <ul style="list-style-type: none"> • Avaluació en general (de l'aprenentatge individual, del procés global d'ensenyament, etc.) • Instruments utilitzats • Criteris (per valorar la cohesió, la fluïdesa, la correcció...) • Tècniques i marques per revisar textos escrits (per exemple, un subratllat per indicar que la frase està mal construïda, etc.) • Qualificació (la valoració quantitativa corresponent i dependent de l'avaluació) • Moments bàsics de l'avaluació • Fórmules i criteris per als fulls informatius |

| | |
|---|---|
| Entorn d'altres aspectes més concrets: | |
| a. Desenvolupament de l'habilitat de mediació | <ul style="list-style-type: none"> • Resums orals o escrits, en una altra llengua, per a una persona que no era present en una classe, en un debat, en una activitat, etc. • Interpretació de textos escrits o escoltats en altres llengües • Interpretació de textos orals o escrits en altres varietats lingüístiques • Interpretació d'elements orals i escrits de discursos quan un altre receptor n'ignora el significat • Treball conjunt, en una llengua poc coneguda, amb textos informatius d'altres àrees curriculars |
| b. Ús de recursos didàctics | <ul style="list-style-type: none"> • Selecció dels materials de les diferents àrees de llengua amb criteris pedagògics similars (didàctica, terminologia, seqüenciació, propostes d'activitats, etc.) • Ús de la tecnologia i dels mitjans audiovisuals com a recursos didàctics: com a mínim cassetts (amb enregistraments fets, cintes verges per enregistrar intervencions dels alumnes); vídeo (per enregistrar situacions de comunicació, com a eina per avaluar la competència comunicativa); ordinador (processadors de textos, que faciliten la manipulació, el procés de composició...) • Ús de transparències per a retroprojector (que permeten elaborar esquemes, superposar gràfics, mapes conceptuals...) • Intercanvi i ús conjunt de material entre el professorat (guies didàctiques que ampliiïn les propostes de pràctica docent, revistes especialitzades en didàctica de llengües, material audiovisual, per preparar activitats complementàries). Convé tenir en compte que hi ha diferències importants entre els materials didàctics predominants en el mercat en una llengua i en una altra (el nivell de recerca didàctica, el mercat editorial, els plantejaments oficials, entre altres factors, decideixen les incorporacions o no d'innovacions didàctiques en els llibres de text i a les aules) |
| c. Nomenclatura metalingüística | <ul style="list-style-type: none"> • Ús d'un metallenguatge comú per a les distintes àrees de llengua (català, castellà, llengües estrangeres, llengües clàssiques) i per als diferents nivells • Cal que els aprenents, si la terminologia usada no coincideix, tinguin consciència que es fa referència a un mateix concepte • Establir les correlacions clarificadorres, si escau, entorn de la diversificació terminològica: conjuncions o connectors, segons que es consideri primordialment la llengua com a sistema o la llengua com a discurs. SN/SV, el text com a suma de frases; connectors, el text com a discurs • Anàlisi quantitativa i qualitativa de la terminologia utilitzada • Revisió dels termes utilitzats i de les nocions que vehiculen amb relació a les que manegen els aprenents • Ús de terminologia no tan sols idònia per a experts, sinó interessant per als aprenents i per als aprenentatges que han de fer. Convé tenir en compte que una determinada terminologia remet a un coneixement determinat, a una forma d'aprendre, de conceptualitzar, i que els diferents corrents (segons si l'èmfasi es posa en la paraula, l'oració o el text) han fomentat l'ús de denominacions específiques per als mateixos conceptes (estructuralistes: abreviacions SN, SV; arribada del nocional-funcional: els primers conceptes relacionats amb la pragmàtica: actes de parla, discurs, etc.) • Insistència en l'aprenentatge dels conceptes, del seu funcionament i de les vinculacions amb l'ús més que no els termes que els representen |

obligatori. Una tasca que, en primer lloc, correspon al professorat de llengua, però que incideix en l'aprenentatge de totes les àrees.

L'ensenyament de llengua

Hi ha qüestions referides al català i al castellà que s'han de tractar conjuntament. Són aspectes importants, que s'han de planificar coordinadament des d'aquestes àrees, que estan molt vinculats amb els plantejaments didàctics que orienten l'ensenyament de les llengües i que tenen una gran repercussió en l'organització i en l'eficàcia d'aquests ensenyaments.

Sobre aquests aspectes no sempre és fàcil arribar a acords. En part perquè s'han configurat concepcions diferents entorn de les llengües i s'ha generat de forma poques vegades explícita tota una cultura i una forma d'ensenyar. Aquests acords, a més, tenen a veure amb la concepció que es té o que s'aplica del paper de l'alumnat a la classe, de la participació i del rol del professorat, del que es considera que és imprescindible aprendre i de la forma de fer-ho, i de les maneres de valorar-ho i de manifestar aquesta valoració. Estan vinculades al que s'entén per saber llengua de forma general i en un moment determinat de l'escolarització. Aquestes i algunes altres són qüestions més o manco bones d'esmentar (el gràfic 2 en pot ser un resum), però complicades si s'han de matisar i s'han de traduir en actuacions concretes d'aula.

Pel que fa a l'aprenentatge de llengües, els aprenents han de ser conscients d'allò que han de poder fer en acabar una fase, del que els convé aprendre i de les passes necessàries per arribar-hi. A part del domini que tenen en una, dues o més llengües en començar un curs, per posar un cas, han de reconèixer necessitats de millora en aspectes determinats de cada una d'aquestes (els registres, tenir una fluïdesa, una espontaneïtat i una correcció suficients per poder adaptar-se a situacions diferents, a nivell oral o escrit, poder escriure textos corrents —fax, correu electrònic, etc.— a més d'altres objectius bàsicament acadèmics).

Una qüestió rellevant del tractament de les llengües a l'escola és el desenvolupament de les capacitats cognitives més complexes: s'enseny a interpretar, a relacionar, a anticipar, a reflexionar i a generalitzar, i també a exposar, a explicar i a convèncer. Aquestes capacitats cognitives incideixen en els textos orals o escrits que fan els aprenents, més formals o menys, més elaborats o mig improvisats. Així, per dir-ho en poques paraules, es desenvolupa la competència per produir discursos organitzats i coherents.

L'esquema dels textos que elaboren està vinculat a la capacitat que han desenvolupat i que els permet estructurar el que pensen i el que diuen o escriuen de forma organitzada, coherent i entenedora, d'acord amb unes pautes d'ús més o menys explícites o més o menys conegudes. Per a això s'hauran d'haver treballat de forma coordinada els elements de cohesió, la intenció comunicativa, la riquesa i les estratègies expressives, entre molts altres aspectes del discurs. El desenvolupament de les competències, el que l'alumne pot fer amb la llengua, i amb totes les llengües que coneix i que va coneixent, són els aprenentatges veritablement transferibles, uns aprenentatges comuns i compartits entre les diferents llengües.

El currículum explícit

Els objectius del currículum de les àrees de llengua catalana i literatura i de llengua castellana i literatura d'educació primària i de secundària responen a la intenció que els alumnes assoleixin un domini semblant d'aquestes dues llengües. Són uns objectius definits sobre pressupòsits constructivistes i lligats a la funció comunicativa del llenguatge i als plantejaments didàctics que predominen actualment. La prioritització i l'ordenació d'aquests objectius parteix d'una mateixa seqüenciació, d'uns plantejaments didàctics comuns i del fet que són dues llengües properes.

Aquesta analogia és evident si es comparen els blocs de continguts i els criteris d'avaluació que es descriuen en el currículum d'educació primària amb relació al d'educació secundària, en cada una de les llengües del currículum.

Això no obstant, aquests mateixos objectius i els apartats referits als continguts, als criteris d'avaluació i a les propostes metodològiques, definits en els llibres blaus de les anomenades *capses vermelles* per a cada una de les llengües curriculars, no són tan similars entre català i castellà, ni presenten propostes complementàries en una llengua en relació amb les altres. És a dir, la coordinació entre una etapa i una altra no es repeteix entre dues llengües ni en la mateixa etapa ni en etapes diferents. Per això mateix aquests materials no han induït, en conjunt, a la coordinació, ni s'han definit de forma complementària. Més aviat sense contradiccions, únicament juxtaposats.

Aquest plantejament ha contribuït a perfilar una forma de fer paral·lela entre una llengua i una altra. Però no necessàriament compartida ni coordinada. En els plantejaments bàsics, generals, normalment es manifesta acord; les dificultats per coordinar-se s'incrementen en la pràctica docent que

es defineix amb pautes molt concretes (com es valoren els coneixements previs i com incideixen en la planificació?, quina noció suposam que tenen els aprenents sota el terme «paràgraf» i com ho avaluam, si és realment important?, com es revisa una prova oral?, etc.).

En aquest procés d'especificació, que es tradueix en tasques de classe, s'han d'intentar conjugar els objectius referits a l'adquisició de les competències amb els adreçats a aprendre a reflexionar sobre la llengua. I entre els que proposen la reflexió metalingüística, els que desenvolupen actituds i els que pretenen la creació d'hàbits lingüístics (cercar en el diccionari, fomentar la lectura, etc.), hi ballen els continguts específics de cada una de les llengües que freqüentment es presenten de forma independent i autònoma. Amb tot això, esdevenen qüestions claus preguntes sobre com vincular i fer complementari els treballs d'ús de la llengua amb la reflexió lingüística i com facilitar que els aprenentatges bàsics siguin efectivament transferibles entre català i castellà, i entre les altres llengües.

Aquest currículum explícit, oficial, es complementa amb un altre no sempre reconegut com a real ni legítim: el currículum implícit, poques vegades definit i tengut en compte, però decisiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest currículum subjacent, que configura expectatives d'ensenyants i d'aprenents, que perfila criteris relacionats amb la forma d'ensenyar i d'aprendre, amb les valoracions del que es fa a l'aula, amb les conviccions que poden fer que unes activitats tinguin èxit o no en tinguin gens, amb la motivació o desmotivació, amb l'actitud, amb la disponibilitat... condiona la planificació de les àrees de llengua segurament tant com el currículum mateix comentat en aquest apartat. Per això és convenient el debat sobre actuacions senzilles, sobre les quals es pot bastir una programació compartida. En un context tan inestable, les actuacions coordinades poden incidir considerablement a refermar consideracions, propostes, innovacions, i a compartir-ne.

Alguns continguts s'han de desenvolupar de forma especialment compartida i coordinada. D'altres, específics de cada llengua, s'han d'afegir a les capacitats cognitives comunes que s'han de desenvolupar. Aquests continguts compartits han de ser alhora complementaris en les àrees de llengua que tenen per objectiu que els alumnes n'hagin assolit una competència comunicativa en acabar l'ensenyament obligatori. Els currículums, amb reformes previstes en diferent sentit a nivell autonòmic i estatal, poden facilitar, destorbar o ser gairebé indiferents per als ensenyants en haver de concretar les actuacions que duren a terme a l'aula. Els aspectes decisius es

troben condicionats per la intenció dels ensenyants, pel fet de reconèixer que és convenient planificar de forma coordinada, per l'actualització i la reflexió didàctica, i pels plantejaments metodològics predominants al llarg de les etapes i que afecten les àrees de llengua i el tractament de les llengües des de les diferents àrees.

Els continguts de llengua: complementaris i compartits

L'organització dels continguts que es presenta a les *capses vermelles*, que recullen els annexos dels reials decrets 1344/1991 i 1345/1991 (BOE núm. 220, de 13-09-1991) pels quals s'estableix el currículum de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria respectivament, no respon a un mateix esquema per a català i per a castellà, però en els dos casos es fa incidència en els mateixos àmbits essencials: la llengua oral, la llengua escrita i la reflexió gramatical.

En ocasions repetides s'ha fet referència a «estructures lingüístiques comunes» entre català i castellà; és a dir, conceptes lingüístics l'estudi dels quals és comú a les dues llengües. De manera freqüent s'ha considerat aquest àmbit com l'eix vertebrador de l'ensenyament de les llengües. Realment, l'ensenyament de la llengua es pot organitzar al voltant d'aquestes estructures, que es vinculen fonamentalment amb els continguts conceptuals. Però segurament és més pertinent apropar-se a un enfocament que pretengui el desenvolupament de saber reflexionar, d'observar el funcionament de la llengua per fer-ne generalitzacions, per extreure'n normes de funcionament, per fer-ne aplicacions, per usar la llengua, etc.

Perquè en referir-se a les capacitats de reflexionar, d'observar, de generalitzar..., es fa referència al desenvolupament dels procediments, als aspectes més amplis i comuns del procés de desenvolupament de llenguatge. No es fa esment únicament a l'adquisició dels mecanismes necessaris per a una lectura o a la capacitat de saber generar, en fer un text escrit, frases amb un automatisme, una fluïdesa i una correcció considerable, sinó a una competència transferible i commutable entre les llengües, a aquelles competències sobre saber fer que vinculen les formes i l'organització de la llengua amb el bagatge cultural, semàntic i social del discurs.

Els continguts procedimentals han de constituir el centre de l'activitat d'aprenentatge en l'àrea de llengua. Aquests procediments es desenvolupen de forma compartida entre les diferents àrees de llengua i complementen els aprenentatges específics de cada una. Alhora, prenen part en el desenvolupa-

ment procedimental de les altres àrees. Aquesta mateixa interrelació fa que assolir aquests procediments no sols s'hagi de dur a terme des de l'àrea de llengua, sinó que s'han d'atendre des d'una perspectiva interdisciplinària.

En fer referència a diferents llengües com a objecte d'aprenentatge o de coneixement, s'ha de considerar una competència subjacent interdependent, compartida. Es desenvolupa a través de les actuacions que es realitzen en les diferents llengües, actuen de forma complementària i incideixen en el desenvolupament de les habilitats comunicatives (gràfic 1).

Les aportacions fetes des de la psicolingüística han accelerat el debat sobre l'ensenyament de llengües i han contribuït a incorporar factors que condicionen aquests aprenentatges entre els elements que s'han de tenir en compte en analitzar un procés d'aprenentatge de caràcter essencialment lingüístic. Alhora han ajudat a definir aquests aprenentatges comuns que fins fa poc es consideraven elements corresponents a compartiments desconnectats.

En qualsevol cas, s'han de tenir en compte els aspectes comuns i els diferenciats, s'han d'atendre les especificitats d'aquests continguts i s'ha de tenir present que no es pot planificar l'ensenyament de cap de les dues llengües com si l'altra no fos també una llengua curricular, perquè hi ha molts d'aspectes que es comparteixen i es complementen (gràfic 2). I segurament és convenient insistir en la importància del desenvolupament dels continguts procedimentals, compartits i transferibles a les altres llengües que s'aprenen.

Una programació coordinada

L'objectiu fonamental de la coordinació és facilitar el traspàs dels aprenentatges que no són específics d'una llengua a una altra i possibilitar situacions perquè aquests aprenentatges transferibles hi puguin ser utilitzats. Els pressupòsits del llen-

guatge integrat han conduït a pensar en una proposta coordinada entre les àrees de llengua per a l'educació primària i per a la secundària. S'ha vist la necessitat de compartir criteris per facilitar i generalitzar la coordinació català-castellà i sembla que es van trobant raons i punts d'anàlisi que poden ajudar a organitzar i a sistematitzar aquesta coordinació.

S'ha insistit en la necessitat d'organitzar de forma coordinada el desenvolupament de les habilitats lingüístiques, de les capacitats que possibiliten assolir un domini equiparable, oral i escrit, de les llengües. A més de tractar aspectes com aquests, que hauran de ser organitzats entre el grup de professors del cicle i de l'etapa, cal prendre acords amb relació a altres aspectes no sempre fàcils de definir (gràfic 3) i consensuar aspectes que són essencials per compartir i prendre decisions en el procés de desenvolupament curricular (per exemple, què entenem per coneixements previs, per avaluació continuada, etc.).

El desenvolupament dels procediments s'ha de planificar coordinadament i de forma consensuada, cosa especialment costosa, ja que es fa referència a la tasca de desenvolupar competències que poden presentar una certa dificultat per fer-ne el seguiment i per ser avaluades (per tant, és difícil afirmar com funciona millor una classe, o què s'ha d'aprendre abans, quina seqüenciació és més adequada en un cas determinat...). Alguns aprenentatges no donen resultats a curt termini; d'altres han de ser valorats globalment i de forma interdependent, exigeixen un treball continuat i una planificació mesurada del desenvolupament de les microhabilitats. Cal que aquest ensenyament no resulti divergent, sinó complementari i alhora coincident,

Gràfic 3. Badia, J. (1997)

| En quins d'aquests aspectes creus que és més necessària la coordinació entre català i castellà? Numera'ls per ordre de preferència: | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | procediments | conceptes | actituds |
| • Llenguatge oral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Comprensió lectora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Treball de lèxic | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Expressió escrita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ortografia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Literatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Gramàtica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Llengua i societat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Gràfic 4. Lladó i Llobera (1999). Propostes per a una planificació coordinada de les àrees de català i de castellà, si el treball s'organitza a partir del tipus de text (Ex. descriptius i narratius):

| Opció | Fases | CATALÀ | CASTELLÀ |
|-------|-------|---|---|
| A | 1a | Descriptius (Aquest text es treballa des d'aquesta àrea) | Narratius (Aquest text es treballa des d'aquesta àrea) |
| B | 1a | Descriptius | Treball simultani amb textos descriptius |
| | 2a | Treball simultani amb textos narratius Narratius | Narratius |
| C | 1a | Descriptius Treball d'aspectes bàsics | Descriptius Treball d'aspectes complementaris |
| | 2a | Narratius Treball d'aspectes complementaris | Narratius Treball d'aspectes bàsics |
| D | 1a | Descriptius Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris | Descriptius Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris |
| | 2a | Narratius Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris | Narratius Treball simultani d'aspectes bàsics i complementaris |

raó per la qual convé trobar estratègies comunes per al tractament de les llengües a partir de la manipulació de textos de diferents tipus, o bé mitjançant plantejaments didàctics propers i compartits (gràfic 4), o bé en l'elecció d'uns llibres de text que es complementin i que proposin un treball en la mateixa línia...

Una planificació coordinada és necessària per evitar repeticions, per seqüenciar de forma lògica els continguts i per aconseguir un ús més eficaç del temps escolar. S'ha de decidir també quin tractament s'ha de donar als continguts comuns, a les estructures lingüístiques comunes i, finalment, acordar des de quina llengua s'introdueixen. En darrer terme s'ha de planificar el treball dels continguts específics de cada llengua.

Per posar un exemple, elegir el mètode d'ensenyament és una de les decisions que s'han de prendre entre d'altres de desenvolupament curricular. L'elecció implícita de la metodologia, la concreció de les activitats i la selecció dels materials es fa normalment de forma conjunta en concretar el programa de cada llengua. Però s'ha d'estendre i sistematitzar entre llengües diferents per intentar millorar-ne els resultats. Aquesta iniciativa, però, no ha de sorgir per respondre a propostes externes, sinó a la convicció del grup de professors de la conveniència d'aquesta coordinació.

Hi ha altres aspectes que complementen aquests de caràcter curricular que és interessant que siguin compartits i tinguin en compte des d'una mateixa perspectiva entre els diferents ensenyants: amb quins instruments coneixem el nivell de coneixements d'un alumne en començar el curs escolar i com això perfila la programació inicial, els hàbits de feina que es valoraran, com es fan explícites les necessitats comunicatives, les possibilitats de fer tasques eficients en grup, què és el que més valoren els alumnes, com estan avesats a aprendre, les expectatives dels diferents ensenyants, els recursos disponibles i els que es pensen utilitzar, etc. Aquests punts no s'inclouen en els gràfics (5 i 6) adjunts, però s'han d'anar incorporant a mesures que comentin aspectes cada vegada més concrets. Els gràfics 2, 5 i 6 contenen una relació de propostes, de punts sobre els quals es pot acordar treballar en un període determinat de temps. Són aspectes referits a qüestions metodològiques, a la competència que han d'assolir els aprenents i als instruments per avaluar-los, a l'aplicació de la programació feta, d'altres referits als continguts, al mètode de feina i a la seva aplicació. Aquests quadres es poden utilitzar a l'inici del debat entre professorat que ha de revisar la seva programació conjuntament amb el de

Gràfic 5. Aspectes generals associats a una planificació coordinada:

| Valorau d'1 a 5 (gens-molt) els punts següents: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Es tenen en compte, en fer la programació de llengua, els continguts treballats o programats en les altres llengües, per evitar-ne la repetició? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es tenen en compte quins són els continguts específics i els diferents respecte a les altres llengües? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Amb relació als continguts que poden tenir un tractament similar en una llengua i en una altra, s'acorda en quina s'introdueixen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es garanteix la competència comunicativa, d'acord amb el que es preveu al PC i al PL, en acabar l'etapa? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es compta amb els recursos adients per fer l'avaluació de la competència comunicativa assolida de forma prou fiable? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • La proposta metodològica predominant pateix d'un enfocament comunicatiu, funcional, constructivista...? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es té en compte el desenvolupament dels mecanismes de lectura i d'escriptura en llengua catalana en concretar-los per a la llengua castellana? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • El treball a realitzar en llengua oral es programa de forma coordinada a fi que les actuacions tinguin realment un caràcter sumatiu, complementari i en la mateixa línia? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • S'adapta la programació prevista als resultats de l'avaluació inicial i es fa un treball de reforç a partir de les mancances detectades des d'una de les llengües o es distribueix de forma coordinada entre les diferents àrees lingüístiques del currículum? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Els continguts de conceptes comuns entre el català i el castellà es distribueixen de forma sistematitzada entre les dues llengües? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • L'elecció del llibre de text i del material bàsic de consulta es fa a partir de criteris didàctics consensuats, de forma que la línia bàsica de treball que proposen sigui paral·lela? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • L'ús de recursos didàctics determinats (audiovisuals, informàtics, etc.) es programa coordinadament? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • L'acollida dels alumnes d'incorporació tardana preveu afavorir l'adquisició d'una competència comunicativa de forma efectiva? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • S'actualitzen els coneixements didàctics en ensenyament de llengües i se'n coordina l'aplicació a la pràctica docent diària? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Gràfic 6. Aspectes concrets, entre d'altres, que poden ser acordats:

| Valorau d'1 a 5 (gens-molt) els punts següents: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Es propicia la revisió i l'avaluació activa entre els alumnes en les activitats tant orals com escrites? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es tenen en compte i es valoren a les àrees de llengua i a les altres no lingüístiques els diferents aspectes dels discursos que els aprenents produeixen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es considera la correcció lingüística dels aprenents en situacions no acadèmiques i informals? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Les activitats productives en llengua oral o escrita s'emmarquen en un context comunicatiu? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es preparen de forma coordinada instruments d'avaluació i de revisió del que han après els alumnes en llengua oral? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es revisa si els aprenents poden entendre els textos que utilitzen en altres àrees no lingüístiques com a font d'informació i de consulta? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Es revisa si els aprenents són capaços d'expressar per escrit el que aprenen, de fer l'exposició d'un tema, etc.? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • S'ha preparat de forma coordinada i sumant esforços l'atenció a la diversitat? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

l'altra àrea de llengua. Són instruments que només poden servir com a exemple. Els seus ítems haurien de ser substituïts o incrementats amb aquells que realment provoquin entre el professorat un debat constructiu amb la idea de trobar resultats positius si es treballa sobretot a partir de criteris de complementarietat entre les distintes llengües i entre nivells.

Bibliografia

BADIA, J. «Coordinació català-castellà. Una experiència de formació». A: CANTERO, F. J.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (Ed.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

CAMPS, A.; RIOS, I.; CAMBRA, M. (Coord.). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 2000.

CASSANY, D. [et al.]. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993.

CASTELLÀ, J. M. *De la frase al text. Teories d'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, 1992.

CUENCA, M. J. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem, 1992.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (s.d.). *Avaluació interna de centres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1998.

GARCÍA, J.; TORRALBA, M. D. «El projecte lingüístic a l'ensenyament obligatori». A: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 8, 1996.

GUILÀ, J. M.; SOLÀ, J. (Ed.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó, 2000.

LLADÓ, J.; LLOBERA, M. *Reflexions i propostes per al tractament de llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: COFUC i Moll, 1999.

MEC. *Lengua castellana y literatura. Educació primària*. Madrid: MEC, 1992a.

MEC. *Llengua catalana i literatura. Educació primària*. Madrid: MEC, 1992b.

MEC. *Lengua castellana y literatura. Educació secundària*. Madrid: MEC, 1992c.

MEC. *Llengua catalana i literatura. Educació secundària*. Madrid: MEC, 1992d.

NICOLÁS, M. «Sobre les possibilitats i els límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament». A: CUENCA, M. J. (Coord.). *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, 1994.

PÉREZ, M. C. «La programació integrada del àrea de llengua». A: CANTERO, F. J.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (Ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.


RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge Press, 1998.

VIDAL, J.; LLADÓ, J. *Projecte lingüístic de centre*. Barcelona: Vicens Vives, 1997.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge Press, 1999.

ZABALA, A. (Coord.) *Com treballar els continguts procedimentals a l'aula*. Barcelona: Graó, 1993.

TALLER GRÀFIC RAMON



Nou domicili

gremi forners, 18 (polígon son castelló)
 tel. 971 919 000 - fax 971 919 001
 07009 Palma - Mallorca
 e-mail: tgramon@retemail.es • http://personal4.iddeo.es/tgramon



**Libreria
 Quart
 Creixent**

**Carrer d'en Rubí, 5
 Tel. 971 71 38 21
 07002 Palma (Mallorca)**

Gabriel Vicens i Joan Antoni Mesquida
Universitat de les Illes Balears

El seminari d'especialitat científicotècnic

Ara fa dotze anys, el curs acadèmic 88-89, s'organitzà per primer cop un curs de perfeccionament de llengua catalana adreçat als professionals de l'ensenyament de les ciències. Tant aquest curs com el de l'any següent foren promoguts pel CEP amb la col·laboració de Joan Melià, Carles Riera i alguns representants del Termcat. Dos anys després i gràcies a la iniciativa, l'ICE organitzava seminaris de llenguatge específic emmarcats en el Pla de reciclatge i de formació lingüística i cultural. D'aleshores ençà, el Seminari d'Especialitat s'ha impartit cada any i ha contribuït de manera rellevant al reciclatge del professorat de ciències, juntament amb els diferents seminaris d'altres àrees i disciplines.

Com és natural, en el decurs d'aquest temps el Seminari ha sofert algunes modificacions. Així, primerament s'estructurava per disciplines científiques: ciències de la salut, biologia i geologia; física i química; matemàtiques; informàtica, etc. No obstant això, la impossibilitat d'atendre totes les àrees, especialment aquelles que són minoritàries, com ara algunes tecnologies, va determinar la unificació de totes les discipli-

nes científiques en un sol Seminari d'Especialitat Científicotècnic. D'aquesta manera, es podien establir criteris i objectius més homogenis i coherents, abans tal volta massa diversificats.

Els fonaments del Seminari

Una primera qüestió per plantejar és la justificació d'un tractament lingüístic diferenciat de les especialitats científiques respecte dels cursos generals de reciclatge. Quin és el fonament? Quines són les necessitats particulars?

En el camp de les ciències i atenent l'ensenyament de les ciències en particular, la infiltració de la llengua castellana i el procés associat de substitució lingüística han estat i segueixen essent molt manifestos. La immensa majoria de professors i professores en actiu mai no han tingut una formació científica i professional en llengua catalana. Pel cap alt, sols el professorat més jove ha pogut gaudir de l'ensenyament en català d'algunes matèries. Tot plegat, resulta un aprenentatge clarament insuficient. D'altra banda, aquests professionals no ha pogut disposar des del principi de material pedagògic específic en llengua

catalana. Fins i tot actualment aquest material (llibres de text, treballs de reforçament, etc.) és escàs, especialment en els nous batxillerats LOGSE i en els cicles formatius de formació professional. Quant al material de consulta de contingut estrictament científic, més enllà de l'àmbit divulgatiu, la situació és malauradament molt semblant.

Aquests condicionaments, que tal vegada són també comuns a altres àrees de coneixement, s'agregen molt especialment en el camp de les ciències. Avui dia, és evident que les ciències estan abocades a una autèntica microespecialització, la qual cosa condiciona uns llenguatges d'especialitat cada cop més marcats, amb peculiaritats pròpies. Així mateix, la recerca científica és com més va més una tasca multidisciplinària, de grans equips i allunyats uns dels altres. Sovint la comunicació i la transmissió d'informació és cabdal per a la continuïtat investigadora. D'això es deriva que la internacionalitat és un tret molt important del català científic. A més a més, convé ressaltar que la incessant innovació científica i tecnològica crea una forta necessitat denominativa. La formació de nous termes,

la neologia en definitiva, i la influència d'altres llengües són aspectes decisius en el llenguatge científic, ja que condicionen la terminologia d'especialitat. Aquests i altres factors justifiquen àmpliament el tractament específic de l'àrea de coneixement científic emmarcat en un projecte de reciclatge general.

Els objectius que s'han d'establir

D'entrada, sembla convenient conèixer el propi significat del concepte de llenguatge d'especialitat. Totes les llengües, i el català no n'és una excepció, es manifesten de manera heterogènia ja que presenten multitud de varietats lingüístiques. Aquelles varietats que es confirmen segons l'ús, segons el context de la comunicació, són les que formen els llenguatges d'especialitat. Els llenguatges d'especialitat es poden considerar com a diferents registres lingüístics de l'estàndard de cada llengua. Per consegüent, cal conèixer els trets diferenciadors del català científicotècnic en particular, característiques que per altra banda els professionals de les ciències intueixen i perceben perfectament. Una vegada analitzades les propietats cal establir els aspectes prioritaris que s'han de considerar i tractar.

El lèxic científic

Resulta molt instructiu que el professorat conegui de manera concisa els principals procediments de formació dels termes científics. Mitjançant exemples seleccionats, la familiarització amb els procediments de derivació, composició, sintagmació, etc. facilita la comprensió del lèxic científicotècnic.

També és important reconèixer el desigual grau d'influència de la terminologia popular i de la terminologia culta en les diferents

disciplines, alguns aspectes sobre l'evolució dels termes i els criteris de fixació del lèxic en el procés de normativització (etimològics, fonètics i de tradició). Tot plegat permet diferenciar i caracteritzar el lèxic dels diferents dominis científics. Així, per exemple, es pot valorar la influència de la terminologia sàvia en una ciència tan antiga com la geometria, la barreja de terminologia culta i terminologia popular en el llenguatge mèdic o la influència d'alguns termes populars, sovint en forma de manlleus, en un llenguatge tan modern com és l'informàtic.

Les particularitats del llenguatge científicotècnic: els neologismes

És fonamental fer un tractament acurat de les particularitats del llenguatge d'especialitat que incideixen més en el procés de la comunicació científica. Una atenció especial mereixen tots aquells aspectes que poden ocasionar vacil·lacions, mals usos i que en definitiva contribueixen a un baix nivell de formalisme i de correcció.

Tal volta un dels aspectes més rellevants és la neologia. Els llenguatges d'especialitat contínuament incorporen nocions noves que necessiten una denominació. La neologia és el procés de formació de noves unitats lèxiques. Així, és necessari reconèixer els diferents tipus de neologismes (neologismes de forma, neologismes de significat) i entendre'n la formació.

Naturalment, també cal atendre la problemàtica dels manlleus, dels calcs i avaluar la gran influència dels anglicismes. És important introduir els criteris d'acceptació i d'integració d'alguns termes, així com els criteris de refús. Fa falta que els científics valorin els neologismes com a recurs lingüístic i a la vegada que

puguin reconèixer aquelles formes que van contra les normes de la llengua i que la poden desnaturalitzar.

Els llatínismes i els tipus d'accentuació

També és objecte d'estudi la gran presència de llatínismes, mots manlleuats directament del llatí o estructurats segons aquesta llengua, en el lèxic científic. S'han de considerar els graus d'adaptació, la coexistència o dualisme de formes estrictes i de formes adaptades, etc.

Un altre aspecte per recalcar és l'accentuació etimològica i l'accentuació analògica. Recordem que l'accentuació etimològica és la causant de gran quantitat d'incorreccions en el català científic, ja que ocasiona formes accentuades molt diferents a les formes castellanés.

Les nomenclatures i l'abreviació

Un estudi més acurat mereix l'ús de les nomenclatures científiques per una banda i la utilització de les abreviacions per l'altra. Les nomenclatures són sistemes de noms usats en una branca de la ciència per designar inequívocament uns conceptes determinats. Normalment responen a necessitats de sistematització. El llenguatge científic és ric en nomenclatures, les diferents disciplines en fan ús i presenten nomenclatures pròpies: nomenclatura química, bioquímica, mèdica, biològica, etc. Els professionals han d'ésser conscients de l'ús i de les normes que les regeixen, sovint molt internacionalitzades.

Pel que fa a les abreviacions, ja hem dit abans que el caràcter funcional i pràctic del llenguatge científic determina l'ús de molts recursos de simplificació i d'economia formal. Les abreviacions

en són un exemple clar. Les abreviatures, les sigles, els acrònims, els mots escurçats i molt especialment els símbols (unitats de mesura, etc.) són particularment freqüents en el català científic. Aquest fet determina la necessitat de conèixer les normes d'escriptura, les variacions morfològiques i les variacions sintàctiques.

La precisió semàntica

Si es vol aconseguir un llenguatge amb un alt grau de propietat s'ha de procurar sempre la monoreferencialitat entre el terme i el seu significat. La precisió semàntica és irrenunciable per als científics. Així, es tractaran l'habilitació semàntica, l'ús de la sinonímia, els diferents tipus de sinonímia, la paronímia, l'antonímia, etc. D'aquesta manera, s'acclariran les diferències entre termes de gran semblança formal.

Les qüestions ortogràfiques i les morfològiques

De manera molt pràctica, el Seminari també planteja un repàs gramatical sobre qüestions ortogràfiques i morfològiques: vocalisme, consonantisme, remarques sobre el gènere i nombre, alguns criteris generals, etc. Aquest estudi s'ha d'aplicar únicament a la terminologia científica i s'ha de fer especial menció d'aquells termes que puguin tenir alguna dificultat o que freqüentment es vegin escrits de manera errònia. Aquest bloc del Seminari pretén ésser totalment pràctic i adaptat a les disciplines científiques, és a dir, s'han d'emprar exemples de termes científics prou representatius de cada especialitat.

Tècniques i recomanacions d'estil per a textos científics

El discurs científic es pot considerar complex a causa de l'a-

bundància de termes especialitzats, però al mateix temps es pot considerar sobri pel que fa a la forma. Hi predomina la funcionalitat, la coherència i la propietat. Es presenta amb una sintaxi controlada, un alt grau de formalisme i un predomini d'aspectes argumentatius i explicatius. Tot plegat, es parla d'un estil científic, amb trets diferenciadors clars: ús de recursos de simplificació, ús general de classificacions, economia formal, impersonalitat, neutralitat emotiva i tendència a la màxima racionalització.

Per altra banda, els aspectes morfosintàctics són fonamentals per aconseguir la desitjada regla de les tres c: claredat, concisió i correcció. Una de les prioritats del llenguatge científicotècnic és comunicar informació de manera precisa i entenedora. Es procura, per tant, assimilar una sèrie de recomanacions per millorar l'expressió i la redacció científica: analitzar i rebutjar determinades locucions, considerar les expressions que col·laboren a marcar adequadament el text, la puntuació del text, els diferents tipus de lletra i el seu ús, l'establiment de les classificacions, l'aparat crític, millorar els aspectes gràfics, etc. En general, es reflexiona sobre la tipologia de textos científics i l'estil.

La terminologia i la consulta terminològica

El professorat hauria de tenir unes nocions bàsiques sobre la terminologia i molt especialment sobre el treball terminològic i els seus resultats. És fonamental conèixer els centres de terminologia i la funció que duen a terme, molt especialment la funció del Termcat, com a màxim òrgan de normalització terminològica. És molt important i profitós identificar els diferents tipus de diccionaris, valorar els diccionaris terminològics com a

eines de consulta per als professionals i conèixer dins cada camp la bibliografia terminològica corresponent.

Un estudi interessant és analitzar un dossier de normalització del Termcat sobre un terme prou significatiu per a les ciències. Aquest fet permet al professorat reconèixer la tasca conjunta entre lingüistes i científics.

Tots aquests condicionants determinen que dins un pla de formació lingüística i cultural no sols es consideri la normalització lingüística del professorat de ciències, sinó que també és necessària i urgent una normalització terminològica. No tan sols s'ha d'aconseguir que el català esdevengui habitual en els diversos àmbits d'ús de la societat, com és ara el món educatiu. També cal aconseguir l'ús hegemònic del català dins la llengua d'especialitat. En definitiva, un seminari d'especialitat científicotècnic pretén que els professionals de les ciències coneguin el criteri i els recursos lingüístics adients per comunicar millor els coneixements científics, especialment en l'àmbit educatiu. ◆

Josep Franco i Giner
 Servei de Català
 Conselleria d'Educació i Cultura

Les tecnologies de la mirada

Després de tant de temps dedicades les acadèmies a la història de l'art, i atribuir a aquesta una llarga vida, potser una mica massa, és curiós comprovar com no tenim encara una història de la visió, i en canvi n'estem tips, d'històries de les arts visuals. L'home, aquella espècie que naix pels voltants del segle XVIII, va preferir, també pel que fa a l'economia, la filologia o la biologia, començar les classificacions dels objectes anomenats artístics d'acord amb una tradició autoritària que atorgava el placet del què i l'on, sense atendre gaire el com. Això és, l'objecte en qüestió era catalogat com un cos complet i acabat, una obra que responia a unes expectatives ideològiques i epocals (el què) i que trobaria la seva adequació topològica en el mapa de les excel·lències (l'on). Ara bé, del com aquell objecte havia estat construït, consumit, classificat, ancorat i anul·lat, així com la paraula autoritzada nafra la planera, ningú no ens en deia res, perquè era com obrir la clau de la interpretació. I aquesta era reservada a uns pocs iniciats en el camí de la veritat.

No és el mateix parlar de la visió que parlar de les arts visuals. De la visió parlarem si allò que ens interessa és analitzar com s'ha construït l'objecte en qüestió i els ulls que se'l miren. De les arts visuals parlarem si allò que ens interessa és mostrar què és l'art i on es troba emmagatzemat. Ocupem-nos ara de la segona possibilitat. La paraula autoritzada decideix què es pot considerar art, lògicament atenent també raons econòmiques, i quin lloc ocuparà en les classificacions, però sobretot tenint en compte la tradició, que observa en el subjecte un ésser capaç d'objectivació; en l'obra, un objecte acabat; en l'ordre, una jerarquia; en els valors, unes essències; la veritat dipositada en la paraula autoritzada. Podem anomenar tot això *mania completiva* de l'home, aquell que naix amb la història baix del braç, de la mà de Hegel. Un home que, efectivament, sabia que, com deia Foucault, potser s'esborraria del mapa

de les classificacions molt prest, massa i tot, com en els límits del mar un rostre de sorra.

Si, en canvi, allò que ens interessava era mostrar l'anàlisi de com es construïen l'objecte i el subjecte a l'ensem, l'un de la mà de l'altre en perfecte diàleg *dialògic*, i no considerar-los aïlladament lluny de la pesada presència del significat, sinó que els volíem tots dos tramant un text polifònic, que travesse espais d'altres textos, que practique la cita, l'heterotòpia i l'heteronòmia, que sigui poc escrupolós amb els límits i esguiti la història de veus blanques que facin *intransitable* el camí de l'autocomplaença, que el *gra de la veu* barthesià esclati en l'ull *modern*, blanc i occidental, mascle per més dir, que ens construeix d'ençà de la seva aparició en l'escena de les representacions, calia parlar de la visió i no de les arts visuals. A més a més, aquestes darreres tenen plecs tan gruixuts i diferenciats els uns dels altres que de vegades recollir-les totes en el mateix sac es fa impossible.

Què poden tenir a veure les arts clàssiques amb el cinema? Qui va ser l'esperit pleistocèic que el va comparar, d'una banda amb les pintures prehistòriques, de l'altra amb darreres tendències virtuals? Sembla prou clar que la necessitat d'incloure el cinema en l'Acadèmia de les Arts arriba en un moment en què se l'allibera de la feixuga càrrega de ser un mitjà de comunicació de masses, únicament i exclusiva, per passar a ser també un mitjà d'expressió artístic. Això comença a passar de fet quan les grans productores veuen trontollar l'anomenat *sistema d'estudis*, basat en un mode de producció verticalista que controla tot el procés i el jerarquitzava i el lliga a la distribució i l'exhibició en un monopoli il·legal que és qüestionat finalment pels tribunals americans durant els anys cinquanta. I passa també quan apareix la televisió com a substituta de la funció de comunicació de masses. I coincideix en un moment teòric europeu,

francès fonamentalment, però també italià i anglès, i de rebot oriental pel que fa a la praxi, que qüestiona la pràctica industrialitzada i en sèrie, genèrica, de fer cinema i reclama per a si la possibilitat *autoral* enfront de la de *gran productora*. Apareixen d'una taca-da el cinema japonès, el neorealisme italià i el *Cahiers du Cinéma* francès, i una mica més tard el *free cinema*, devora Venècia, Cannes, Berlín, etcètera, per lluitar contra l'hegemonia americana. Han passat massa coses en cent anys de cinema perquè encara es vulgui com la història de l'art, quieta i arrelada a un passat mil·lenari. Solament els cecs d'orella el podien voler immobilitzar tan descaradament.

Podríem fer una classificació de com ha mirat l'home des del Renaixement ençà, d'ençà de la seva aparició en la *representació*; una taxonomia provisional podria ser aquesta:

— Durant el Renaixement es té una mirada cartesiana i narrativa, que s'adiria, pel que fa al cinema, amb el mode de representació anomenat narratiu-transparent, el mode dominant, altrament anomenat clàssic, que podem datar entre 1917 i 1960, sobretot, però que no s'esgota amb la caiguda dels grans estudis de Hollywood ni deixa d'aparèixer ja abans del naixement d'aquest (1914).

— La pintura holandesa del segle XVII, més descriptiva, s'adiria amb una mirada cinematogràfica analítica i constructivista, la que representa fonamentalment el cinema soviètic dels anys vint i trenta, i també quaranta.

— La mirada barroca del segle XVIII, opaca i carregada de signes, hipertròfica, que podria posar-se en correspondència amb el cinema anomenat expresionista de la dècada dels vint a Alemanya, però que tindrà continuacions puntuals tant en el cinema genèric de Hollywood com en altres modes de representació europeus.

Aquesta classificació provisional no ens diu res de nou, solament que podem relacionar determinades tecnologies de la formació de la mirada en el cinema amb altres tecnologies pictòriques. La cosa interessant, potser, és que assenyalant com estan construïdes aquestes mirades, segurament atesos conceptes derivats de la narratologia i de tota la tradició literària, allò que es prioritza no és la seqüenciació i linealització d'uns esdeveniments, que es repetirien en diferents mitjans artístics, sinó que es fa un dibuix en precari de les seves regles de formació. Aquest dibuix podria ser aquest (Sánchez-Biosca, 1990), afegint-hi variants:

| | Hermenèutic-metafòric (h-m) | Narratiu-transparent (n-t) | Analític-constructiu (a-c) | Realisme-simbòlic (r-s) |
|---|--|---|---|--|
| Posada en escena | | | | |
| - tractament figuratiu | - plàstica del pla, plàstica de l'espai | - esborrat de la noció del pla | - descomposició analítica de significants interns del pla | - plàstica del pla, plàstica de l'espai (amb incursions associatives simbòliques) |
| - construcció de l'espai | - opacitat figurativa | - transparència figurativa | - opacitat/transparència figurativa | - transparència figurativa, opacitat figurativa (amb associacions simbòliques en les transicions) |
| - actitud cap a les unitats significants | - clausura figurativa per hipertròfia del significat plàstic (pictoritzant/arquitectònica) | - homogeneïtat icònica | - heterogeneïtat icònica | - homogeneïtat icònica |
| - tipus de clausura que proposa | - muntatge de plans, successió d'espais plens | - imperi del <i>raccord</i> , clausura narrativa (percepció de seqüència - unitat d'acció- i no de pla - unitat de discurs) | - conflicte entre plans | - muntatge de plans, successió d'espais plens |
| Posada en sèrie | | | | |
| - estructures narratives | - desdoblaments espectaculars de la narració | - narració lineal, encadenament d'accions motivat | - domini del discurs (<i>versus</i> narració) | - narració lineal, encadenament motivat -no d'accions (de seqüències, unitat d'acció), sinó de plans plens (unitat de discurs) |
| - àmbit retòric del discurs | - àmbit metafòric (contagi/desplaçaments) | - àmbit metonímic (causa-efecte) | - interpolacions constants (per metàfora i metonímia) | - àmbit metonímic i metafòric, amb domini del primer |
| Relació film-espectador | | | | |
| - estructura enunciativa | - enunciació delirant | - enunciació invisible | - enunciació constructiva | - enunciació constructiva <i>versus</i> invisible |
| - tipus d'incorporació que proposa cada model al seu espectador | - vivència d'inestabilitat, buit-sinistre | - vivència de l'enganxament-sutura | - vivència racional, registre metalingüístic | - vivència d'enganxament-sutura amb contínues incursions d'inestabilitat, buit-sinistre |

En qualsevol cas, una història del cinema haurà de ser la conjunció d'un procés i d'una morfologia, necessàriament convertida en relat (trama) subjectiu.

De les diverses tipologies d'històries de cinema fetes fins ara podríem fer una altra classificació:

— Especulars o stendahlíanes, que són relats cronològics i lineals, a més de monumentals, i que estan representades per les de Sadoul (1946-1975; 1972), Mitry (1967-1980), a més de les espanyoles de Cabero (1949) i Méndez-Leite (1965). Es caracteritzen per tenir pretensions totalitàries i completes, d'abast universalista, seguint la tònica acadèmica de controlar-ho tot, fins i tot allò invisible, deixant-ho precisament del lloc de les foscúries.

— Cartogràfiques, bàsicament relats bíblics de redempció del cinema, sobre el que s'ha fet i allò que s'hauria d'haver fet, el màxim representant de les quals seria Bazin (1966) i la característica principal de la qual seria la voluntat d'atorgar-li al cinema la capacitat de ser essencialment traductor fidel d'un realisme, d'un ésser que la imatge és capaç de copiar i reproduir, al marge de la presència autoral. Una variant psicologista, el cinema com a expressió de l'imaginari col·lectiu de tot un poble, seria l'obra de Kracauer (1985), escrita l'any 1947.

— Finalment, les històries diagramàtiques o naturals que focalitzen les visions dels films, cada vegada de forma diferent (Godard, 1998) o realitzen una taxonomia d'imatges i signes (Deleuze, 1984) possibles o no al llarg de la història, però sempre existents (Calabrese, 1989). Aquestes històries dimiteixen de la voluntat de practicar cap acció definitiva, d'escriure res que no pugui ser posat en qüestió, provisionalment. De fet, ja no són *històries*, sinó *declaracions d'amor* cap a un mitjà absolutament convertit pels cinèfils-cinefàgics en un llistat telefònic de noms i xafarderies.

En qualsevol cas, avui, la història no és globalitzadora, sinó fragmentària; no és homogeneïtzadora, sinó heterogeneïtzadora; no s'autofunda, sinó que s'heterofunda; és la construcció d'una trama, no necessàriament feta per un historiador; vol ser una història visual, no escrita, la del cinema; no historicista, sinó estructural (feta de comparacions morfològiques); i finalment, no vol ser una història documental (de fets preexistents), sinó una història conjectural, que instal·le un sentit, un ordre, visibles per a l'espectador.

Una història de la visió actuaria sobre parts minúscules del procés de construcció de la mirada. Renunciaria a fer-ne una taxonomia resultant d'una descripció encara morfològica, com aquelles que s'instal·laren en la praxi científica pels volts de la Il·lustració i que encara duren i duren sota l'excusa

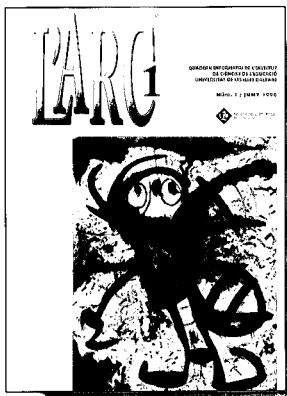
d'una teoria crítica que no practiquen. Els ulls dels espectadors s'han desplaçat ja dels marcs generals d'una *modernitat* que s'esgotava precisament amb l'arribada dels mitjans de comunicació de masses de bon de veres. Els límits que eren capaços d'imposar-nos les arts visuals s'han esborrat amb les pràctiques de la informació i la comunicació, la telemàtica i allò virtual. La modernitat ja no disposa d'aquells tensors tan subjectes a un sòl immòbil i completiu competent per deixar fora l'objecte no classificable. I el cinema, malgrat totes les pretensions inútils d'ancorar-lo a un passat d'allò visual, on ja és impossible destriar el com, pertany a un present que s'escapa cap a la *postmodernitat*. De la classificació provisional de l'inici, se'n podrien fer infinitud d'altres, tantes com mirades s'apropen al text fílmic. Fins i tot podríem prosseguir i parlar d'un cinema de la contemporaneïtat, de voluntats estatalistes i esquemes volgudament diferents uns dels altres, però tots apuntant contra el considerat hegemònic, el clàssic de Hollywood. Ens podríem endinsar una mica més i començar a destriar trets *postmoderns* en determinades propostes actuals, i no tan actuals. Però sempre cauríem en la temptació d'ignorar l'altra part del text, la mirada que el construeix i ens limitariem a narrar el procés de construcció de l'objecte. Aquesta és la gran diferència: una història de la visió precisa d'aquesta mirada mutable de l'espectador. I el cinema forma part de la visió. Tothom sap que no és el mateix mirar que veure, i al segon verb li hem dedicat molt poc temps encara. ◆

Bibliografia citada

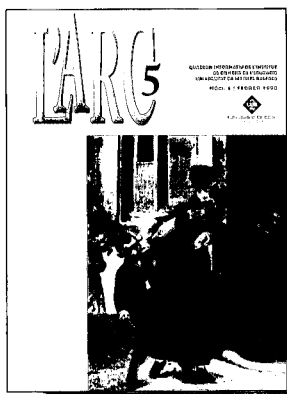
- BAZIN, André (1966). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- CABERO, Juan Antonio (1949). *Historia de la cinematografía española (1986-1949)*. Madrid: Gráficas Cinematográficas.
- CALABRESE, Omar (1989). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- DELEUZE, Gilles (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I*. Barcelona: Paidós.
- GODARD, Jean-Luc (1998). *Histoire(s) du cinéma*. Vèrone: Gallimard-Gaumont.
- KRACAUER, Siegfried (1985). *De Caligari a Hitler. Historia psicològica del cine alemán*. Barcelona: Paidós.
- MENDEZ-LEITE, Fernando (1965). *Historia del cine español*. Madrid: Rialp.
- METZ, Christian (1979). *Psicoanálisis y cine*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MITRY, Jean (1967-1980). *Histoire générale du cinéma*. Volums I, II i III, París: Éditions Universitaires; volums IV i V, París: Jean-Pierre Delarge.
- SADOUL, Georges (1946-1975). *Histoire générale du cinéma*, 6 volums. París: Denoël. Versió espanyola com a *Historia del cine mundial: desde los orígenes*, Mèxic: Siglo XXI, 1991.
- SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (1990). *Sombras de Weimar. Contribució a la Historia del cine alemán. 1918-1933*. Madrid: Verdoux.

L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears



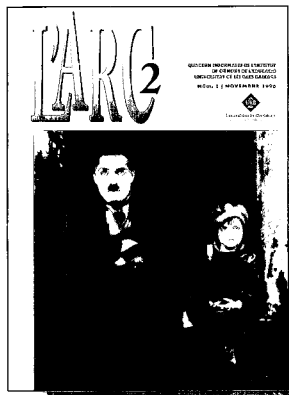
DOSSIER: Currículum propi per a les Illes Balears



DOSSIER: Cent anys d'Educació



DOSSIER: Convivència als centres educatius



DOSSIER: Rondalles



DOSSIER: Llengua i escola



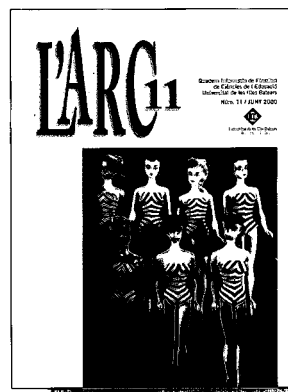
DOSSIER: Ciutat i Educació



DOSSIER: Avaluació a les universitats



DOSSIER: La formació permanent del professorat



DOSSIER: El joc com a eina educativa



DOSSIER: Filosofia



DOSSIER: El poder de llegir



Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB
c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma (Balears)
Tel.: 971 172 480. Telefax: 971 172 401



Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació

