

LA PRESENCIA EFECTIVA DELS CLÀSSICS DE LA LITERATURA CATALANA EN ELS CURRÍCULUMS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT A CATALUNYA

Anàlisi comparativa amb el context anterior
a l'aprovació de la LOGSE

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del
Professorat d'Educació Secundària
Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional
i Ensenyaments d'Idiomes
(especialitat en Llengua i Literatura
Catalana i Castellana)

JORDI MIRAMBELL FARGAS
jordi.mirambell@uvic.cat

Curs 2019/2020
Tutora: Maica Bernal i Creus

Vic, 4 de juny del 2020

RESUM / ABSTRACT

La regressió en la presència dels clàssics de la literatura catalana en els programes curriculars de Catalunya a les etapes d'educació secundària obligatòria (ESO) i batxillerat és una tendència sobre la qual han aixecat la veu d'alerta actors socials diversos que van del món estrictament acadèmic a altres àmbits de la societat civil catalana: docents responsables d'aquestes mateixes etapes educatives, professionals de la llengua, activistes pels drets lingüístics del català... El propòsit d'aquesta recerca és veure si la tendència regressiva descrita es pot contrastar amb evidències empíriques i, especialment, comparar la situació actual amb una etapa històrica anterior —prèvia a la reforma promulgada amb la LOGSE, la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu, aprovada l'any 1990— per determinar i caracteritzar l'abast, si és que s'ha donat, d'aquest procés regressiu. Metodològicament, la recerca es basa en la comparació de llibres de text de la matèria de Llengua catalana i literatura actuals amb d'altres de l'etapa anterior a la LOGSE i en entrevistes a docents responsables de la matèria també d'aquestes dues etapes. Els resultats confirmen la regressió, amb matisos, i l'associen a causes d'origen divers com poden ser la reducció d'hores lectives dedicades a la matèria, els canvis en el perfil de l'alumnat, el retrocés en l'hàbit lector i els canvis de l'enfocament didàctic en l'àmbit lingüístic.

PARAULES CLAU: Literatura catalana, clàssics de la literatura, cànion, currículum, lectures prescriptives, ensenyament secundari, ESO, batxillerat, llibres de text, recerca empírica

Numerous groups have been alerting that the presence of the classics of the Catalan literature in the curriculum programs of educació secundària obligatòria (ESO) and batxillerat grades in Catalonia has declined. These groups range from the strictly academic circle to other areas of Catalan civil society, including the teachers responsible for these ESO and batxillerat grades, language professionals, activists for the linguistic rights of Catalan language... The purpose of this research is to assess whether empirical data corroborates this described regressive trend and, in particular, to compare the current situation with a previous historical period —i. e. before the reform enacted with the LOGSE, the Llei Orgànica General del Sistema Educatiu, approved in 1990— in order to determine and characterize the scope of this regression (to the extent it has actually existed). Methodologically, the research is based on the comparison of current textbooks on the subject of Catalan language and literature with other textbooks dated from the period prior to the LOGSE, as well as on interviews with teachers responsible for the subject over these two periods. The results confirm a nuanced regression and relate it with causes of diverse origin such as the reduction of teaching hours dedicated to the subject of Catalan language and literature, changes in the students' profile, the decline in the reading habit, and shifts of the didactic approach in the linguistic field.

KEYWORDS: Catalan literature, classics of the literature, canon, curriculum, mandatory readings, secondary education, ESO, Batxillerat, textbooks, empirical research

1. INTRODUCCIÓ

El tema d'interès de la recerca que presentem, en forma de treball de final d'estudis de màster, surt d'una coincidència com a mínim triple. En primer lloc, del que podríem qualificar gairebé d'*intuïció*, en segon lloc d'un *neguit* en certa manera difícil d'expressar i, en última instància, d'una *constatació*, encara primigènia, una vegada passat un primer contacte amb l'ensenyament secundari des de la perspectiva de docent des de fa una mica més d'un any. El cas és que tot porta a pensar —i a lamentar, per què no dir-ho— que el que podem considerar com a *clàssics* de la literatura catalana han anat perdent espai propi i pes específic efectiu a la matèria de llengua catalana i literatura de les escoles i instituts del país.

El punt de partida que descrivim pren com a referents introductoris un seguit de veus provinents d'àmbits diversos, des de l'estricta acadèmia però també de la societat civil compromesa amb la defensa de la llengua catalana, dels docents en exercici implicats directament amb les etapes en què pretenem centrar l'estudi o, fins i tot, dels mateixos escriptors i professionals de la llengua, que ja fa temps que alerten d'un procés que consideren imparabile i que va condemnant a poc a poc a l'ostracisme el que es defensa que haurien de ser referents indiscutibles, de present i de futur, per a la cultura nacional. Al mateix temps, aquesta voluntat de contrarestar el progressiu declivi també és possible de relacionar-la, ampliant el focus d'anàlisi, amb tots aquells corrents d'abast més global que descriuen i es proposen d'actuar contra una tendència igualment inexorable, lligada sobretot als dictats aparentment incontestables del creixement econòmic i el progrés tecnològic, a anar bandejant la tradició més humanística d'aproximació al coneixement.

Tot això ens porta, en un sentit més pràctic, a trobar plenament justificat el fet de voler plantejar una investigació que abordi la qüestió concreta de la presència efectiva dels *clàssics* de la literatura catalana als currículums de secundària obligatòria i batxillerat i que ofereixi, a més a més, una mirada retrospectiva que corrobore si de la comparació amb programacions educatives pretèrites se'n pot extreure la conclusió que, efectivament, hi ha hagut una dinàmica regressiva en la profunditat, pel que a l'aspecte del cànon literari català es refereix, de tals currículums. És per aquest mateix motiu, llavors, que el treball de final de màster que presentem haurà d'arrencar, de bon inici, amb el propòsit d'establir de manera precisa i concreta la

concepció des de la qual s'aborda la noció no sempre clara de *clàssic* de la literatura i relacionar-la, a partir d'aquí, amb la idea igualment controvertida de *cànon* literari referit a un cert context acotat d'una literatura nacional particular. Un altre element indispensable per aproximar-nos a la recerca serà el de conèixer amb precisió què diu la documentació curricular oficial de les etapes educatives que s'estudiaran sobre l'apartat específic de la literatura i, en particular, segons el que haurà quedat establert en el que acabem d'exposar sobre la definició del concepte de *cànon*, la referència que s'hi inclou als *clàssics* de la literatura catalana.

Podem parlar, així doncs, un cop hàgim pogut delimitar els conceptes més bàsics a l'hora de plantejar la nostra recerca, d'un objectiu com a mínim doble en el moment d'emprendre-la: d'una banda preguntar-se, primer, si efectivament es pot parlar d'una presència escassa dels clàssics de la literatura catalana en els continguts curriculars del present a l'etapa educativa que va dels dotze als divuit anys i, per altra banda, si es pot demostrar una pèrdua de pes específic d'aquest tipus de continguts comparant el moment actual amb el que hi havia vigent abans del canvi associat a una de les darreres grans reformes del sistema educatiu del país.

2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

2. 1. ELS DISCURSOS SOBRE LA DEVALUACIÓ DE LES HUMANITATS

La recerca que presentem la podem emmarcar, d'entrada, en els corrents que tant des de l'acadèmia més estricta com els que van associats a anàlisis que podríem considerar de perfil més divulgatiu tenen per objectiu descriure i demostrar el retrocés que han experimentat les humanitats, en general, al llarg del darrer tombant de segle, en el paradigma científic i del saber. Ben sovint, aquestes veus han adquirit també un to de clara alerta sobre aquesta tendència i han considerat que era un camí que calia desfer. La idea de fons ha estat i continua sent que, amb la imposició gradual d'una idea de progrés vinculada, per una banda, a l'avançament tècnic i tecnològic imparable i, per l'altra, a la noció de creixement econòmic perpetu, el valor social i cultural —però també epistemològic, pel que aquí ens interessa especialment— del camp humanístic ha anat a la baixa. A partir d'aquí, llavors, per la connexió per definició que té

amb les estructures socials, aquesta dimensió més global de l'estat de pensament s'ha traslladat als àmbits més específics i, entre ells, com a un d'especialment sensible, el de l'educació.

La filòsofa nord-americana Martha C. Nussbaum (2011), per exemple, descriu en aquest sentit com el protagonisme creixent del tàndem format per l'economia i la tecnologia acaba determinant el que qualifica de "greu amenaça de mort" per a l'ensenyament de les humanitats dins la societat del present. L'educació passa a orientar-se, així, al més estricte benefici, de manera que es produeix d'aquesta manera un abandonament d'aspectes cabdals per a la salut dels sistemes democràtics com són, a criteri de l'autora, la formació del pensament crític, l'empatia, la comprensió de l'altre o el sentit de la justícia i que estan típicament relacionats amb el sentit més essencial de la cultura humanística (Nussbaum, 2011). Des de l'àmbit més estrictament de la Sociologia, però també amb rerefons de clar to filosòfic, el referent recurrent en la idea de "liquiditat", associada a la modernitat, de Zygmunt Bauman també té aquest component inequívoc de pèrdua de caràcter referencial, com a valor justament "sòlid" i amb vocació de permanència, del camp de les humanitats. Amb tot el seguit d'implicacions que té això, aleshores, també en el camp de l'educació (Bauman, 2007)¹.

Més des de la perspectiva lligada a la crítica dels postulats de l'economia neoliberal, les tesis de Byung-Chul Han (2015) descriuen l'evolució des d'un fonament disciplinari de la societat, segons els plantejaments de Foucault, per traslladar-lo en el context actual a la triple esfera que constitueixen les nocions de rendiment, caràcter emprenedor de si mateixos dels individus i, en tercer lloc, autoexplotació (Han, 2015). Traslladant-ho, un cop més, al terreny de l'ensenyament i l'aprenentatge, aquest impacte determinant del que acaba sent el mer dictat de la productivitat és el que confereix a l'educació del present, en contrast amb el que passava en

¹ Fins i tot ho podríem relacionar, en aquest sentit i des d'una visió psicofilosòfica cada vegada més generalitzada en les darreres dècades, amb els postulats d'autors com Michel Lacroix (2005) que descriuen una progressiva tendència a l'amplificació de les emocions personals de curt abast —el que es defineix, precisament, de manera prou significativa, com a *emocions-xoc*— en detriment del procés de catalitzar-les per la via literària o, en general, a través de la formulació artística. D'aquesta manera, "la preferència per l'emoció-xoc [entesa com l'emoció instantània, esclatant, per oposició a l'emoció-contemplació, entesa com a duradora en el temps i elaborada] es tradueix en un empobriment de la vida interior i cultural. Què és el que fa la riquesa de la vida interior? Doncs la sedimentació de les emocions experimentades en els moments en què consentim a situar-nos davant del món en una actitud de receptivitat. La vida interior es nodreix de la disponibilitat contemplativa" (Lacroix, 2005, p. 168). El paradigma contemporani centrat cada vegada més en la successió d'emocions-xoc se situa, doncs, en un extrem diametralment oposat a aquesta "disponibilitat contemplativa" i, doncs, ben lluny de les condicions pròpies del camp literari.

les èpoques en què la base humanística s'erigia com a autèntic pal de paller, un caràcter "extra-viat" (Recalcati, 2016).

2. 2. EL CAS PARTICULAR DE LA LITERATURA

Si acotem ara el marc més genèric del conjunt de les humanitats i ens referim al cas de la literatura, en aquest àmbit més específic les anàlisis de progressiva pèrdua d'influència global en el paradigma del saber i, com a conseqüència inevitable, a l'àmbit educatiu es deixen sentir amb especial ressò. Des de l'experiència directa, en aquest cas, amb la pràctica docent, veus com les de Daniel Pennac (1985) o Nuccio Ordine (2013 i 2016), entre moltes altres de significades, defensen les idees essencials de "recuperar el valor de la lectura" i la "bona literatura" a les aules —assumint, doncs, implícitament, el retrocés que hi ha hagut en aquest sentit— o el valor dels "clàssics literaris de tots els temps" com a eines pedagògiques de primer ordre per oferir "resistència a les lleis omnipresents del mercat, a la mercantilització de les nostres vides, al terrible pensament únic" (Ordine, 2016, p. 32). Un cop més, pensant aquí de manera preeminent en la parcel·la concreta de la literatura, l'oposició militant al fi purament utilitarista porta a acabar reivindicant la inutilitat: "la utilitat dels sabers inútils es contraposa radicalment a la utilitat dominant que, en nom d'un exclusiu interès econòmic, mata de forma progressiva la memòria del passat, les disciplines humanístiques, les llengües clàssiques, l'ensenyament, [...] i l'horitzó civil que hauria d'inspirar tota activitat humana" (Ordine, 2013, p. 11-12).

En un sentit més tangible, l'anàlisi del progressiu deteriorament, sobretot en el darrer tombant de segle, de la "simbiosi històrica" que hi havia hagut entre educació, llengua i literatura, porta a qüestionar-se si aquesta interrelació ha entrat en crisi fins al punt de trencar-se, qui sap si, per sempre (Codina-Valls, 2016, p.15). Al seu moment, el relleu històric del llatí per les llengües nacionals com a llengües de cultura i comunicació tant acadèmica com científica no va suposar un relegament de la literatura, sinó tot el contrari: es va erigir com un factor de primer ordre en la construcció dels estats-nació moderns (Codina-Valls, 2016, p. 20). Lluny d'això, situats ja en el present, l'impacte de la globalització, sumat a una context sociocultural que entronitza el valor de la novetat perpètua i una progressiva tendència dominant, en el camp educatiu, a

reduir les llengües a la seva dimensió comunicativa, són algunes de les causes principals que expliquen la “marginació de la literatura en l’educació” (Codina-Valls, 2016, p. 25).

Des del mateix context literari, pel seu cantó, i tant des de la perspectiva intel·lectual de la creació com de la crítica i la teoria, les tendències dominants de la literatura contemporània l’han anat aïllant cada vegada més a una autoreferència permanent i al mer exercici de sofisticació formalista. Una dinàmica que l’ha portat a allunyar-se de la voluntat d’explicar la realitat i que també ha contribuït, doncs, al que alguns no s’han estat de caracteritzar com a “devaluació” o directament, en paraules textuais de l’eminent lingüista Tzvetan Todorov (2007), a una situació ni més ni menys que de “perill” (Codina-Valls, 2016, p. 27). Algunes tendències més recents, fins i tot, podem relacionar-les amb la voluntat d’oferir una certa resistència social tant a la devaluació de la literatura que descrivíem com a aquesta deriva que podríem qualificar d’*elitista*: les fornades de joves escriptors no paren de créixer, l’abundància de festivals de poesia i literatura en general està en auge, hi ha més poetes musicats que mai, floreixen les propostes de turisme cultural vinculades a la idea de geografies literàries... Tot plegat, il·lustra un desplaçament de la literatura fora de les aules que condueix, gairebé com a principi d’acció-reacció, a un cert fenomen reivindicatiu que va des de la creació de base —per via, paradigmàticament, dels autors joves— a la socialització —a través de presentacions de llibres, recitals de poesia, rutes literàries...

2.3. LA NOCIÓ DE CLÀSSIC LITERARI I LA CONFIGURACIÓ DEL CÀNON

Un dels conceptes importants amb què ja hem topat en el que hem exposat fins aquí és el de *clàssic* literari. En un sentit més ampli, la idea remet a la de *cànon*, arrelada etimològicament al seu torn en la noció grega de *kánōn*. A final del segle XVIII el concepte va prendre un nou sentit per definir una llista d’obres literàries “representatives d’una cultura o llengua, mereixedores de ser conservades per tal de ser comentades a les escoles i imitades pels escriptors” (Sullà, 2010, p. 19). Més contemporàniament, encara, el *cànon* s’ha entès com, a la pràctica, aquell conjunt d’obres i autors que han estat objecte d’una tradició de comentaris i estudis que n’han perpetuat la vigència al llarg del temps. Aquest recorregut porta a advertir-nos del sentit contemporàniament ambigu i poc acotat del terme *cànon* i, en conseqüència, el de *clàssic*.

Tenim, així doncs, en la definició mateixa d'un dels conceptes importants en què es basa, una dificultat de partida en la recerca que plantegem. Si continuem fent nostra l'anàlisi de Sullà (2010), malgrat tot, en podem extreure igualment una valuosa distinció, en funció dels diversos "nivells" implicats, de la noció de *cànon*. Entre aquests "nivells", pel que tindrem com a objectiu en aquesta recerca, ens interessen particularment el "selectiu" i el que és "oficial", constituïts a la pràctica per les llistes d'obres i autors dels programes curriculars, col·leccions i antologies (Sullà, 2010, p. 20). Observem, per tant, que una de les característiques que es troben a la mateixa arrel del terme va íntimament relacionada amb allò que es perpetua des dels programes curriculars d'ensenyament. És, doncs, justament en aquest punt on focalitzem la mirada del nostre estudi.

Una altra qüestió determinant que no podem passar per alt, al mateix temps, és la manera com es forma i es va modulant el cànon literari. Es tracta de preguntar-nos, al cap i a la fi, sobre qui és el responsable, a la pràctica, en base a la lectura, del judici de valor que s'acaba pronunciant sobre autors i obres. Juntament amb la tradició retòrica i poètica, les antologies que han recollit històricament obres i autors, la publicació d'històries de la literatura o el procés de constitució de llengües literàries, altra vegada en aquest cas la pràctica docent és un dels agents fonamentals de la transmissió. I és que "l'estabilitat i la duració que assegura el cànon és imprescindible per a la vida de la tradició literària, com ho és la funció de la institució que s'encarrega de conservar-la i estudiar-la. No s'ha d'oblidar, però, que aquesta institució és el sistema d'ensenyament i, sobretot, la universitat" (Sullà, 2010, p. 23).

Curtius (1989, p. 350) explica, en aquest sentit, com continua reportant igualment Sullà (2010), que el primer cànon que es pot considerar que es va constituir és el de la literatura grega, organitzat per gèneres i autors i distribuït jeràrquicament, tal com queda recollit a les antologies dels filòlegs d'Alexandria amb finalitats escolars i gràcies a les quals, de fet, s'han conservat molts textos de la Grècia clàssica. Molt més recentment, el cànon occidental proclamat pel professor a Yale i a Nova York Harold Bloom (1995) va provocar un autèntic terrabastall per tot el que, sobretot des de les òptiques de cada literatura *nacional*, havia deixat fora. Perquè, com dèiem, la noció de *cànon* no és una construcció teòrica concreta i estable, sinó que dona lloc

a encesos debats² impossibles de tancar i que oscil·len, com a mínim, entre les opcions de conservar el *cànon* per tal de defensar certs valors culturals o literaris, ampliar-lo o esmenar-lo en la seva dimensió més dominant per incloure-hi representants minoritaris amb l'objectiu de guanyar representativitat o bé, simplement, demolir-lo sense contemplacions no només en si mateix, sinó també les institucions que l'administren i el legitimen (Sullà, 2010, p. 24). Sigui com sigui, i encara que sigui per la via de la crítica pertinaç, el que sembla demostrat és la relació inequívoca de la idea de *cànon*, per vaga que sigui, amb una instància rellevant com és la formativa i l'acadèmica. És just en aquest punt, aleshores, on situem l'ús del terme *clàssic de la literatura catalana* que figura en el plantejament de la recerca que exposem aquí.

2. 4. LA PRESENCIA DE LA LITERATURA CATALANA EN EL CURRÍCULUM VIGENT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT

Un cop vista la relació entre cànon literari i currículums acadèmics, estem en condicions de preguntar-nos ara com es relaciona, en general, la literatura amb la programació educativa. Centrem l'atenció, en aquest sentit, davant les múltiples opcions possibles, en el context d'una *literatura nacional* concreta —seguint la terminologia de l'apartat anterior— com és la catalana i una etapa educativa delimitada com és la de l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. Hem de recórrer, doncs, en primer lloc, a la instància amb valor normatiu que representa el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. D'aquest document oficial se'n desprèn, en el que es denomina com a "àmbit lingüístic", un seguit de "competències bàsiques" que es despleguen, després, en una successió de "continguts clau" (Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015). En un estadi intermedi entre "àmbit lingüístic" i "competències bàsiques", aquestes darreres s'agrupen en una successió de cinc "dimensions". Una d'elles és ni més ni menys que la "literària", de manera que queda instituït de manera prou evident, ja d'entrada, el valor que es vol donar, almenys des del punt de vista de les premisses normatives, a l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura a l'etapa educativa que va dels dotze als divuit anys a Catalunya.

² I val a dir que amb intensitats variables, en funció de les realitats de cada àmbit geogràfic o país. A França, per exemple, com a cas paradigmàtic, és significatiu que, tal com reporta Fojas (2017), es distingeixi entre ensenyament de la llengua i educació literària —sobretot a l'educació secundària—, en un país en què el sentit patrimonial i l'herència d'aquest tipus relacionada amb els clàssics francesos són especialment vius.

Concretant-ho una mica més, a partir d'aquest plantejament, la "dimensió literària" es tradueix després en tres "competències bàsiques" específiques com són: en primer lloc, "llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal"; en segon lloc, "expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos"; i en tercer lloc, "escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments" (DGESOB, 2015, p. 8). És prou evident, així doncs, que especialment a partir de la primera de les "competències bàsiques", la mirada derivada del que podem entendre com a *clàssics* —o *cànon*, pel que hem dit— de la literatura catalana està explícitament contemplada en el currículum oficial de l'etapa educativa. Tant és així que, a la pràctica, s'hauria de convertir en un dels continguts amb atenció preferent durant tot el recorregut acadèmic dels alumnes pels cursos successius.

Almenys pel que es refereix al terreny normatiu, per tant, queda absolutament fora de dubte que l'atenció als *clàssics* de la literatura catalana no és únicament una opció en l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, sinó, directament, un mandat. Una altra qüestió ben diferent, però, malgrat aquest plantejament, és com això es tradueix en la implantació a la realitat educativa. La distància entre el que preveu la normativa i el que passa a les aules és gran si ens basem, per exemple, en indicadors rellevants com la reivindicació recurrent però no atesa d'un curs específic dels de secundària obligatòria dedicat a la matèria de literatura catalana, la demanda també persistent però tampoc reeixida de recuperar la tercera hora lectiva de llengua i literatura al batxillerat o el paper totalment residual que té la literatura a la prova d'accés a la universitat (Aulet i Martí, 2015). També el poc impuls de les biblioteques escolars o, des d'un altre punt de vista, la progressiva baixa rendibilitat de la producció de llibres de text i d'obres literàries amb perfil escolar fetes des de Catalunya i amb referents nacionals posa en perill un món editorial que ha tingut històricament un pes determinant en la construcció d'un imaginari col·lectiu i uns referents per a infants i joves basat en la cultura pròpia del país (Aulet i Martí, 2015).

Una altra concreció pràctica dels plantejaments curriculars té a veure, com de fet acabem d'apuntar, amb l'elaboració d'obres de referència per a l'ensenyament i l'aprenentatge; és a dir, llibres de text o manuals. L'anàlisi d'aquest tipus de publicacions, o el que alguns han batejat

com a *manualística*, és un tipus d'estudi que ha viscut un auge a Europa a partir de la Segona Guerra Mundial, sobretot per l'interès en com reflectien i tractaven els estereotips nacionals els llibres d'història (Limorti, 2009, p. 542). Traslladant el focus a l'àmbit de la llengua i literatura catalanes, el que es pot constatar d'entrada és que "la tradició manualística de la disciplina ha tingut una trajectòria anòmala, tan anòmala com els avatars que ha sofert la llengua i la tradició literària que s'ha vehiculat amb aquesta llengua" (Limorti, 2009, p. 548). En un primer moment, així, els manuals de BUP són exactament els mateixos que s'utilitzaven en l'ensenyament d'adults. Progressivament, després, es van consolidant els manuals homologables a la resta de disciplines escolars i a mesura que avança la dècada dels vuitanta es van publicant títols que s'ajusten plenament al currículum oficial de BUP i COU. L'arribada de la LOGSE, la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu de la qual es deriva la implantació tant de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) com del Batxillerat, va associada a un canvi substancial en els manuals i la progressiva implantació d'un currículum de base competencial determina canvis en la manera de presentar i seqüenciar els continguts (Limorti, 2009).

Pel que fa a l'apartat específic de la literatura, es produeix una evolució des dels plantejaments propis de la teoria literària del moment en l'època de BUP i COU —i en la qual la metodologia del comentari de text tradicional té un elevat pes específic— a la concepció relacionada més amb la pragmàtica i la subordinació de la competència literària com a part integrant de la competència comunicativa general (Limorti, 2009). Això també determina, per extensió, una determinada relació amb la configuració d'un cert cànon literari. En aquest punt, de la comparació entre els diversos manuals se'n pot extreure la conclusió que s'ha anat consolidant un ampli consens que és hereu de les històries de la literatura catalana ja *clàssiques* aparegudes als anys seixanta, setanta i vuitanta (Limorti, 2009, p. 559). Un consens, malgrat tot, que ha anat entrant en conflicte més darrerament amb les tendències pedagògiques que han volgut fomentar l'hàbit lector entre adolescents a partir de lectures més pròximes als interessos, al context i a la capacitat de l'alumnat, la qual cosa ha quedat confrontada a l'opció que advoca perquè la institució escolar transmeti el coneixement de la tradició d'autors i obres consagrades perquè només ella ho pot fer (Limorti, 2009, p. 560). Un debat obert i vigent, en el rerefons del qual no deixa de ressonar-hi, de fet, la qüestió relativa al valor dels *clàssics* i de les humanitats que començàvem situant en apartats anteriors. I una confrontació que s'ha vist agreujada, encara, per l'empobriment i l'escassa operativitat de les biblioteques escolars, que per una

banda podrien ser un element dinamitzador clau en la motivació dels interessos pròxims del estudiants i, per l'altra, contribuir a la difusió dels clàssics a través de lectures individuals, clubs de lectura, lectures en veu alta, etc. (Colomer, 2011 i Aulet i Martí, 2015).

2. 5. APROXIMACIONS A L'ESTUDI DE LA RELACIÓ ENTRE EL CÀNON DE LA LITERATURA CATALANA I L'EDUCACIÓ A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I AL BATXILLERAT

Enllaçant amb el darrer aspecte que tractàvem a l'apartat anterior, un cinquè i últim àmbit teòric en el qual s'inscriu la recerca que presentem és el que relaciona, ja de manera directa i explícita, la noció de *cànon* de la literatura catalana amb l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. La investigadora Anna Esteve (2013), de la Universitat d'Alacant, va voler analitzar precisament aquesta qüestió en el cas del País Valencià i ho va fer, també amb clars punts de contacte amb el que acabem de referir-nos de la *manualística*, posant el focus de recerca en l'estudi d'una selecció de manuals referits a l'assignatura de llengua i literatura. De l'anàlisi en resultava la conclusió, gairebé en un esquema propi del camp de la investigació-acció, que la innovació en els plantejaments pedagògics no ha d'anar en detriment del guiatge en la descoberta dels clàssics i del cànon (Esteve, 2013, p. 59). També, que "l'ensenyament de la literatura ha de comprendre la història de la literatura, però no s'hi pot limitar. Hauria de donar entrada a altres línies didàctiques sobre el fet literari, com aquella que entén la literatura com a despertar creatiu" (Esteve, 2013, p. 59).

Una altra constatació important a tenir en compte és que qualsevol model educatiu que s'adopta —i per tant el de l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, com a tal, no n'és una excepció— respon, per força, a la funció que cada context social atribueix al fet literari (Colomer, 2011, p. 4). D'aquí es desprèn, com a conseqüència, una concreció tant d'uns objectius com d'uns continguts docents, una selecció de textos i unes pràctiques determinades d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. A mesura que s'han anat produint canvis en el model educatiu, llavors, segons els grans períodes històrics que estableix Colomer (2011), s'han succeït diverses etapes: a) el domini fins al segle XIX de l'aprenentatge centrat en l'elocució i la retòrica, en base a un corpus de textos clàssics tant grecs com llatins i a unes activitats essencialment de còpia i glossa; b) el pas durant el segle XIX a la possessió d'un patrimoni col·lectiu a través d'uns continguts fonamentalment històrics que giraven al voltant de textos literaris

nacionals recollits en manuals d'història i antologies; c) la introducció de la capacitat, a partir dels anys seixanta i setanta del segle XX, d'interpretar un text a partir d'uns instruments literaris aplicats a un corpus de textos a la pràctica també fonamentalment nacionals i mitjançant nous procediments característics com pot ser el comentari de text; i d) l'arribada a una construcció cultural més global, a partir dels anys vuitanta del segle XX i encara vigent, que implica el lector en el domini de les convencions literàries, que multiplica i diversifica el corpus i que s'articula a partir de noves activitats diverses dintre i fora no només de l'aula, sinó del mateix centre educatiu. Una tendència creixent, per exemple, en aquest darrer sentit, seria la utilització cada vegada més freqüent de recursos patrimonials externs —com serien cases-museus d'escriptors, fundacions, llibreries, etc.— per a l'ensenyament i aprenentatge de la literatura a tots els nivells d'educació, seguint el model del que passa a altres països, especialment els anglosaxons.

Tota aquesta evolució es tradueix, aleshores, en canvis també en els models de la tradició *manualística* associada a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes. Segons Colomer i Margallo (1999) aquesta transició es pot delimitar històricament en tres grans etapes, que comprenen, primer, un fonament textual i comparatiu, en segon lloc una perspectiva històrico-formal i, en tercer i últim cas, una aproximació cultural més atenta al diàleg que estableix la literatura amb l'essència de la reflexió humana que no pas a la comprensió de l'objecte lingüístic en si mateix. Una altra tendència que ha evolucionat en direcció paral·lela s'ha concretat en el que es podria catalogar, com continuen desgranant Colomer i Margallo (1999), de "desconcepcionalització" dels continguts literaris, en el sentit que "el tractament de la literatura com un tipus de text escrit contribueix a la configuració dels manuals com a mètodes d'aprenentatge d'habilitats lingüístiques on s'abandona la formulació i sistematització teòrica dels trets treballats en els textos literaris" (Colomer i Margallo, 1999, p. 10) i "la preponderància dels aspectes lingüístics sobre els literaris s'ha traduït en la reducció de l'espai dedicat a la literatura i fins i tot la manera de referir-s'hi navega en una gran indefinició terminològica que comporta la pèrdua de pes específic" (Colomer i Margallo, 1999, p. 11).

Pel que fa al corpus de lectures, reprement un comentari que ja apuntàvem anteriorment, l'objectiu explícit de fomentar la lectura i de fer-ho a més a més de manera accessible ha portat a buscar textos més propers als interessos i a les capacitats dels alumnes, la qual cosa ha derivat en una obertura del ventall de selecció cap a les lectures juvenils, d'autors internacionals o la

novel·la de gènere, sobretot en la primera etapa de la secundària obligatòria. L'intent de connexió s'ha fet extensiu, després, també, a la tria de textos històrics, de manera que "l'antic criteri de representativitat de les obres respecte de la informació sobre moviments i períodes, queda matisada, o fins i tot directament limitada, per la recerca dels fragments més entenedors o motivadors pels alumnes" (Colomer i Margallo, 1999, p. 17).

En l'esfera, finalment, que es refereix a la pràctica estrictament docent, l'empremta personal que s'associa a la individualitat de cada professor també és un factor que cal no obviar en qualsevol aproximació a la implantació d'un contingut curricular específic a l'aula. En l'àmbit particular de la literatura catalana i el que es pot considerar el seu corpus *canònic* que ens ocupa, doncs, aquesta constatació no és una excepció i també són diverses les investigacions que atribueixen un percentatge alt d'influència del gust i la inclinació personal del docent a l'hora de dedicar més o menys atenció lectiva al fet literari (Esteve 2013, Colomer 2011 i Colomer i Margallo, 1999). Des del punt de vista directe d'una professora de secundària i batxillerat en actiu, just al tombant de segle, l'asseveració en aquest sentit deixa poc marge al dubte: "davant el retrocés que ha sofert la presència efectiva dels clàssics de la literatura catalana en el currículum de l'ESO, cal plantejar estratègies a l'aula que permetin equilibrar els coneixements de llengua i literatura en els nostres alumnes" (Arenas, 2003, p. 41).

Contrastar i calibrar, si és possible, si el pes específic dels continguts literaris curriculars relacionats amb l'apartat específic del *canon nacional català* en l'etapa educativa que va dels dotze als divuit anys és efectivament baix constitueix, amb tot el que hem descrit fins aquí, la primera pregunta de recerca que origina l'estudi que exposem. Lligat amb això, posteriorment, l'altra qüestió que s'ha pretès d'abordar és si es pot demostrar que aquesta mateixa suposada pèrdua de pes específic s'emmarca realment en un camí de retrocés —i per tant d'involució— comparant el moment actual amb el que hi havia vigent abans del canvi associat a les darreres grans reformes del sistema educatiu del país.

3. DESCRIPCIÓ DE LA METODOLOGIA DE RECERCA

3. 1. METODOLOGIA GENERAL

Tal com hem plantejat el projecte d'investigació, la voluntat ha estat integrar-lo en la modalitat de recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura (DLL). Pel que fa als àmbits fonamentals d'investigació que són característics de la disciplina, l'estudi es podria vincular tant als processos d'aprenentatge de llengües i literatura com al de l'apartat dels continguts. Així, i fent nostres els principals objectius de la DLL en els quals és particularment necessari encara ara d'investigar, segons el que concep Camps (2012, p. 34), la proposta podria formar part dels estudis que relacionen, precisament, els continguts de l'ensenyament i l'aprenentatge amb les formulacions curriculars.

Des del punt de vista qualitatiu o quantitatiu, la recerca en què ens hem centrat s'ha acabat decantant per la primera de les dues grans orientacions metodològiques. Tot i així, encara que hagi estat dins d'una mateixa perspectiva qualitativa, hem volgut tenir en compte el fet de no restringir-nos a una única eina de recollida de dades, per intentar així que l'anàlisi resultant pogués tenir en compte més dimensions i matisos o, expressant-ho en termes equivalents, un cert caràcter de triangulació de dades. Sense que es tracti, en sentit estricte, per tant, d'una investigació de perfil metodològic mixt, la idea ha estat diversificar l'origen de les dades analitzades per poder així fer una feina, també, de creuar i contrastar evidències.

3. 2. PARTICIPANTS I ENTORN. CONTEXT DE LA RECERCA

Hem de tenir en compte, paral·lelament al que hem situat en la dimensió metodològica general, que l'ambició de l'estudi que ens hem proposat ha estat, sense que això hagi volgut dir renunciar a res, molt acotada. No hem d'oblidar, en aquest sentit, que la investigació s'emmarcava en un projecte de treball de final de màster. Per tant, una de les operacions recurrents que hem hagut d'anar aplicant i, al mateix temps, recordant-nos, ha estat la de delimitar molt bé l'objecte d'estudi i circumscriure'l a un context molt específic. L'amplitud que podia prendre, fàcilment, el tema de recerca plantejat obligava, així doncs, a ser molt escrupolosos a l'hora de limitar un àmbit molt acotat en el qual poder-lo observar amb el màxim de detall. En altres

paraules, en el context d'investigació en el qual ens trobàvem era senzillament una quimera aspirar a analitzar el conjunt del sistema educatiu del país en les etapes de secundària obligatòria i batxillerat pel que es refereix al tractament efectiu d'un dels apartats curriculars que li són propis: en aquest cas el que es relaciona amb la literatura i, més específicament, amb els clàssics de la literatura catalana.

Per aquest motiu l'opció ha estat la de vehicular la recerca a través de l'estratègia de l'estudi de cas. I en el context en el qual ens trobàvem, aquest procediment l'hem formulat a partir del fet de prendre de referència un mateix centre educatiu. Si el que es pretenia era veure l'evolució o involució que havia experimentat la presència efectiva dels *clàssics* de la literatura catalana en els currículums de certes etapes educatives, el pla de recerca no ha estat altre que el de comparar una mateixa realitat —en aquest cas expressada a partir d'una mateixa escola— al llarg del temps. Com a mostra potencialment generalitzable, l'estudi podia adquirir en tot cas, en hipotètiques fases successives, una progressiva dimensió global, amb la participació additiua de més i més centres docents i aplicant-hi anàlisis com la que descrivim aquí.

A la pràctica, doncs, la investigació s'ha focalitzat en el centre Vedruna Escorial Vic, una escola concertada de la capital d'Osona amb més de 150 anys de trajectòria i, en el moment de dur a terme l'estudi, amb tres línies per curs en les etapes d'educació secundària obligatòria i batxillerat. Més concretament, l'anàlisi s'ha concentrat en dos tipus de participants de naturalesa ben diferent: d'una banda, els llibres de text de la matèria de llengua catalana i literatura que s'utilitzen en el present i els que s'havien utilitzat abans de la reforma de la LOGSE; i, per l'altra banda, professors responsables dels mateixos continguts curriculars actualment en actiu i d'altres que ho havien estat en l'etapa prèvia a la mateixa LOGSE —i, doncs, quan els alumnes cursaven BUP, Batxillerat Unificat Polivalent, i COU, Curs d'Orientació Universitària—.

3. 3. EINES DE RECOLLIDA DE DADES

Ja hem dit que una de les opcions inicials de les quals partia la recerca que exposem ha estat la de diversificar l'origen de les dades recollides. Amb la intenció de poder abordar, així, l'anàlisi des de punts de vista més complementaris, els instruments a partir dels quals s'ha articulat

l'estudi de cas al centre educatiu escollit han estat dos. S'ha tingut un interès especial, a més a més, que vehiclessin, respectivament, tant una aproximació, per bé que comuna en termes qualitatius i de caràcter no participant, interactiva en un cas i no interactiva en l'altre (Bisquerra, 2016). En primer lloc, s'han dut a terme sis entrevistes estructurades a un total de cinc docents de la matèria de llengua catalana i literatura amb els perfils següents: dos docents que havien estat en actiu a l'època prèvia a la implantació de la LOGSE —això és, a la pràctica, abans dels anys noranta—, dos docents més que estan en actiu en el present i que han fet classe sempre en l'era posterior a la implantació de la LOGSE i una mateixa docent que ha impartit classe tant en una època com en l'altra i a la qual s'han fet, per separat, dues entrevistes.

Per un altre costat, i pel que fa al segon dels instruments de recollida de dades, s'ha realitzat una anàlisi documental de sis col·leccions de llibres de text —vint volums en total— que s'han utilitzat i que s'utilitzen com a referència de treball a les aules, en la mateixa matèria comuna de llengua catalana i literatura, a les etapes educatives que van dels dotze als divuit anys. En aquest cas, de la mateixa manera que passava amb els professors, s'ha pres com a mostra un nombre exactament igual d'ítems per als dos períodes comparats: tres col·leccions de manuals, per als diferents cursos, quan eren vigents el BUP i el COU —i un total de deu volums— i tres col·leccions de manuals més, igualment per als diversos cursos successius, ara que els estudiants cursen ESO i batxillerat —i un total, altre cop, de deu volums més—. S'ha tingut la precaució, a més a més, per intentar dotar de més potencial la comparació resultant, que les opcions editorials hagin estat les mateixes, en la mesura del possible, tant en una època com en l'altra.

Un cop feta la selecció dels entrevistats, l'entrevista estructurada que es va dissenyar pretenia tenir en compte diverses dimensions relacionades amb l'objectiu de recerca (vegeu *Annex 1: Entrevistes als docents*; a partir de la pàgina 44). Després d'una mínima informació de context, els grans apartats que s'abordaven a l'entrevista eren els següents: a) la influència de la personalitat com a docent i els gustos a l'hora de vehicular els continguts relacionats amb la literatura catalana, b) la concepció des de la qual s'aborda o s'abordava l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta matèria, c) el volum de textos amb què es treballa o es treballava a cada curs, d) el grau d'aprofundiment en aquests textos, e) el nombre de lectures obligatòries d'obres senceres a cada any acadèmic, f) la inclusió o no d'aquestes obres en el corpus canònic de la literatura catalana, g) l'organització específica dels continguts curriculars relacionats amb la literatura

catalana, h) el tipus i característiques de materials de referència que s'utilitzaven, i) el grau d'assoliment de coneixements que s'aconsegueix o que s'aconseguia al finalitzar cada etapa educativa, j) la profunditat d'aquests coneixements en la dimensió estrictament dels clàssics de la literatura catalana i k) la valoració personal, finalment, de si es consideraven suficients en aquest mateix àmbit els coneixements assolits.

Quant a la part d'anàlisi de manuals, en la dimensió qualitativa i no interactiva de les eines de recollida de dades, en aquest cas de la mateixa recerca bibliogràfica per a la fonamentació teòrica de la recerca en vam poder extreure un instrument d'estudi que ens ha resultat de gran utilitat. El treball de la investigadora Anna Esteve (2013), referenciava una proposta feta des del grup de recerca Gretel de la Universitat Autònoma de Barcelona —el Grup de Recerca de literatura infantil i juvenil i educació literària— pensada per abordar precisament l'anàlisi de llibres de text de la matèria de literatura (Gretel, 2019). D'aquesta manera, la *Pauta orientativa d'anàlisi de seqüències d'ensenyament de la literatura en els llibres de text o material didàctic de l'ESO*, el document específic que concretava la proposta, ha acabat inspirant de manera pràcticament literal el model de buidatge estructurat i sistematitzat de la informació rellevant que hem utilitzat. Al mateix temps, limitant-nos gairebé exclusivament a descartar-ne aquells apartats que no eren necessaris per a l'objectiu que perseguíem, també ha servit de base tant per a la recopilació de dades com per, després, poder-les comparar (vegeu, en aquest cas, a l'*Annex 4: Quadre d'anàlisi comparativa dels llibres de text analitzats*—a partir de la pàgina 81— el detall dels punts d'anàlisi que es van extreure de la pauta i que es van aplicar en l'anàlisi de les sis col·leccions de llibres de text).

3. 4. PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES

Per a la recollida de dades relatives als llibres de text, lògicament, va caldre una feina prèvia per determinar quins són els manuals de referència que s'usen actualment, tant als quatre cursos d'ESO com als dos de batxillerat, al centre Vedruna Escorial Vic per la matèria de llengua catalana i literatura. El contacte necessari amb professors en actiu per obtenir aquesta informació va servir, al mateix temps, per sondejar possibles candidats pensant ja en la segona part de la recollida de dades: les entrevistes. I de la interacció inicial en van sortir, encara, noms d'antics

professors del centre que hi havien fet classe, també de llengua catalana i literatura, en l'època en què el pla d'estudis encara contemplava els cursos de BUP i COU. Un cop establert el contacte amb aquest segon tipus de professors va caldre preguntar-los, igualment, els llibres de text que s'utilitzaven en aquest període anterior a la reforma de la LOGSE. De tot plegat en va acabar sortint la selecció de la mostra tant de materials com de persones, representants en cada cas dels perfils que s'han descrit amb anterioritat, en els quals s'ha basat la recerca.

Un cop localitzat tot el material de la part d'anàlisi documental, la recollida de dades va consistir a fixar els trets comuns que es volien extreure dels manuals, prenent com a referència la *Pauta orientativa d'anàlisi de seqüències d'ensenyament de la literatura en els llibres de text o material didàctic de l'ESO* (Gretel, 2019) a què hem fet referència més amunt, i analitzar, cas per cas, cadascun dels llibres de text. Concretament, el procediment es va aplicar a la mostra següent (vegeu *Annex 3: Llistat dels llibres de text analitzats*; a partir de la pàgina 80): quant a manuals de BUP i COU, els títols analitzats van ser *Jonc*, *Marge* i *Garba* d'Edicions 62, la col·lecció de volums *Llengua i literatura Avui* de l'editorial Vicens Vives i la col·lecció de volums *Paraula viva (BUP)* del Grup promotor Santillana; mentre que en l'apartat d'ESO i batxillerat, la mostra es va centrar en els dos volums per a batxillerat *Llengua catalana i literatura* de l'editorial Cruïlla, la col·lecció de volums *Nou Ginesta (Llengua catalana i Literatura a l'ESO)* de l'editorial Vicens Vives i la col·lecció de volums *Llengua catalana i literatura – Sèrie Comunica* del Grup promotor Santillana.

Pel que es refereix a les entrevistes a docents, un cop feta la selecció de perfils que ja ha estat exposada, la interacció es va centrar en una trobada inicial que va servir de fase exploratòria per conèixer amb més detall, d'una banda, la realitat present i pretèrita dels continguts curriculars relacionats amb la literatura catalana a les aules i, de l'altra, per delimitar amb més concreció els temes d'especial interès, en relació als objectius de la recerca, que s'havien de tenir en compte obligatòriament a l'hora d'abordar la qüestió. Ens va semblar, en aquest sentit, que voler concentrar en una única trobada la recollida d'informació era córrer el risc d'haver de gestionar un volum de dades a la pràctica difícilment manejable i que, a més a més, podia presentar moltes dificultats de comparació. Si elaboràvem, en canvi, tal com vam acabar fent, un qüestionari estructurat, segons els apartats que ens havien semblat més rellevants de la fase

exploratorià, era una manera de fer molt més viable i alhora rendible el processament de les dades.

3. 5. PROCÉS D'ANÀLISI DE DADES

La doble ànima qualitativa, per via tant de les entrevistes com de l'anàlisi de documents, que ha caracteritzat la recerca que descrivim torna a determinar, un cop més, una doble estratègia en aquesta ocasió a l'hora de processar les dades obtingudes. En l'apartat de les entrevistes, l'opció d'acabar-les articulant a través d'un qüestionari estructurat i comú per a tots els entrevistats, un cop fixats els objectius d'interès fonamental, és el que va permetre, després, una anàlisi estrictament comparativa. Com a prèvia, i a partir del primer contacte amb voluntat exploratorià que situàvem, va caldre un exercici de síntesi dels aspectes essencials que es volien tractar i codificar-los, després, en una successió de qüestions que permetessin captar i registrar els matisos que podien donar més de si a l'hora d'aportar dades rellevants per a l'estudi que volíem dur a terme. Essencialment, es va voler focalitzar l'interès en cinc grans àmbits: a) la influència de la dimensió més estrictament personal a l'hora de vehicular la relació amb els continguts curriculars de literatura catalana, b) l'organització pràctica de la matèria en cada curs, c) la relació dels alumnes amb obres i textos concrets, d) la tipologia d'aquestes mateixes obres i textos i, per acabar, e) l'assoliment dels coneixements que es considerava que acabava resultant de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En va resultar, de tot aquest plantejament, un doble qüestionari —un model per als professors que havien exercit en època de BUP i COU i un altre per als que ho feien, encara ara, en temps d'ESO i batxillerat— amb una quinzena de preguntes (vegeu, *Annex 1: Entrevistes als docents*, a partir de la pàgina 44). Malgrat la bifurcació en dos models, l'estructura bàsica era comuna i pràcticament la mateixa, de manera que s'havia procurat ja d'entrada que cada una de les qüestions facilités l'anàlisi comparativa que se'n podia derivar. En una segona instància, aquest disseny estructurat previst prèviament el que permetia era el fet de traslladar les dades a una única graella, un altre instrument d'anàlisi útil, a la qual es podia associar un examen molt més directe de cadascun dels ítems. I, encara, no només això, sinó que també era possible de posar-lo fàcilment en relació amb les respostes de la resta d'entrevistats.

En l'altre gran àmbit de dades, per la seva banda, les referides als llibres de text tant antics com actuals de la matèria de llengua catalana i literatura, l'estratègia en el procés d'anàlisi de les dades obtingudes ha estat molt anàloga i s'ha acabat basant, igualment, en una graella d'anàlisi comparativa entre els diferents manuals de cada època. En aquesta ocasió, específicament, els ítems en què s'ha basat la recollida de dades comuna per a cadascun dels materials han vingut determinats per l'adaptació que hem fet per al nostre context d'estudi de la pauta proposada pel Grup de Recerca de literatura infantil i juvenil i educació literària (Gretel, 2019). Se n'han utilitzat, concretament, els tres primers apartats referits a "organització", "programació de continguts" i "selecció de textos" (Gretel, 2019). En total, l'opció de basar-se en aquest criteri ha comportat el fet de manejar una dotzena d'ítems acotats que, com passava en el cas del buidatge dels qüestionaris en l'apartat de les entrevistes, ha facilitat molt no només el registre de les dades en una mateixa graella d'anàlisi, sinó també el procés posterior de comparar-les.

4. RESULTATS DE L'ANÀLISI

Com que l'estratègia de recerca que hem aplicat l'hem basada en dos instruments de recollida de dades diferents, tot i el caràcter comú que han acabat compartint en bona mesura els processos posteriors d'anàlisi d'aquestes dades, ens veiem gairebé obligats en aquest punt orientat a l'exposició dels resultats de l'estudi a distingir de manera clara què hem extret, d'una banda, de l'examen segons els criteris establerts dels llibres de text i, de l'altra, dels qüestionaris en què es va acabar concretant la part d'entrevistes a professors. Aquesta divisió serà una manera més còmoda, fet i fet, a banda de més entenedora, de poder presentar les dades que s'han anat recollint tant en un sentit com en l'altre. Al mateix temps, l'exposició que en resultarà també guanyarà en termes de claredat.

Pel que fa en primer lloc, doncs, a l'anàlisi del conjunt de manuals de la matèria de llengua catalana i literatura que s'havien utilitzat —en època de BUP i COU— i que s'utilitzen encara avui —en temps d'ESO i batxillerat— com a llibres de text a les aules, hem pogut constatar que tots ells, sense excepció, dediquen apartats de pes orientats al bloc de continguts literaris.

Veurem, a partir d'aquí, la profunditat d'aquest pes i, en una vessant més específica, quina part d'aquest volum de continguts literaris es refereix pròpiament a la literatura catalana i no només això, sinó que, dintre d'aquesta, quin grau d'incidència hi tenen els textos que podem relacionar amb la idea de clàssics —en funció del cànon, en l'accepció del concepte que hem establert per a la nostra recerca— de la disciplina. Sigui com sigui, i encara que afecti l'esfera més preliminar de l'anàlisi, és una evidència constatable que els continguts literaris hi són en tots els casos sense excepció i, a més a més, en una envergadura notable: com a mínim en una proporció superior al trenta per cent. Aquesta és, doncs, una primera constatació.

Entrant en més detalls (vegeu *Annex 4: Quadre d'anàlisi comparativa dels llibres de text analitzats*; a partir de la pàgina 81), pel que fa al grau d'especificitat dels continguts literaris inclosos a cada volum, tenim en aquest sentit dos grans tipus de materials didàctics: els que els tracten amb blocs específics separats clarament de la resta i, en canvi, els que integren la part de la literatura com a un bloc més —normalment acompanyat, per exemple, d'altres blocs com poden ser la comprensió lectora, la comunicació, la gramàtica, l'ortografia o el lèxic— de cadascuna de les unitats en què es divideix el temari que tracta el llibre. Observem, en aquest sentit, que aquesta no és una distinció que puguem associar a si els materials són més antics o més moderns perquè en trobem de tots dos grans tipus, per bé que els dominants sempre són els que treballen la literatura com a bloc constant en cadascuna de les unitats, tant entre els llibres de BUP i COU com entre els d'ESO i batxillerat. En termes d'organització, els continguts literaris mantenen encara en materials més recents el fil històric característic dels manuals més antics com a eix vertebrador, tot i que el combinen clarament amb altres criteris que tenen a veure especialment amb el gènere literari i també els tipus de textos. Tot i així, aquesta organització alternativa a la mirada estrictament històrica tampoc és exclusiva dels llibres del present, perquè ja hi ha materials de l'època del BUP i el COU que la utilitzen.

Hem apuntat fa just un moment que la proporció quantitativa entre els apartats literaris i la resta de continguts dels llibres de text era notable independentment de l'any d'edició. Hem situat una xifra com a mínim denominador comú, en aquest sentit, al voltant del trenta per cent. Si hi afegim ara, en aquests termes percentuals, la proporció que suposen en el marc dels continguts literaris la lectura directa de textos aquí sí que podem establir una diferència prou remarcable entre els materials més recents i els més antics: en els llibres que s'utilitzen a l'ESO

i al batxillerat, el percentatge ha tendit a decaure i no supera en cap cas el quaranta per cent, mentre que en els llibres pensats per a BUP i COU aquest percentatge significava la franja mínima i, en alguns casos, s'incrementava fins al cinquanta per cent. Quant al grau de cohesió de les activitats, des d'aquest punt de vista també hi ha diferències prou destacables si tenim en compte el factor temps en l'evolució dels materials pedagògics utilitzats a les classes de llengua catalana i literatura. Mentre que en èpoques més pretèrites la tendència general s'orientava cap al més aviat poc pes de les activitats en relació a les parts expositives del temari, en els llibres de text més actuals el discurs didàctic combina constantment, intercalant-les, parts d'exposició i activitats que s'hi relacionen. En els llibres antics, així, era més habitual que les activitats, a banda de ser menys, quedessin restringides a un apartat propi al final de cada unitat del temari, mentre que actualment aquest procediment no el segueix cap manual: tot i que n'hi ha que mantenen un bloc d'activitats al final de cada unitat, en absolutament tots els casos també hi ha exercicis que es van combinant amb les explicacions.

Una altra diferència notòria entre els llibres de text del present i els antics té a veure amb la previsió d'avaluacions explícites. Aquest tipus d'activitats el contempnen i l'inclouen també absolutament tots els llibres que hem analitzat destinats a l'etapa de l'ESO i el batxillerat i, en canvi, no és gens propi dels materials pedagògics més antics. En aquest segon tipus, en tot cas, el que hi figura poden ser algunes activitats que es poden considerar més o menys de síntesi, però que no tenen en cap cas la dimensió avaluativa que trobem als materials utilitzats en època d'ESO i batxillerat. Quant al grau d'explicitació dels continguts, aquí també s'observa una certa evolució que sembla que es pugui relacionar directament, tot i que amb alguna excepció puntual, amb el pas del temps. D'aquesta manera, en els llibres de text més antics el patró més comú és la base eminentment teòrica i seguida en el desplegament dels continguts, per completar-ho després, en tot cas, amb alguna activitat puntual. En els manuals més recents, en canvi, els continguts es presenten per via molt més aplicada, en el sentit que s'utilitzen els materials lingüístics diversos —i, doncs, els textos literaris entre ells— per vincular-hi després procediments de reflexió o, molt més puntualment, epígrafs de clar to explicatiu. A més a més, els llibres més moderns utilitzen de manera molt més normalitzada tant l'orientació de la tipologia textual com la concepció comunicativa de la llengua a l'hora d'abordar els continguts —per bé que sense renunciar al punt de vista històric en el cas específic de la literatura catalana—, mentre que en els materials didàctics més antics el fil de la cronologia històrica hi

ocupa un paper molt més central. Malgrat això, d'aquests darrers manuals propis de l'època del BUP i el COU és important de quedar-se amb la idea que ja n'hi ha que fan de la tipologia textual i una certa concepció comunicativa de la llengua una estratègia igualment important a l'hora d'orientar els continguts.

Ens centrem ara, seguint amb l'anàlisi dels llibres que s'utilitzen i que s'havien utilitzat de referència per a les classes de llengua i literatura catalana, en els llistats de textos que tant uns manuals com els altres inclouen des del punt de vista de les obres que podem considerar canòniques, tal com hem dit que concebíem la noció en la nostra recerca, de la literatura catalana. En aquest punt el que observem és una llista particularment llarga i exhaustiva en un dels materials concrets de l'època del BUP i el COU, concretament l'antologia de textos literaris catalans *Garba* (1981). Per la resta, i deixant a banda aquest cas singular, s'observa com a tendència general una varietat i quantitat de textos superior en els llibres més antics i, al mateix temps, una entrada de nous interessos de la selecció de textos per aquells que provenen de la literatura juvenil, de gènere o internacional (i fins i tot textos no estrictament literaris), en detriment del que seria doncs el corpus canònic de la literatura catalana, en els materials pedagògics més moderns. El que sí que manté una clara línia de continuïtat entre passat i present, i només amb el matís en tot cas d'aquest condicionant d'amplitud de la mostra que acabem de descriure, és la representativitat dels textos seleccionats. En els diferents apartats de literatura catalana medieval, de l'edat moderna, de la Renaixença, el segle XIX i fins ben entrat el segle XX s'observa que no hi ha cap trencament abrupte ni amb els autors, sobretot, ni tampoc amb els títols d'obres triats, sinó més aviat tot el contrari. Sí que hi ha alguna novetat, pel que fa a la inclusió d'autors més recents de la literatura catalana, en els llibres de text que ens són més pròxims en el temps. Tot i així, el que podríem considerar el pes del cànon assentat amb els anys es manté, clarament, molt estable.

Ens queda per comentar, finalment, de totes les variables comparades entre els diversos llibres de text, la que fa referència als possibles criteris de selecció que guien la tria que acaba incloent, a la pràctica, cada material. Lligant-ho al que acabem de comentar, el caràcter referencial de les obres —i relacionat, doncs, amb el cànon mateix de la literatura catalana— és un valor que, amb el pas del temps, ha anat perdent influència. Així, tot i que en un cert sentit encara ha perviscut, en un altre el criteri de referencialitat s'ha anat combinant cada vegada més amb

d'altres arguments de la tria com són la suposada accessibilitat per part de l'alumnat i, per un altre cantó, la intenció de despertar l'interès a partir de lectures que puguin estar més directament relacionades amb l'experiència que li és pròpia. Quant al grau de fragmentació dels continguts de la literatura catalana, en últim terme, en aquest punt no que es pot trobar cap element que evidencii una diferència clara entre el que passava en el cas de BUP i COU i, una vegada implantada la LOGSE, el que era propi a ESO i batxillerat.

Si ens centrem ara, un cop vist l'apartat dedicat als llibres de text, en les dades que es desprenen dels qüestionaris associats a les entrevistes de la nostra recerca (vegeu *Annex 2: Quadre d'anàlisi comparativa de les dades obtingudes amb les entrevistes*; a partir de la pàgina 73), aquí també podem començar per deixar constància d'un posicionament que ha estat unànim: la influència que tenen la sensibilitat i el gust personal del professor pel fet literari en general, i per la literatura catalana en particular, com a factor clau que determina la presència efectiva que acaba tenint la part literària en els continguts d'un curs i en el que es treballa a l'aula. És prou simptomàtic, en relació amb això, que dels cinc docents entrevistats —recordem que el total d'entrevistes va ser finalment de sis perquè un perfil responia, al mateix temps, tant al de professor en època de BUP i COU com en l'actual d'ESO i batxillerat— un total de quatre van declarar que, davant la dicotomia d'haver d'optar per la preferència dels continguts lingüístics o bé literaris, ho faria a favor d'aquests segons. Preguntats sobre el pes de cada gran àmbit propi de la matèria, el de la llengua i el de la literatura, la tendència global dels docents a l'hora de respondre era la d'atorgar un percentatge superior a la part literària en el cas dels qui estaven en actiu a l'etapa prèvia a la LOGSE. Pel que fa a l'enfocament en què es basa o es basava l'aproximació didàctica a la literatura catalana, destaca en aquest punt la continuïtat del fonament centrat en la història de la literatura i la vessant més formal, per bé que un dels professors de l'època del BUP i el COU va referir, explícitament, la voluntat d'incidir en l'aproximació cultural global al fet literari i, en general, els professors encara ara en exercici expressaven la tendència a complementar l'enfocament històric i formal amb l'enfocament més lingüístic aplicat a la literatura.

Passant a una dimensió més quantitativa del volum de textos treballat efectivament a la classe, observem aquí unes xifres mitjanes amb una tendència molt constant al llarg de totes les èpoques i amb un grau d'aprofundiment que es qualifica de mitjà o alt en tots els casos. Pel que

fa a les lectures estrictament obligatòries d'obres íntegres de la literatura catalana, la xifra mitjana es manté comuna a les tres, una per trimestre, amb l'excepció de la reducció a dues en l'últim curs del batxillerat actual i la diferència més notable si es tenen en compte les optatives que es fan i es feien —i de manera que el nombre era sensiblement major a l'època del BUP i el COU—. Si apliquem ara el criteri del caràcter canònic de les lectures, la tendència és similar al que passava en la selecció que incloïen els llibres de text i es detecta una continuïtat de títols d'obres i d'autors, però en paral·lel una introducció progressiva d'altres obres de perfil juvenil, de gènere i amb vocació més internacional a mesura que ens acostem al present.

Un tret diferencial notori, pel que fa a la comparació entre l'era prèvia a la LOGSE i la posterior, segons el que es desprèn de la veu dels docents, és la desaparició en el present en què hi ha vigents l'ESO i el batxillerat d'un curs acadèmic íntegre dedicat específicament a la literatura catalana. Això és el que passava, abans, en l'època en què es cursaven BUP i COU, en el tercer curs de Batxillerat Unificat Polivalent. En general, a més a més, l'organització de cada un dels cursos, pel que expliquen els docents responsables de la matèria tant d'ara com d'abans, tendia a tenir un pes superior de literatura en els temps previs a la implantació de la LOGSE. Per acabar, en el que representa una faceta més subjectiva de valoració personal de cada professor, és remarcable el fet que cap dels professors en actiu actualment a ESO i batxillerat consideri que els alumnes, llevat d'aquells casos en què diuen que hi ha una sensibilitat manifesta per la matèria de llengua catalana i literatura, no acaben l'etapa de secundària obligatòria amb unes "referències suficients" —respectant l'expressió literal que es va utilitzar en la pregunta feta als docents— dels autors canònics de la literatura catalana. Tenint-hi en compte el batxillerat, segons la mateixa veu dels docents, l'opinió passa clarament a sí només a un dels tres casos. Per contra, els professors responsables de la matèria en època de BUP i COU consideren majoritàriament que sí que els alumnes acabaven l'etapa amb unes "referències suficients" dels autors canònics de la literatura catalana. Tant en un cas com en l'altre, a més a més, com més propers al present són els escriptors, menys probabilitats de "referències suficients" hi ha, la qual cosa indica que si algun factor ha afavorit el pas del temps no ha estat precisament el d'actualitzar el cànon i fer, doncs, que els estudiants coneguin més els literats catalans que els són cronològicament més pròxims, sinó més aviat tot el contrari. En termes genèrics, l'opinió majoritària que es desprèn de la mostra de docents entrevistada és que a l'època del BUP i COU els

professors consideren, explícitament, que es feia un “treball suficient dels clàssics de la literatura catalana”, mentre que en els temps actuals de l’ESO i el batxillerat l’opinió dominant es decanta pel “no”.

En darrera instància, pel que fa a les consideracions de caràcter plenament subjectiu sobre com es creu que s’hauria hagut d’aprofundir en aquest “treball dels clàssics de la literatura catalana” a l’aula, les opinions dels professors de la matèria són molt divergents en funció del període al qual es refereixen, però són alhora molt reveladores. En el cas de l’etapa prèvia a la LOGSE, així, es fa una única esmena que s’explicita, en un dels casos dels entrevistats, dient que l’amplitud del programa de llengua deixava un temps molt limitat per la literatura. En l’època encara vigent derivada de l’aplicació de la LOGSE, en canvi, les consideracions van molt més enllà: apel·len al fet d’atendre la necessitat de disposar d’edicions adequades a la diversitat d’alumnes que cursen actualment l’ESO, al fet que cada vegada “costa més que els estudiants llegeixin” o al fet que els continguts que entren a la selectivitat marquen molt el currículum efectiu que es treballa a batxillerat i el pes exigü que té la literatura en la prova d’accés a la universitat acaba determinant que s’hi dediqui poca atenció.

Al mateix temps, també posen en relleu que el fet que hi hagi només dues úniques hores setmanals de la matèria als cursos de batxillerat també limita de manera transcendent l’aprofundiment que es pot abordar —i fins al punt que algun dels docents actuals parla, de manera prou reveladora, de “maltractament” de la llengua catalana i literatura al batxillerat— i al fet que l’exigència de maduresa lectora que requereixen els clàssics els fa difícilment compatibles amb les aules actuals de secundària. Fent l’exercici de comparar el present i el passat, en general, els docents entrevistats expressen opinions finals significatives com que “ara es llegeix menys, amb moltes obres juvenils, més fàcils o bé adaptades” i que això té a veure amb “el món en què vivim”; que el gust per la literatura del professor continua sent un factor determinant per la presència efectiva que el fet literari acaba tenint a l’aula; que caldria “buscar i trobar estratègies actuals que puguin encabir l’interès cap als clàssics de la nostra literatura”; que una realitat a les aules progressivament més diversa fa cada vegada menys possibles les opcions uniformitzadores; i que cal una responsabilització activa del professorat tant per ajudar l’alumnat a “trencar els murs que solen interposar-se [a l’accés als clàssics] per por d’enfrontar-s’hi”

com per ser capaç de transmetre amb passió el valor dels clàssics “perquè [els alumnes] puguin tenir referents de qualitat”.

5. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

Començàvem l'apartat anterior de descripció dels resultats de la recerca amb una constatació important: tots els materials didàctics analitzats, siguin de l'època que siguin, tenen apartats d'entitat —hem parlat, en aquest sentit, d'una xifra mitjana genèrica que podíem situar com a mínim al voltant del trenta per cent— dedicats a la literatura. Aquests apartats, a més a més, també sense excepció, en bona mesura estan orientats a la literatura catalana i tots ells contempnen els clàssics d'aquesta literatura segons l'accepció que hem tingut en compte per definir-los en la nostra recerca i que no és altre, a la pràctica, que el fet de posar-los en relació amb la mateixa tradició escolar i acadèmica vinculada al cànon (Sullà, 2010). Al mateix temps, tots els professors entrevistats, hagin exercit igualment en l'època que hagin exercit, manifesten que els continguts literaris han tingut una atenció significativa a les classes de llengua catalana i literatura. En aquest cas, per posar-hi també una proporció mitjana orientativa, no hi ha cap docent que rebaixi el pes de la literatura en la matèria per sota del quaranta per cent.

Tenim, per tant, d'entrada, que els continguts literaris en l'etapa educativa dels dotze als divuit anys, almenys en la dimensió que podríem considerar *formal*, no han deixat de ser-hi. De fet, tenint en compte l'ordenació curricular que es desprèn de la normativa vigent (Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015), seria molt estrany que no fos així. De manera que les anàlisis, mutades sovint en avisos d'alerta, sobre poc menys que la desaparició de la literatura a l'escola (Pennac, 1985 i Ordine, 2013), en un sentit més global, i respecte el cas concret de la literatura catalana en un context més proper (Aulet i Martí, 2015 i Codina, 2016) semblarien, almenys des d'aquest punt de vista, infundades. Queda per fer, evidentment, però, el pas de l'anàlisi més externa de la qüestió a la del terreny més concret. I és aquí on el que es podria desprendre de la visió més macroscòpica adquireix múltiples particularitats que convé discriminar.

Primer, per deixar de donar un valor absolutament determinant al canvi en l'enfocament metodològic, de caràcter competencial i centrat en la dimensió més comunicativa de la llengua (Colomer, 2011 i Codina, 2016) a mesura que s'ha anat desplegant la LOGSE, a l'hora de situar les causes principals del declivi en els continguts relacionats amb la literatura catalana a l'ESO i al batxillerat. L'anàlisi tant de llibres de text com del punt de vista dels docents demostra que ni les estratègies didàctiques alternatives a la visió historicista i formal de la literatura catalana són exclusives de l'etapa posterior a la LOGSE, ni que aquest enfocament basat en la cronologia històrica ha deixat de tenir un pes clau en la manera com s'ensenya i s'aprèn encara ara a ESO i batxillerat la literatura catalana. Les anàlisis de Colomer i Margallo (1999) i Colomer (2011), així doncs, almenys en la concepció d'una successió d'etapes clarament delimitades i sense solapaments, queda molt matisada. Perquè és només tenint en compte aquesta plena vigència, encara ara i en bona mesura, de l'estratègia centrada en el fil històric, sense anar més lluny, que prenen sentit anàlisis com la d'Esteve (2013), que advoquen per la necessitat d'una didàctica de la literatura catalana, en el present, que en compregui la història però que no s'hi limiti.

Una altra constatació que emergeix tant de l'anàlisi comparativa de manuals com del discurs dels docents és que, si bé la presència en el que podríem considerar *termes absoluts* de textos de la literatura catalana a l'aula s'ha mantingut en uns nivells molt estables en el temps, la profunditat i extensió d'aquests textos sí que ha tendit, clarament, a la baixa. En els llibres de text actuals, així, la varietat de fragments d'obres i autors diversos hi continua sent present, però significativament en format molt més breu i anecdòtic. Sovint, per exemple, com a base per a activitats orientades només a la vessant lingüística, de manera que la dimensió literària —i ja no diguem l'anàlisi o la mera contextualització de l'obra i l'autor en el marc de la literatura catalana— és molt difícil de creure, almenys en condicions habituals, que es pugui donar. Molt diferent és, en canvi, el que es pot observar en els manuals més antics, on la inclusió de textos està sempre molt més contextualitzada i dona peu a entrar en la vessant literària. Els textos seleccionats, a més a més, són més llargs, per norma, en aquests materials didàctics més antics. És des d'aquest punt de vista, llavors, que tenen ple sentit comentaris que fan autors com Colomer i Margallo (1999, p. 11) quan diuen que es pot afirmar que "l'ensenyament literari ha crescut en el seu vessant d'ús, corpus i activitats, però s'ha aprimat notablement com a concepte de força en la representació mental dels alumnes respecte dels seus aprenentatges".

Tot plegat il·lustra, així doncs, una tendència dels materials més recents a formular els continguts literaris més en un format de *tastet* que no pas amb vocació exhaustiva. Seria molt gràfic, en aquest sentit, assimilar-ho a una certa *cultura del zàping* actual, en què la brevetat i tant el canvi com la variació constants, en detriment de l'aproximació més monogràfica, emergeixen com a valors centrals (Codina-Valls, 2016). La concentració prolongada en un mateix aspecte, per tant, tendeix a ser bandejada i es prioritza un cert *alleugeriment* dels continguts amb el pretext d'ampliar l'espectre d'interessos. Aquí sí, així doncs, que el nou enfocament metodològic, articulat al voltant sobretot de la idea de "competències lingüístiques" (Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015) acaba propiciant un canvi transcendent en la manera com s'ensenya i s'aprèn la literatura catalana. És, al capdavant, el procés "d'entronització de la novetat perpètua" i la "progressiva tendència dominant, en el camp educatiu, a reduir les llengües a la seva dimensió comunicativa" sobre la qual alerten veus com les de Limorti (2009) i Codina-Valls (2016). I això també té efectes, a la pràctica, en la manera com s'articulen els continguts tant en els materials de referència que s'utilitzen com en les explicacions dels professors a classe, que tendeixen a la fragmentació del fil argumental més teòric, intercalen constantment activitats —sense restringir-les en un únic apartat, breu separat i testimonial, com solia ser propi dels manuals més antics— i contempnen noves facetes avaluatives.

En el capítol que es refereix, estrictament, a la selecció de textos de la literatura catalana, en aquest punt també s'evidencia un viratge si es comparen els llibres de text del present amb els de l'etapa prèvia a la LOGSE. El canvi queda corroborat, un cop més, amb l'opinió que ofereixen en aquest cas els professors de l'època de BUP i COU. A banda del major aprofundiment pretèrit que apuntàvem abans, es fa evident el pas d'un criteri guiat exclusivament pel caràcter referencial dels textos a un altre, amb la progressiva implantació de l'ESO i el batxillerat, que té en compte cada vegada més altres aspectes com són, seguint el que assenyala Limorti (2009), l'accessibilitat per part de l'alumnat, la necessitat de despertar-li l'interès i la voluntat de relacionar les lectures amb l'experiència que li és més propera. Una altra derivada d'aquest canvi de plantejament es projecta també, tal com ja descrivien Colomer i Margallo (1999) i Colomer (2011), en novetats en els criteris a l'hora de triar textos literaris pensant en l'aula com és el fet de dirigir la mirada cap a altres àmbits, més enllà del caràcter referencial, com poden ser el de la literatura juvenil, la literatura internacional o la literatura de gènere. El corpus més

canònic, aleshores, definit com ho hem fet precisament a partir de la relació amb les diferents instàncies del món educatiu i acadèmic (Sullà, 2010), es veu per força progressivament limitat.

En paral·lel a aquest fenomen, tot i així, és igualment cert que tant pel que reflecteixen els manuals d'ara i d'abans com pel que expressen els docents implicats, aquest mateix corpus canònic de lectures de la literatura catalana s'ha anat mantenint molt estable, amb molt poques variacions, al llarg del temps. Una prova ben tangible d'això és que si hom es fixa exclusivament en la selecció de textos i autors de fins ben entrat el segle XX que apareixen en els llibres de text, aquest criteri converteix a la pràctica en indistingibles els materials actuals dels que s'utilitzaven en èpoques prèvies a la implantació de la LOGSE. Una altra manera d'analitzar aquesta mateixa evidència, llavors, és que l'actualització del cànon amb autors més moderns i propers en el temps de la literatura catalana ha estat més aviat minsa. I un cop feta aquesta constatació, si recuperem les idees de Curtius (1989) i Bloom (1995) —reportades per Sullà (2010)— sobre com es va modulant el cànon literari, això té efectes en la manera com el cànon passa de generació en generació. Recordem que Aulet i Martí (2015) ja advertien, sense anar més lluny, del pes determinant que ha tingut històricament a Catalunya el món editorial dedicat als llibres de text i a les obres literàries amb perfil escolar en la construcció d'un imaginari col·lectiu i uns referents per a infants i joves basat en la cultura pròpia del país.

Des de l'apartat de la recerca orientat més estrictament a les veus dels docents, també és important de destacar un punt de plena unanimitat: tots els professors que han participat a l'estudi han qualificat de factor clau a l'hora de determinar la presència efectiva de la part literària a les classes de llengua catalana i literatura el gust personal i la sensibilitat vers aquest àmbit del professor responsable. A banda d'aquesta opinió generalitzada, a més a més, és important d'assenyalar que entre la mostra de docents seleccionada per participar a la recerca el percentatge que s'ha declarat, en el cas d'haver de triar, més proper a l'àmbit literari que el lingüístic de la matèria ha estat notòriament alt: fins a un vuitanta per cent. Tenir present aquesta xifra resulta transcendent pel possible biaix que se'n podria desprendre. Hi cap, aquí, també, la pregunta necessària de si aquest domini important dels professors amb inclinació a favor de l'àmbit literari és una dominant en general o si, en canvi, és una particularitat casual de la mostra en què s'ha basat la recerca que descrivim. Emergeix, d'aquesta manera, una pos-

sible pregunta per a una futura recerca centrada en aquest aspecte i és que, en cas de confirmar-se aquesta dominant, les implicacions que té per a les anàlisis que es fan sobre la regressió dels continguts literaris a les etapes educatives dels dotze als divuit anys a partir de les valoracions dels professors implicats més directament (Esteve, 2013, Colomer, 2011, Arenas, 2003 i Colomer i Margallo, 1999) és necessari que ho tinguin en compte.

Des del punt de vista ara de les lectures obligatòries d'obres íntegres de la literatura catalana corresponents als cursos als quals ens referim, les aportacions en aquest punt dels professors responsables de la matèria indiquen una variació que no és tan sensible en termes de quantitat, com de fet hem vist que passava amb el conjunt de textos treballats a classe, sinó pel que fa a l'extensió i al caràcter de referencialitat en relació al cànon d'aquestes lectures. Així, com ja hem vist que quedava establert a Colomer (2011) i Colomer i Margallo (1999), s'observa amb el pas dels anys una progressiva entrada de nous criteris a l'hora de seleccionar els llibres per llegir. Els canvis passen a prioritzar, sobretot a les primeres etapes de l'educació secundària obligatòria, d'una banda el perfil de literatura juvenil, internacional i de gènere i, de l'altra, l'accessibilitat, la possibilitat de despertar interès i la connexió més directa amb l'experiència de l'alumnat. Per un altre cantó, l'apartat de lectures obligatòries d'obres literàries senceres també serveix per evidenciar un altre fenomen, com de fet passava igualment amb les lectures més breus de clàssics de la literatura catalana en el dia a dia de l'aula, que és en aquest cas la continuïtat en el temps dels títols escollits com a representatius del cànon.

Tenim aquí, per tant, una altra mostra prou evident de l'escassa actualització que s'està produint en aquesta llista de clàssics en un context clau —l'escolar i l'acadèmic, segons la concepció estreta de Sullà (2010) que hem situat al centre de l'interès de la nostra recerca— a l'hora justament d'institucionalitzar-la. De la mateixa manera, la situació remet evidentment també, altre cop, a l'anàlisi d'Aulet i Martí (2015) sobre la íntima connexió entre el sector editorial responsable dels materials de referència a les aules de Catalunya i la construcció d'un imaginari col·lectiu, en aquest cas des del punt de vista de la literatura pròpia del país, compartit.

La desaparició d'un curs monogràfic, el de tercer de BUP, dedicat íntegrament a la literatura, també és una diferència que convé no passar per alt en la comparació que hem fet entre l'organització de la matèria de llengua catalana i literatura als cursos amb alumnes d'entre dotze i divuit anys de l'època prèvia i posterior a la LOGSE. Diversos dels professors entrevistats

s'hi han referit explícitament i també de l'anàlisi dels llibres de text n'hem pogut extreure, clarament, aquesta evidència. Una qüestió que és lògic de pensar que no és gens menor si es té en compte, en paral·lel, que una de les altres opinions majoritàries entre els docents és que l'extensió dels temaris de llengua i literatura ja obligava, en èpoques de BUP i COU, a minvar substancialment certes parts del programa que solien correspondre, precisament, com que la part de llengua es considerava prioritària pensant en les proves d'accés a la universitat i aquest plantejament encara és plenament vigent, a l'apartat literari.

Aulet i Martí (2015) també recullen aquesta realitat i la situen, de fet, com un dels factors clau per explicar la davallada dels continguts de la literatura catalana a l'ESO i el batxillerat. Justament en aquest sentit, les opinions dels docents entrevistats reflecteixen una opinió significativa: mentre que els professors de l'etapa prèvia a la LOGSE tendeixen a considerar com a "suficients" els continguts treballats a l'aula relacionats amb el cànon de la literatura catalana un cop els alumnes finalitzaven l'etapa educativa, els professors actuals es decanten preferentment per l'opinió que no ho són, de "suficients". És perfectament comprensible, aleshores, que les anàlisis amb vocació sistemàtica que han fet altres docents en actiu en les etapes d'ESO i batxillerat, com pot ser el cas per exemple d'Arenes (2003), conclouin que cal "equilibrar els coneixements de llengua i literatura en els nostres alumnes".

Del discurs dels professors sobre la matèria mateixa de llengua catalana i literatura, per acabar, i mantenint la mirada centrada en el fet de comparar èpoques, queden per discutir fonamentalment cinc aspectes rellevants de les dades obtingudes. El primer aspecte, i amb poca incidència en les recerques anteriors en què ens hem basat com a punt de partida, es refereix al condicionant que representa la diversitat creixent en l'alumnat que cursa actualment sobretot l'etapa d'ESO i que influeix decisivament en l'aprofundiment de continguts i en l'orientació de certes matèries com pot ser, pel que aquí ens interessa, la de la literatura catalana en l'apartat dels clàssics. En segon lloc, un altre aspecte destacable seria, i relacionat encara amb aquest que ara comentàvem, l'augment de dos anys en l'escolarització obligatòria, un fet que també impacta de ple en els perfils de l'alumnat i que es combina, a més a més, amb una altra constatació que expressen sense reserves els docents d'ESO i batxillerat: que cada vegada costa més que els estudiants llegeixin. En el cas dels últims dos cursos, d'altra banda, el tercer aspecte que val la pena de destacar és el que s'arriba a qualificar textualment de "maltractament" de la

matèria de llengua i literatura catalana a batxillerat quan s'assenyala com a greuge el fet que, en comparació amb altres matèries, només es disposi de dues hores lectives setmanals. Aquesta és una realitat, de fet, que ja recullen Aulet i Martí (2015) i que també situen com a una de les reivindicacions principals —a banda de recurrents— per argumentar la demanda que fan de recuperar la presència de la literatura catalana als currículums dels dotze als divuit anys.

En quart lloc, un altre aspecte rellevant en què insisteixen els docents és que, tornant a les dificultats creixents per fomentar la lectura entre els joves, el perfil d'obres que es llegeixen és cada vegada més "juvenil", "fàcil" o "adaptat" i això es relaciona amb una deriva no estrictament imputable als adolescents, sinó al "món en què vivim". En aquest punt, per tant, és on el discurs dels professors enllaçaria de ple amb els postulats teòrics d'autors com Recalcati (2016), Han (2015), Nussbaum (2011) i Bauman (2007) que referíem a l'inici de la fonamentació teòrica de la recerca que presentem. En cinquè i darrer lloc, finalment, també és especialment significativa l'apel·lació que acaben fent molts dels professors entrevistats sobre la necessitat d'actualitzar les estratègies i materials per captar l'interès de l'alumnat vers els clàssics de la literatura catalana i la responsabilitat que té l'àmbit docent, tal com havíem vist que referien Esteve (2013) i Arenas (2003), en aquest sentit³. Tot plegat, a més a més, en un marc educatiu, tal com defineix Colomer (2011), que no deixa de ser res més que un reflex diàfan de la funció social que se li atribueix, al cap i a la fi, al fet literari.

Pensant ara en la relació de tota aquesta discussió dels resultats obtinguts en la recerca amb els objectius i preguntes que ens plantejàvem d'inici, caldria introduir un matís important a l'apreciació que el pes específic de la literatura, i particularment dels continguts relacionats amb els clàssics de la literatura catalana, és reduït en els programes curriculars de secundària obligatòria i batxillerat. Amb tot el que hem comentat, l'evidència empírica que hem pogut extreure de la nostra anàlisi desmenteix aquesta consideració en termes estrictament quantitius. El que sí que és veritat, al costat d'això mateix, és que els canvis successius que hi ha hagut en tot allò que acaba tenint efecte en el tractament efectiu de la matèria a l'aula —i que es desprèn d'àmbits tant diversos com la mateixa organització curricular normativa de la qual es parteix a l'esfera més específica, per exemple, de la composició de l'alumnat— han comportat

³ Un fil d'interès de recerca important que també queda obert, aquí, seria analitzar fins a quin punt els nous models d'ús de les tecnologies, per una banda, i dels formats narratius —sèries, minisèries, sagues, distopies, videojocs, xarxes socials, plataformes de vídeo en línia, etc.—, per l'altra, influeixen en la cada vegada més àmplia gamma de *distractions* que els joves tenen per a la lectura en la dimensió més *canònica* de la literatura.

un canvi d'orientació prou significatiu com perquè aquesta parcel·la relativa al cànon de la literatura catalana, en l'etapa formativa que va dels dotze als divuit anys, es pugui considerar que està, certament, poc atesa.

Aquest fet es relaciona, després, amb l'altra gran pregunta inicial que mobilitzava l'interès de la recerca que vam emprendre i que es referia, concretament, a si era possible de certificar un retrocés d'aquesta atenció als clàssics de la nostra literatura comparant el moment actual amb el que hi havia vigent abans de la implantació de la LOGSE. En aquesta part, l'estudi que hem fet també s'ha mostrat prou concloent i ha servit per veure que aquí sí que hi ha pocs matisos a fer en aquesta apreciació. L'únic que s'hi pot afegir, en tot cas, com a postil·les, és que la regressió en general que s'evidencia no deixa de relacionar-se amb dos grans factors: d'entrada, igualment, amb l'evolució que comentàvem que ha experimentat tot el contínuum d'elements que condicionen el tractament efectiu de la matèria de llengua catalana i literatura a l'aula i, en segon lloc, el reflex que no deixa de representar, a la pràctica, el model educatiu de la funció social que s'ha anat atorgant, col·lectivament, no ja només al fet literari relacionat amb la cultura més pròpia del nostre país, sinó al fet en si mateix, en general, de llegir.

En la vessant de limitacions de la recerca que hem realitzat, convé deixar constància d'algunes línies que poden haver quedat obertes. En un primer sentit, per exemple, cal posar de manifest que ens hem centrat en dos moments, l'actual i el d'abans de l'entrada en vigor de la LOGSE, que formen part d'una evolució més llarga en què hi ha hagut altres etapes. Podria ser d'interès, llavors, veure també quina repercussió han tingut altres moments de canvi significatius, com poden ser per exemple l'aprovació d'altres reformes educatives rellevants com són la Llei Orgànica d'Educació, l'any 2006, o la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa, el 2013. En un altre ordre de qüestions, un altre dels condicionants clars dels quals ja havíem advertit que partia la nostra investigació era el fet de focalitzar-se en un únic centre educatiu i tenir, doncs, el perfil clar d'un estudi de cas. La influència determinant de cada context particular en qualsevol realitat d'ensenyament i aprenentatge, per tant, anul·la la possibilitat de generalitzar el que hem descrit. En tot cas, el plantejament en què ens hem basat pot servir de model per aplicar en altres entorns i, a condició de dissenyar molt acuradament la representativitat de la mostra, només en l'hipotètic cas d'una anàlisi extensiva a altres centres educatius es podrien arribar a conclusions generals sobre el conjunt del sistema educatiu del país.

Una altra limitació de l'estudi que hem dut a terme podria ser, també, com de fet ja hem apuntat, el biaix que podria anar associat al fet que la majoria dels professors en què hem basat l'anàlisi a través d'entrevistes van declarar una inclinació personal més a favor de la vessant literària que la lingüística en el cas d'haver d'optar per una de les dues grans vessants de la matèria de llengua catalana i literatura. En aquest sentit, caldria plantejar-se un equilibri per mirar de depurar encara més qualsevol interferència en les dades o, en tot cas, i com ja hem apuntat més amunt, obrir una nova línia d'investigació per determinar si aquesta dominant dels professors de llengua i literatura catalana que manifesten preferència per l'àmbit literari és la majoritària. En tal cas, aquesta seria sens dubte una dada transcendent per explicar la preocupació pel declivi d'aquest tipus de continguts en els currículums. En un sentit completament invers, també podria resultar d'interès des del punt de vista de la recerca incloure en l'anàlisi veus de professors de secundària i batxillerat que tinguessin també cert recorregut en l'àmbit literari o en la dimensió que podríem qualificar de més "professional" de la llengua. En el context de la ciutat de Vic en el qual ens hem centrat aquí, per exemple, i per posar-hi noms i cognoms, podríem pensar en figures com les d'Antoni Pladevall i Arumí, Carme Rubio, Víctor Sunyol, Pep Paré, Sílvia Caballeria o Pere Tió, persones totes elles amb una trajectòria àmpliament reconeguda en l'àmbit de la docència.

En última instància, hem de posar de manifest l'orientació exclusivament qualitativa que ha tingut l'aproximació en què s'ha basat la recerca descrita. De bon principi, la investigació que plantejàvem tenia la intenció d'incloure també una vessant quantitativa per poder donar un punt d'ancoratge addicional a les evidències que oferiríem. Pensàvem, concretament, en algun sistema d'avaluació que permetés posar a prova els aprenentatges sobre els clàssics i, en general, sobre el cànon de la literatura catalana amb què els alumnes tant de quart d'ESO com de segon de batxillerat acaben cada etapa educativa. Aquesta podia ser una bona via, crèiem, per complementar les dades orientades a respondre la primera de les preguntes de recerca. A la pràctica, però, les dificultats de traduir aquest "assoliment d'aprenentatges" en un qüestionari que fes viable el processament de les dades i, alhora, les limitacions d'envergadura del treball en el marc del qual s'ha inscrit la investigació van acabar fent-nos desistir d'aquest camí. Això no vol dir, tanmateix, que aquesta porta no quedi oberta per a investigacions futures, amb el valor afegit que tindria, a més a més, disposar d'un instrument de recollida de dades que es

podria fer servir en anys diversos, de manera que ens permetria accedir amb facilitat a la dimensió evolutiva que també incloïa, en bona part, l'interès en què s'ha centrat la recerca. Finalment, tampoc ens podem estar d'assenyalar que les condicions de confinament a causa de la pandèmia de la COVID-19 en què s'ha fet l'últim tram de la investigació també ha contribuït a fer definitivament inviable l'accés a les dades que podíem extreure dels alumnes actuals tant d'ESO com de batxillerat.

6. CONCLUSIONS

Si s'analitzen les ordenacions curriculars des del punt de vista normatiu a Catalunya, els continguts dels manuals de referència a les aules o les manifestacions genèriques dels docents sobre el pes de la literatura en el global de la matèria de llengua catalana i literatura es pot rebatre amb dades empíriques la tesi que els continguts de literatura catalana —i específicament, d'entre aquests, els que es refereixen als clàssics d'aquesta literatura— es tracten de manera escassa a les etapes educatives que van dels dotze als divuit anys. La raó d'aquesta possibilitat, pel que hem pogut veure en aquesta investigació, es deriva d'almenys tres constatacions: les lleis de les quals es deriva l'ordenació curricular expliciten el pes destacat de la literatura catalana en els programes d'ESO i batxillerat, l'anàlisi dels llibres de text posa de manifest que els apartats literaris —i, dintre d'aquests, els que se centren en la literatura catalana— hi són profusament tractats i, en tercer lloc, els docents responsables de la matèria manifesten l'atenció destacada que s'hi professa.

Convé, tanmateix, passar de la dimensió més macroscòpica a la concreció dels detalls i, sobretot, afegir-hi una certa perspectiva històrica que ajudi a dimensionar correctament el nivell de tractament d'aquest tipus de continguts, bo i establint una comparativa amb el que era propi d'etapes educatives anteriors. Singularment, i pel que ens hem centrat en aquesta recerca, el punt d'inflexió que pot suposar l'aprovació de la LOGSE, la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu. D'entrada, aquest exercici comparatiu el que demostra és que l'atenció que es dedica actualment a les aules d'ESO i batxillerat als clàssics de la literatura catalana té un valor molt

menys monogràfic, aprofundit i extens del que era propi de l'època en què els estudiants cursaven BUP i COU. Un matís importantíssim, per tant, a l'aparent continuïtat, almenys en termes quantitativs, que es podria derivar de l'anàlisi més superficial de la qüestió que començàvem apuntant.

D'altra banda, i mantenint el focus d'interès centrat en la presència efectiva dels clàssics de la literatura catalana en els currículums, la comparació entre períodes històrics diferents resulta especialment reveladora a l'hora de caracteritzar el procés de regressió que han experimentat. Aquesta és una tendència, com s'ha anat posant de manifest al llarg d'aquesta recerca, a la qual s'han referit instàncies ben diverses que van de la més estricta acadèmia a àmbits variats de la societat civil catalana com poden ser docents responsables de les mateixes etapes educatives, professionals de la llengua, activistes pels drets lingüístics del català... Les dades recollides permeten concretar que factors de naturalesa molt diversa han acabat determinant la tendència involutiva. D'entre tots, destaca de manera especial el canvi de model pedagògic que s'ha anat desplegant a partir de la LOGSE i que ha anat prioritzant el paradigma competencial en els processos d'aprenentatge. En el cas concret de l'àmbit lingüístic, això s'ha traduït en un interès pràcticament exclusiu per la dimensió comunicativa de la llengua. Com a conseqüència d'això, aquest nou plantejament ha situat en un lloc molt més secundari la vessant estrictament literària de la matèria de llengua catalana i literatura. Així es posa clarament de manifest tant en els llibres de text com en els discursos dels docents directament implicats en què s'ha basat la recerca que s'ha dut a terme.

Més enllà d'aquest fet, altres circumstàncies significatives que també s'han pogut constatar en la investigació com són el canvi d'organització d'un curs —el de tercer de BUP— que es dedicava íntegrament a la història de la literatura catalana en la matèria de llengua i literatura, el pes testimonial que té la vessant literària en un element determinant que acaba marcant el programa del conjunt del batxillerat com és la prova d'accés a la universitat, les reduccions d'horari lectiu de la matèria de llengua i literatura catalana en les assignatures comunes del mateix batxillerat, el canvi progressiu en el perfil de l'alumnat en l'etapa de secundària obligatòria o la dificultat cada vegada major per promoure l'hàbit lector entre els alumnes són les que han permès d'acabar de caracteritzar el retrocés en la parcel·la específica dels continguts relacionats amb els clàssics de la literatura catalana. En general, es posa de manifest que el model

educatiu no deixa d'encarnar, en la dimensió que li correspon, la funció social que col·lectivament se li ha anat atorgant al fet literari articulat en la llengua pròpia del nostre país. Amb l'afegit, a més a més, que la concepció a partir de la qual hem definit la idea de cànon literari en la nostra recerca el relaciona íntimament amb la institucionalització que vehicula, justament, el sistema d'ensenyament —escolar i universitari— i que fa viable, en últim extrem, la pervivència de la tradició literària.

Queda la temptació de preguntar-se, com a reflexió final i en un to més filosòfic, si no hi ha una variable de fons, en tot el que hem analitzat, que no deixa de tenir a veure amb la nostàlgia pels temps passats. Expressant-ho amb la terminologia ja clàssica d'Umberto Eco que ha acabat fent fortuna, sense anar més lluny, la pregunta seria si no s'està decantant la balança a favor de la visió *apocalíptica* per davant de la *integrada* (Eco, 2006). La influència inevitable del factor temps i, en conseqüència, del canvi evolutiu que afecta en aquest cas els models pedagògics obliguen a plantejar-se constantment la relació amb la tradició i amb el que està històricament assentat. En un àmbit particularment sensible en aquest sentit com pot ser el dels clàssics d'una literatura concreta —la catalana, pel que ens ha interessat aquí, però podríem pensar en qualsevol altra— el debat de com s'han d'integrar en els currículums educatius pot donar especialment de si. Lluny, però, d'aquesta orientació prospectiva, la recerca a la qual ens hem limitat en aquest treball ha servit fonamentalment per dues coses: per confirmar, primer, amb matisos, que el pes dels continguts literaris relacionats amb els clàssics de la literatura catalana en l'etapa que va dels dotze als divuit anys és baix i, en segon lloc, que aquests mateixos continguts han experimentat un retrocés si comparem els cursos d'ESO i batxillerat actuals amb el context previ a l'aprovació de la LOGSE en què es cursaven BUP i COU.

7. BIBLIOGRAFIA

ARENAS, C. (2003). Literatura a la classe de llengua. És possible l'equilibri? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 31, 41-46.

- AULET, J., I MARTÍ, P. (2015). El currículum de literatura. Del batxillerat a la universitat. A D. Casals, i F. Foguet, *Raons de futur* (p. 105-127). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Universitat Autònoma de Barcelona.
- BADIA, J. I GRIFOLL, J. (1981). *JONC. Llengua catalana. 1r BUP*. Barcelona: Edicions 62.
- I CALDERER, L. (1982). *MARGE. Llengua i literatura. 2n BUP*. Barcelona: Edicions 62.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLOOM, H. (1995). *El cànon occidental* (ed. original 1994). Barcelona: Columna.
- BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida* (ed. original 2003). Barcelona: Arcàdia.
- CAMPS, A. (2012). La investigació en didàctica de la llengua en la encrucijada de muchos camins. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- CANALS, M. M., CASTELLÀ, J. M., GONZÁLEZ, C., GUARRO, E., NOGUERAS, A., SERRA, D., SOLER, R. I TORREMILANS, L. (2011). *Nou Ginesta. Llengua catalana i literatura* (vol. 1, 2, 3 i 4). Barcelona: Vicens Vives.
- CASALS, G., LLANAS, M., PINYOL, R., I SOLDEVILA, L. (1981). *GARBA. Antologia de textos literaris catalans*. Barcelona: Edicions 62.
- CODINA-VALLS, F. (2016). Llengua, literatura, educació i construcció nacional. A E. Coromina, i R. Pinyol (Coords.), *Literatura catalana contemporània: crítica, transmissió textual i didàctica* (p. 13-31). Barcelona: Societat Catalana de Llengua i Literatura i Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- COLOMER, T. (2011). L'ensenyament de la literatura. A A. Camps, *Didàctica de la llengua catalana i la literatura* (p. 95-115). Barcelona: Graó.
- , I MARGALLO, A. M. (1999). La literatura en els nous manuals de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19, 25-47.
- COMES, P., GRACIA, T., I MONTANÉ, M. (1980). *Avui. Llengua i literatura* (vol. 1, 2 i 3). Barcelona: Vicens Vives.
- CURTIUS, E. R. (1989). *Literatura europea y Edad Media latina* (ed. original de 1948). Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945 (2015)
- DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

- ECO, U. (2006). *Apocalípticos e integrados* (ed. original 1965). Barcelona: Tusquets Editors.
- ESTEVE, A. (2013). El cànon literari en l'ensenyament secundari no obligatori valencià. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 45-62.
- FOJAS, F. (2017). *Espai, literatura i educació. Estudi sobre els sistemes d'educació, les xarxes digitals de gestió del patrimoni literari i els centres patrimonials*. Barcelona: Espais escrits.
- GREENCE, T. I MACIÀ, P. (2015). *Llengua catalana i literatura. Sèrie Comunica* (vol. 1, 2, 3 i 4). Barcelona: Grup Promotor Santillana.
- GRETEL (29/12/2019). Pauta d'anàlisi de llibres de text de l'ESO. Consultat a <https://www.yumpu.com/es/document/view/22084028/descarregal-gretel>
- HAN, B-C. (2015). *La societat del cansament*. Barcelona: Herder.
- LACROIX, M. (2005). *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.
- LIMORTI, P. (2009). *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura de Valencià (1983-2008)* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Jaume I, País Valencià.
- LLOP, A., MARTÍN, N., MARTÍN, E., PARADÍS, A., PINEDA, A., PLANELLS, S. I PRAT, L. (2013). *Llengua catalana i literatura* (vol. 1 i 2). Barcelona: Cruïlla.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona: Arcàdia.
- ORDINE, N. (2013). *La utilitat de l'inútil. Manifest* (J. Bayod, Trad.). Barcelona: Quaderns Crema
- (2016). *Clàssics per a la vida. Una petita biblioteca ideal* (J. Bayod, Trad.). Barcelona: Quaderns Crema.
- PALOMERO, J. I PITARCH, V. (1981). *Paraula Viva. Llengua i literatura* (vol. 1, 2, 3 i COU). Barcelona: Grup Promotor Santillana.
- PENNAC, D. (1985). *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- SULLÀ, E. (2010). Aspectes teòrics. A M. Ollé, R. Pla, i J. Subirana (Coords.), *Ordre i cànon a la literatura catalana* (p. 9-37). Barcelona: FUOC.
- TODOROV, S. (2007). *La literatura en perill* (I. Margelí Bailo, Trad.). Barcelona: Galàxia Gutenberg/ Cercle de Lectors.

8. ANNEXOS

Annex 1 – Entrevistes als docentspàg. 44

Annex 2 – Quadre d'anàlisi comparativa de les dades obtingudes amb les entrevistespàg. 73

Annex 3 – Llistat dels llibres de text analitzats segons la *Pauta orientativa d'anàlisi de seqüències d'ensenyament de la literatura en els llibres de text o material didàctic de l'ESO* del grup de recerca Gretel de la UABpàg. 80

Annex 4 – Quadre d'anàlisi comparativa dels llibres de text analitzats segons la *Pauta orientativa d'anàlisi de seqüències d'ensenyament de la literatura en els llibres de text o material didàctic de l'ESO* del grup de recerca Gretel de la UABpàg. 81

ANNEX 1: ENTREVISTES ALS DOCENTS

Entrevista 1:

. Centre en què s'impartien continguts de la matèria de Llengua catalana i Literatura:

Vedruna Escorial Vic

. Període (anys) de docència de la matèria de Llengua catalana i Literatura:

1983- 2020

Com a professor de llengua i literatura, 1983-1992. Vaig fer classes a EGB (8è), primer de BUP i COU

-

Context preliminar:

Les preguntes que segueixen es refereixen totes, exclusivament, a la matèria de Llengua catalana i Literatura que era comuna, tant per a estudiants de BUP com de COU, i que havien de cursar per tant obligatòriament tots els alumnes. Queden fora d'anàlisi, així, totes aquelles assignatures que tenien caràcter optatiu o que eren pròpies dels itineraris de modalitat.

-

1. Si us fessin dir a quin dels dos grans àmbits de la matèria, la llengua o bé la literatura, us sentiu més 'pròxims', quin escolliríeu?

Llengua

Literatura, segur

2. Quin percentatge atorgaríeu, en termes de pes específic sobre el conjunt de la matèria, a l'àmbit de la 'literatura' enfront del de 'llengua'?

40 %

3. Creieu que la sensibilitat i el gust personal per la literatura del professor encarregat de la matèria de Llengua catalana i Literatura és un factor clau que determina la presència efectiva que acaba tenint la part literària en els continguts d'un curs i en el que es treballa a l'aula?

Sí. Segur

No

En cas afirmatiu, en quin punt d'una hipotètica escala entre l'1 i 5 situaríeu la influència d'aquest factor? (podeu encerclar el nombre que cregueu)

(baixa influència) 1 2 3 4 5 (màxima influència)

4. D'entre les opcions següents, quina diríeu que s'adequa més al plantejament que es feia de l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura catalana en el marc de la matèria Llengua catalana i Literatura?

- Un enfocament des del punt de vista de la Història de la literatura i una vessant més *formal*, del fet literari
- Un enfocament des del punt de vista lingüístic aplicat a la literatura i una vessant més de *comprensió* dels textos (literaris)
- Un enfocament des del punt de vista de la *tipologia textual* aplicada al cas de literatura

X Un enfocament des del punt de vista d'aproximació cultural global (i en relació, doncs, a altres disciplines artístiques i culturals) a la literatura

- Un enfocament des del punt de vista del foment de l'hàbit lector de l'alumne i de cara a potenciar la vivència personal de la literatura

5. Amb quin volum de textos de la literatura catalana diríeu que es confrontaven de mitjana, durant tot un curs de BUP i de COU, els alumnes d'un grup classe concret?

- 10 o menys
- Al voltant d'uns 20

X Al voltant d'uns 30

- Al voltant d'uns 40
- Més de 40

6. I amb quin grau d'aprofundiment considereu que es treballaven la major part dels textos de la pregunta anterior?

- Superficial i sense posar-los en el context de la literatura catalana
- Amb cert aprofundiment, parlant de l'autor i situant-lo mínimament

X Amb un aprofundiment mitjà, posant èmfasi en l'autor i el context literari

- Amb gran aprofundiment, aprofitant el text per emmarcar-lo en els continguts literaris del curs

7. Quantes lectures obligatòries d'obres senceres, de certa envergadura (novel·les, antologies poètiques, obres de teatre, dietaris, etc.) es programaven durant els cursos de BUP i COU?

1r de BUP: **3**

2n de BUP: **3**

3r de BUP: **3**

COU: 3

8. Quantes de les lectures de la pregunta anterior es pot considerar que formen part d'un corpus més o menys *canònic* de la literatura catalana? Podríeu especificar de quines obres es tracta?

En aquests moments se'm fa difícil de recordar de manera exacta. Recordo que llegíem *Mecanoscrit del segon origen* de Pedrolo, a primer de BUP. Treballàvem Rodoreda i Pla. També molt fragments de textos medievals: Ausiàs March (que completàvem amb audicions musicals), Tirant lo Blanc...

A COU, a banda de lectures completes, hi ha havia una selecció de textos de tota la Literatura catalana. Guardo alguns manuals de COU. Són:

Tornaveu. Llengua Catalana. Sebastià Bech, Marcel Fité Ramon Prat. Barcanova. 1986

Nexe COU. Núria Cot, Manuel Llanas, Ramon Pinyol i Llorenç Soldevila. Edicions 62. 1987

Llengua Catalana. Bruño. Joan Solà i Eusebi Coromina. 1990

FEIX. COU. Joan Badia i Jordi Grifoll, Edicions 62. 1984

9. Expliqueu, a grans trets generals, com s'organitzava el programa de continguts relacionats amb la literatura catalana a cadascun dels cursos de BUP i COU.

Recordo, especialment, el COU. Fèiem una divisió de la matèria en diferents apartats: sociolingüística, fonètica, anàlisi gramatical, lèxic i Literatura. De fet, però, el 1r de BUP tenia un repartiment semblant, amb menys fonètica. Habitualment treballàvem totes les part de l'assignatura al llarg de les tres avaluacions.

Sembla calia fer la comparativa amb el castellà.

En tot cas, en aquells moments, seguíem els manuals que us he escrit anteriorment.

10. El curs de 3r de BUP tenia un caràcter pràcticament monogràfic dedicat a la literatura catalana? Si era així, descriuiu a grans trets com s'organitzava. Hi havia algun altre curs que també tingués apartats monogràfics importants orientats específicament a la literatura catalana?

Era bàsicament una història de la Literatura, amb lectura i comentari de documents. M'anava molt bé perquè ho relacionava amb la història. Recordo que, a banda dels llibres, aprofitava moltes idees que m'havien quedat de la meva formació amb professors del Seminari de Vic i de la UVIC: Josep Esteve (gran mestre!), Segimon Serrallonga, Vicenç Esmerats i Antoni Pladevall (tots al Seminari de Vic) i Ricard Torrents i Josep Tió a la UVic.

11. Pel que fa a suports més o menys 'físics' de l'aprenentatge, pensant bàsicament en manuals o llibres de text, se'n feia servir algun de monogràfic durant el BUP i el COU

sobre l'apartat específic de la literatura catalana? De quin o quins materials es tractava i a quins cursos s'utilitzava? Podríeu descriure'ls mínimament?

Els he assenyalat a la pregunta 8.

12. Creieu que un alumne que finalitzés els estudis de COU era capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'havia treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

X Sí. Els que menys els 3 darrers. Dels altres, tots. De Guimerà i Calders, llegíem llibres. De la resta, textos.

No

13. De quins dels anteriors quinze *noms* de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabaven COU NO tenien referències suficients a partir del que havien treballat a classe durant tota l'etapa de BUP i COU?

De Brossa i Marçal, especialment els menys treballats.

14. Considereu que els continguts relacionats amb la literatura catalana es treballaven de manera suficient, sempre pensant en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, en les etapes de BUP i COU?

X Sí Em sento molt content del contingut que donàvem, que crec que era alt.

No

15. Considereu que el que podem entendre com a *clàssics* de la literatura catalana, i insistim altre cop que cal restringir-nos en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, es treballaven de manera suficient en les etapes de BUP i COU?

X Sí. Considero que sí.

No

16. En cas d'haver contestat "no" en alguna de les dues preguntes anteriors, expliqueu en quin sentit s'hauria d'haver aprofundit tant en la literatura catalana com en el que podem entendre com a *clàssics* d'aquesta literatura en les etapes de BUP i COU.

He respost afirmativament.

17. Teniu alguna observació o algun comentari sobre els continguts que s'han tractat en aquest qüestionari?

Tinc un molt bon record de les classes d'aquell moment. No estàvem massa encadenats per la pressió dels programes i hi havia molta autonomia a l'escola en aquest sentit.

Entrevista 2:

. Centre en què s'impartien continguts de la matèria de Llengua catalana i Literatura:
Vedruna Escorial Vic

. Període (anys) de docència de la matèria de Llengua catalana i Literatura:

Des del curs 1979-1980. Un curs acadèmic en l'escola mencionada i després en un altre centre de la mateixa ciutat

-

Context preliminar:

Les preguntes que segueixen es refereixen totes, exclusivament, a la matèria de Llengua catalana i Literatura que era comuna, tant per a estudiants de BUP com de COU, i que havien de cursar per tant obligatòriament tots els alumnes. Queden fora d'anàlisi, així, totes aquelles assignatures que tenien caràcter optatiu o que eren pròpies dels itineraris de modalitat.

-

1. Si us fessin dir a quin dels dos grans àmbits de la matèria, la llengua o bé la literatura, us sentiu més 'pròxims', quin escolliríeu?

Llengua

X Literatura: la literatura per diversos motius. El primer perquè des de petita la lectura ha estat una passió, i quan vaig estudiar Filologia vaig estudiar més matèries de literatura que no de llengua. El segon perquè crec que la lectura, i sobretot la literària, és el millor "mètode" per aprendre llengua, és a dir, escriure bé i tenir un pou de paraules per a totes les coses i situacions.

2. Quin percentatge atorgaríeu, en termes de pes específic sobre el conjunt de la matèria, a l'àmbit de la 'literatura' enfront del de 'llengua'?

No donaria el mateix percentatge a tota l'ESO. Als primers cursos l'aprenentatge de l'escriptura és encara molt important, tot i que caldria revisar com s'ensenya l'ortografia i la "gramàtica"

60 %

A partir de 3r, i sobretot 4t ESO i Batxillerat, la literatura hauria de ser la base per explicar no només la teoria de la literatura, autors, moviments, sinó també per aprendre a escriure bé

80 %

3. Creieu que la sensibilitat i el gust personal per la literatura del professor encarregat de la matèria de Llengua catalana i Literatura és un factor clau que determina la presència efectiva que acaba tenint la part literària en els continguts d'un curs i en el que es treballa a l'aula?

Sí

No

En cas afirmatiu, en quin punt d'una hipotètica escala entre l'1 i 5 situaríeu la influència d'aquest factor? (podeu encerclar el nombre que cregueu)

(baixa influència) 1 2 3 4 5 (màxima influència)

4. D'entre les opcions següents, quina diríeu que s'adequa més al plantejament que es feia de l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura catalana en el marc de la matèria Llengua catalana i Literatura?

X Un enfocament des del punt de vista de la Història de la literatura i una vessant més formal, del fet literari

Un enfocament des del punt de vista lingüístic aplicat a la literatura i una vessant més de comprensió dels textos (literaris)

Un enfocament des del punt de vista de la tipologia textual aplicada al cas de literatura

Un enfocament des del punt de vista d'aproximació cultural global (i en relació, doncs, a altres disciplines artístiques i culturals) a la literatura

Un enfocament des del punt de vista del foment de l'hàbit lector de l'alumne i de cara a potenciar la vivència personal de la literatura

5. Amb quin volum de textos de la literatura catalana diríeu que es confrontaven de mitjana, durant tot un curs de BUP i de COU, els alumnes d'un grup classe concret?

10 o menys (1r BUP)

Al voltant d'uns 20 (2n BUP)

Al voltant d'uns 30 (3r BUP)

Al voltant d'uns 40 (COU. En aquest curs la matèria era Literatura catalana, únicament)

Més de 40

Igual que en la pregunta 1, hi ha variacions. He indicat una dada aproximada, perquè recordar-ho amb exactitud és molt complicat.

6. I amb quin grau d'aprofundiment considereu que es treballaven la major part dels textos de la pregunta anterior?

- Superficial i sense posar-los en el context de la literatura catalana (1r BUP)
- Amb cert aprofundiment, parlant de l'autor i situant-lo mínimament (2n BUP)
- Amb un aprofundiment mitjà, posant èmfasi en l'autor i el context literari (3r BUP)
- Amb gran aprofundiment, aprofitant el text per emmarcar-lo en els continguts literaris del curs (COU. En aquests dos cursos la matèria era Literatura catalana)

7. Quantes lectures obligatòries d'obres senceres, de certa envergadura (novel·les, antologies poètiques, obres de teatre, dietaris, etc.) es programaven durant els cursos de BUP i COU?

1r de BUP: 3

2n de BUP: 5 o 6

3r de BUP: 5 o 6 (en el meu cas intercalava literatura universal)

COU: 9 (només a la matèria Literatura catalana)

8. Quantes de les lectures de la pregunta anterior es pot considerar que formen part d'un corpus més o menys canònic de la literatura catalana? Podríeu especificar de quines obres es tracta?

Llibre de les bèsties de Ramon Llull (en versió MOLC i íntegra, a 2n BUP); Antologia de poesia medieval: Guillem de Berguedà, Bernat de Ventadorn, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March; *Curial e Güelfa* (no es llegia sencer, a 3r BUP); *Mar i cel o Terra baixa* (3r BUP); Antologia poètica de Jacint Verdaguer (2n-3r BUP); *L'escanyapobres* de Narcís Oller (2n/ 3r BUP); *Els sots feréstecs* de Raimon Casellas (3r BUP/COU); *L'auca del senyor Esteve* de Santiago Rusiñol en prosa (la vaig fer llegir molts cursos a 2n BUP); *Josafat* de Prudenci Bertrana (3r BUP); *Solitud* de Víctor Català; *Visions i Cants* de Joan Maragall (3r BUP/COU); *Contes* de Joaquim Ruyra (3r BUP); *Aigües encantades* de Joan Puig i Ferrer (3r BUP/COU); Antologia poètica de Josep Carner (3r BUP/COU); Antologia poètica de Joan Salvat-Papasseit (3r BUP/COU); *Laura a la ciutat dels Sants* de Miquel Llor (3r de BUP); algun poema de Carles Riba (3r de BUP/COU); *Antígona, Narracions* i Antologia poètica de Salvador Espriu (3r de BUP/COU); Antologia poètica de Pere Quart (3r BUP/COU); *Cròniques de la veritat oculta* de Pere Calders (BUP-COU); *Bearn* de Llorenç Villalonga (COU); *La plaça del diamant*, *Contes* de Mercè Rodoreda (3r BUP/COU); *Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury* de Quim Monzó (2n BUP-3r BUP).

9. Expliqueu, a grans trets generals, com s'organitzava el programa de continguts relacionats amb la literatura catalana a cadascun dels cursos de BUP i COU.

1r BUP: gairebé no hi vaig fer classe. No puc dir-hi res.

2n BUP: s'alternava l'ensenyament de la llengua (ortografia, lèxic, sintaxi) amb una lectura per trimestre, aproximadament. Es llegia a classe i a casa; es comentaven aspectes de context literari, de temàtica, personatges, estructura i estil. Es feien comentaris de text literaris, sobretot de poesia.

3r BUP: El programa era únicament de literatura catalana. S'explicarà a la següent pregunta.

COU: Quan es va començar a fer literatura catalana (dècada dels 80), llegíem les lectures prescriptives. No recordo el nombre de lectures. Es feia història de la literatura catalana, per tant les obres se situaven en el moviment literari; després es llegien textos teòrics sobre el moviment, l'autor o l'obra (p. e. el text "Viure del passat" de Jaume Brossa i algun fragment de les "Festes Modernistes" de Sitges de Santiago Rusiñol; algun fragment d'Aspectes del Modernisme de J. Ll. Marfany); es llegia l'obra i s'anava comentant a l'aula: gènere, tendència, anàlisi formal, anàlisi temàtica, llenguatge i estil, relació amb el moviment literari.

10. El curs de 3r de BUP tenia un caràcter pràcticament monogràfic dedicat a la literatura catalana? Si era així, descriu a grans trets com s'organitzava. Hi havia algun altre curs que també tingués apartats monogràfics importants orientats específicament a la literatura catalana?

L'organització a 3r de BUP i a COU era semblant, amb la diferència que a 3r de BUP no s'insistia tant en les referències teòriques.

Es feia Història de la literatura, des de l'Edat Mitjana fins al segle XX. S'escollien dues o tres lectures senceres per trimestre. Els títols són els que s'han dit en el punt 8 i s'anaven canviant o mantenint, depenent de l'interès que suscitaven.

Una particularitat és que des del principi es van introduir algunes lectures de literatura universal, de manera que s'alternaven amb les lectures de literatura catalana. Algunes lectures de literatura universal van ser: *Decameró* de Boccaccio (no tots els contes, però hi havia algun alumne que se'ls llegia tots); *El Romanç de Tristany i Isolde* de Joseph Bédier (traducció de Carles Riba); *Lancelot o el cavaller de la carreta* de Chrétien de Troyes; antologia de prosa i poesia del Renaixement europeu (Rabelais, poetes de la Pleyade); *Hamlet o Macbeth* de Shakespeare; *El malalt imaginari* de Molière; *Madame Bovary* de Gustave Flaubert; *La metamorfosi* de Kafka.

La lectura de cada llibre era, en certa manera, un monogràfic: context històrics, moviment literari, gènere, forma, estructura, temàtica, personatges, llengua i estil.

També es feia el comentari literari de textos poètics sobretot, però també algun de narratiu. Quan es tractava un poeta es realitzaven diversos comentaris literaris.

11. Pel que fa a suports més o menys 'físics' de l'aprenentatge, pensant bàsicament en manuals o llibres de text, se'n feia servir algun de monogràfic durant el BUP i el COU sobre l'apartat específic de la literatura catalana? De quin o quins materials es tractava i a quins cursos s'utilitzava? Podríeu descriure'ls mínimament?

Els primers anys de professió no hi havia materials de literatura catalana i es van crear uns dossiers monogràfics de cada lectura on hi havia algun text teòric sobre l'autor o de l'autor (p. e. "Concepte de poeta" de Joan Salvat-Papasseit), i l'estructura del treball monogràfic que es faria a classe sobre la lectura, desglossat en punts .

Quan va sortir al mercat el manual "Solc" es va utilitzar uns anys i va anar molt bé perquè hi havia molts textos i el comentari pertinent. De tota manera, personalment mai he fet servir els llibres de manera continuada, i alternava el manual amb els treballs monogràfics sobre les lectures que triàvem per cada curs. Cal afegir que, amb el manual, es van reduir les lectures d'altres obres, però la proporció lectora va ser aproximadament la mateixa.

12. Creieu que un alumne que finalitzés els estudis de COU era capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'havia treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

X Sí. De tot el llistat, l'única autora que no s'hi va dedicar un treball monogràfic va ser la Maria Mercè Marçal. Anys després es va començar a estudiar.

No

13. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabaven COU NO tenien referències suficients a partir del que havien treballat a classe durant tota l'etapa de BUP i COU?

En el meu cas i en el de l'escola on treballa, només Maria Mercè Marçal.

14. Considereu que els continguts relacionats amb la literatura catalana es treballaven de manera suficient, sempre pensant en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, en les etapes de BUP i COU?

X Sí, en el cas de la nostra escola segur. En els instituts i en altres centres no ho puc dir. Sí que en el meu cas ha estat sempre el més prioritari.

No

15. Considereu que el que podem entendre com a clàssics de la literatura catalana, i insistim altre cop que cal restringir-nos en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, es treballaven de manera suficient en les etapes de BUP i COU?

X Sí en el cas de la nostra escola, perquè la literatura va ser un objectiu fonamental, que venia d'una llarg tradició de professors escriptors o traductors, molt interessats en la literatura. Però també perquè personalment sempre és el que més m'ha interessat.

No

16. En cas d'haver contestat "no" en alguna de les dues preguntes anteriors, expliqueu en quin sentit s'hauria d'haver aprofundit tant en la literatura catalana com en el que podem entendre com a clàssics d'aquesta literatura en les etapes de BUP i COU.

-

17. Teniu alguna observació o algun comentari sobre els continguts que s'han tractat en aquest qüestionari?

No sempre he recordat els llibres concrets ni els cursos on es llegien, per aquest motiu he posat dos cursos en diverses lectures.

Pel que fa als anys, el curs 1979-1980, quan vaig estar a l'Escorial, no recordo si vam fer cap lectura, perquè l'objectiu d'aquells anys era aprendre la llengua. Recordo haver de fer molta ortografia i gramàtica.

Per tant, tota l'experiència de lectura literària és en el mateix curs a Sant Miquel, i després tota la dècada dels 80-90, fins arribar a l'ESO i el BAT.

S'entén que les lectures que figuren a la pregunta 8 i 10 es varen introduir al currículum en diversos anys. Aquí s'han anotat totes les que s'han recordat, pot ser que en falti algun.

Revisar el meu passat com a professora de llengua i literatura m'ha fet adonar que abans es llegien molts més clàssics que no pas ara. També és cert que aleshores no hi havia "literatura juvenil". En tot cas, quan n'hi va començar a haver sí que vam incorporar algunes d'aquestes obres, sobretot a 1r i 2n de BUP.

En els anys 80, no hi havia pràcticament bibliografia de fàcil accés de Literatura Catalana. Es recorria a la Història de la Literatura Catalana de Joan Fuster, i també a la Història de la Literatura Catalana de Riquer/Comas/Molas, a mesura que s'anaven publicant els diferents volums. També es consultaven estudis que es publicaven sobretot a la Col·lecció Llibres a l'Abast, d'Edicions 62 o a la Biblioteca de Cultura Catalana d'Editorial Curial, entre d'altres.

Més endavant van començar a aparèixer unes Guies de lectura d'Editorial Andros, dirigida per Ramon Pla i Arxé, que també van ser de gran ajuda.

Ara hi ha molt més material didàctic que ens els primers anys i ja sol anar incorporat als llibres de lectura, en pròlegs molt complets, que estan pensats com a material d'estudi de l'obra literària en qüestió.

Finalment, vull afegir que omplir el formulari m'ha fet adonar amb proves d'allò que ja percebem: que ara es llegeix menys, amb moltes obres juvenils, més fàcils, o bé adaptades. El món en què vivim i la presència de les noves tecnologies ha omplert molt temps que abans es podia dedicar a la lectura.

Entrevista 3:

. Centre en què s'impartien continguts de la matèria de Llengua catalana i Literatura:
Vedruna Escorial Vic

. Període (anys) de docència de la matèria de Llengua catalana i Literatura: **34**

-

Context preliminar:

Les preguntes que segueixen es refereixen totes, exclusivament, a la matèria de Llengua catalana i Literatura que era comuna, tant per a estudiants de BUP com de COU, i que havien de cursar per tant obligatòriament tots els alumnes. Queden fora d'anàlisi, així, totes aquelles assignatures que tenien caràcter optatiu o que eren pròpies dels itineraris de modalitat.

-

1. Si us fessin dir a quin dels dos grans àmbits de la matèria, la llengua o bé la literatura, us sentiú més 'pròxims', quin escolliríeu?

Llengua

Literatura

2. Quin percentatge atorgaríeu, en termes de pes específic sobre el conjunt de la matèria, a l'àmbit de la 'literatura' enfront del de 'llengua'?

50 %

3. Creieu que la sensibilitat i el gust personal per la literatura del professor encarregat de la matèria de Llengua catalana i Literatura és un factor clau que determina la presència efectiva que acaba tenint la part literària en els continguts d'un curs i en el qual es treballa a l'aula?

Sí

No

En cas afirmatiu, en quin punt d'una hipotètica escala entre l'1 i 5 situaríeu la influència d'aquest factor? (podeu encerclar el nombre que cregueu)

(baixa influència) 1 2 3 4 5 (màxima influència)

4. D'entre les opcions següents, quina diríeu que s'adequa més al plantejament que es feia de l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura catalana en el marc de la matèria Llengua catalana i Literatura?

- Un enfocament des del punt de vista de la Història de la literatura i una vessant més formal, del fet literari**
- Un enfocament des del punt de vista lingüístic aplicat a la literatura i una vessant més de comprensió dels textos (literaris)
- Un enfocament des del punt de vista de la tipologia textual aplicada al cas de literatura
- Un enfocament des del punt de vista d'aproximació cultural global (i en relació, doncs, a altres disciplines artístiques i culturals) a la literatura
- Un enfocament des del punt de vista del foment de l'hàbit lector de l'alumne i de cara a potenciar la vivència personal de la literatura

5. Amb quin volum de textos de la literatura catalana diríeu que es confrontaven de mitjana, durant tot un curs de BUP i de COU, els alumnes d'un grup classe concret?

- 10 o menys

Al voltant d'uns 20

- Al voltant d'uns 30
- Al voltant d'uns 40
- Més de 40

6. I amb quin grau d'aprofundiment considereu que es treballaven la major part dels textos de la pregunta anterior?

- Superficial i sense posar-los en el context de la literatura catalana
- Amb cert aprofundiment, parlant de l'autor i situant-lo mínimament
- Amb un aprofundiment mitjà, posant èmfasi en l'autor i el context literari

Amb gran aprofundiment, aprofitant el text per emmarcar-lo en els continguts literaris del curs

7. Quantes lectures obligatòries d'obres senceres, de certa envergadura (novel·les, antologies poètiques, obres de teatre, dietaris, etc.) es programaven durant els cursos de BUP i COU?

1r de BUP: 3

2n de BUP: 3

3r de BUP: 3

COU: 3

8. Quantes de les lectures de la pregunta anterior es pot considerar que formen part d'un corpus més o menys canònic de la literatura catalana? Podríeu especificar de quines obres es tracta?

Tirant lo Blanc (edició reduïda), *Pilar Prim*, *La bogeria*, *Visions i cants*, *El mecanoscrit del segon origen*, *Trajecte final*, *Els fruits saborosos*, *Auques i ventalls*, *Antígona d'Espriu*, *La plaça del diamant*, *Mirall trencat*, *Terra baixa*, *Mar i cel*

9. Expliqueu, a grans trets generals, com s'organitzava el programa de continguts relacionats amb la literatura catalana a cadascun dels cursos de BUP i COU.

Dels de BUP, si no recordo malament a 1r i 2n majoritàriament predominaven els continguts de llengua amb algunes nocions de tipologia textual i de literatura. A 3r de BUP era tot el curs història de la literatura, em sembla. A COU era tot el curs llengua, a part d'algunes lectures obligatòries. Llavors hi havia l'optativa de literatura catalana.

10. El curs de 3r de BUP tenia un caràcter pràcticament monogràfic dedicat a la literatura catalana? Si era així, descriu a grans trets com s'organitzava. Hi havia algun altre curs que també tingués apartats monogràfics importants orientats específicament a la literatura catalana?

Sí, no recordo com s'organitzava, suposo cronològicament per èpoques i en cada època els gèneres i els autors de cada un d'ells. Suposo que també depenia del llibre de text escollit per l'escola

11. Pel que fa a suports més o menys 'físics' de l'aprenentatge, pensant bàsicament en manuals o llibres de text, se'n feia servir algun de monogràfic durant el BUP i el COU sobre l'apartat específic de la literatura catalana? De quin o quins materials es tractava i a quins cursos s'utilitzava? Podríeu descriure'ls mínimament?

No recordo cap material monogràfic ni a BUP ni a COU ja que per complir l' ampli programa que hi havia, ens limitàvem a seguir el llibre de text

12. Creieu que un alumne que finalitzés els estudis de COU era capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'havia treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

Sí

No

13. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabaven COU NO tenien referències suficients a partir del que havien treballat a classe durant tota l'etapa de BUP i COU?

Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal

14. Considereu que els continguts relacionats amb la literatura catalana es treballaven de manera suficient, sempre pensant en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, en les etapes de BUP i COU?

Sí

No

15. Considereu que el que podem entendre com a clàssics de la literatura catalana, i insistim altre cop que cal restringir-nos en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, es treballaven de manera suficient en les etapes de BUP i COU?

Sí

No

16. En cas d'haver contestat "no" en alguna de les dues preguntes anteriors, expliqueu en quin sentit s'hauria d'haver aprofundit tant en la literatura catalana com en el que podem entendre com a clàssics d'aquesta literatura en les etapes de BUP i COU.

El programa de llengua era molt ampli i s'hi donava prioritat ja que , sobretot a COU, a la selectivitat no es demanaven continguts de literatura. S'hauria d'haver aprofundit més en el programa de literatura, però no hi havia temps de complir-ho tot.

17. Teniu alguna observació o algun comentari sobre els continguts que s'han tractat en aquest qüestionari?

-

Entrevista 4:

. Centre. Centre en què s'imparteixen continguts de la matèria de Llengua catalana i Literatura: **Vedruna Escorial Vic**

. Període (anys acumulats) de docència de la matèria de Llengua catalana i Literatura: **34**

-

Context preliminar:

Les preguntes que segueixen es refereixen totes, exclusivament, a la matèria de Llengua catalana i Literatura que és comuna, tant per a estudiants d'ESO com de Batxillerat, i que han de cursar per tant obligatòriament tots els alumnes. Queden fora d'anàlisi, així, totes aquelles assignatures que són optatives o que formen part dels itineraris de modalitat.

-

1. Si us fessin dir a quin dels dos grans àmbits de la matèria, la llengua o bé la literatura, us sentiu més 'pròxims', quin escolliríeu?

Llengua

Literatura

2. Quin percentatge atorgaríeu, en termes de pes específic sobre el conjunt de la matèria, a l'àmbit de la 'literatura' enfront del de 'llengua'?

50 %

3. Creieu que la sensibilitat i el gust personal per la literatura del professor encarregat de la matèria de Llengua catalana i Literatura és un factor clau que determina la presència efectiva que acaba tenint la part literària en els continguts d'un curs i en el que es treballa a l'aula?

Sí

No

En cas afirmatiu, en quin punt d'una hipotètica escala entre l'1 i 5 situaríeu la influència d'aquest factor? (podeu encerclar el nombre que cregueu)

(baixa influència) 1 2 3 4 5 (màxima influència)

4. D'entre les opcions següents, quina diríeu que s'adequa més al plantejament que es fa de l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura catalana en el marc de la matèria Llengua catalana i Literatura? **Diria que cap d'aquests.**

- Un enfocament des del punt de vista de la Història de la literatura i una vessant més formal, del fet literari
- Un enfocament des del punt de vista lingüístic aplicat a la literatura i una vessant més de comprensió dels textos (literaris)
- Un enfocament des del punt de vista de la tipologia textual aplicada al cas de literatura
- Un enfocament des del punt de vista d'aproximació cultural global (i en relació, doncs, a altres disciplines artístiques i culturals) a la literatura
- Un enfocament des del punt de vista del foment de l'hàbit lector de l'alumne i de cara a potenciar la vivència personal de la literatura

5. Amb quin volum de textos de la literatura catalana diríeu que es confronten de mitjana, durant tot un curs de secundària obligatòria i batxillerat (depèn del curs), els alumnes d'un grup classe concret?

- 10 o menys

X Al voltant d'uns 20

X Al voltant d'uns 30

- Al voltant d'uns 40

- Més de 40

6. I amb quin grau d'aprofundiment considereu que es treballen la major part dels textos de la pregunta anterior? **Depèn del curs**

- Superficial i sense posar-los en el context de la literatura catalana
- Amb cert aprofundiment, parlant de l'autor i situant-lo mínimament

Amb un aprofundiment mitjà, posant èmfasi en l'autor i el context literari

X Amb gran aprofundiment, aprofitant el text per emmarcar-lo en els continguts literaris del curs

7. Quantes lectures obligatòries d'obres senceres, de certa envergadura (novel·les, antologies poètiques, obres de teatre, dietaris, etc.) es programen durant els cursos de secundària obligatòria i batxillerat?

1r d'ESO: 3

2n d'ESO: 3

3r d'ESO: 3

4t d'ESO: 3

1r de BAT: 3

2n de BAT: **No dono classe de llengua a 2n, només l'optativa de literatura**

8. Quantes de les lectures de la pregunta anterior es pot considerar que formen part d'un corpus més o menys canònic de la literatura catalana? Podríeu especificar de quines obres es tracta?

La Bogeria, Mirall Trencat, Tirant lo Blanc, Pilar Prim, Solitud, El cafè de la marina, Aigües encantades, Antologia poètica de diferents autors, Terra Baixa

9. Expliqueu, a grans trets generals, com s'organitza el programa de continguts relacionats amb la literatura catalana a cadascun dels cursos d'ESO i batxillerat.

1r i 2n d'ESO no hi faig classe, tampoc a 2n de batxillerat

3r d'ESO: bàsicament són continguts de llengua i també s'estudien els gèneres literaris, la tipologia textual i la literatura catalana dels segles XVI al XVII tant pel que fa a la literatura culta com a la popular.

4t d'ESO: augmenta una mica més el contingut de literatura a un 50% amb el de llengua i s'estudien les diferents etapes literàries des del s. XIX al XXI . S'aprofundeix en els autors més representatius de cada període a partir de les seves obres.

1r Batxillerat: augmenta encara més els continguts de literatura i es treballen molt més els autors de tota la història de la literatura catalana a partir de les seves obres i els gèneres literaris que representen. L'inconvenient és que la matèria s'ha d'impartir en dues

dues hores setmanals , cosa que impossibilita que es pugui acabar el programa o fer ben ben fet.

10. Creieu que un alumne que finalitzi els estudis de quart d'ESO seria capaç de tenir referències **suficients**, a partir del que s'ha treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

Sí

No

11. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabessin quart d'ESO NO tindrien referències suficients a partir del que haurien treballat a classe durant tota l'etapa de secundària obligatòria?

Montserrat Roig, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal

12. Creieu que un alumne que finalitzi els estudis de quart de segon de Batxillerat seria capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'ha treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

Sí (no és segur perquè no faig segon de batxillerat)

No

13. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabessin segon de Batxillerat NO tindrien referències suficients a partir del que haurien treballat a classe durant tota l'etapa de secundària obligatòria i el batxillerat?

-

14. Considereu que els continguts relacionats amb la literatura catalana es treballen de manera suficient, sempre pensant en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, en les etapes d'ESO i batxillerat?

Sí

X No

15. Considereu que el que podem entendre com a clàssics de la literatura catalana, i insistim altre cop que cal restringir-nos en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, es treballen de manera suficient en les etapes d'ESO i batxillerat?

Sí

X No

16. En cas d'haver contestat "no" en alguna de les dues preguntes anteriors, expliqueu en quin sentit s'hauria d'aprofundir tant en la literatura catalana com en el que podem entendre com a clàssics d'aquesta literatura en les etapes d'ESO i batxillerat.

A causa de la diversitat que tenim a les aules gairebé resulta impossible, hi hauria d'haver edicions adequades a alumnes d'ESO i a alumnes que no poden seguir el curs com la majoria. Cada vegada costa més que llegeixin i els professors els fem llegir llibres que s'adeqüin més als seus gustos i necessitats. A batxillerat és diferent i encara més a 2n, suposo.

17. Teniu alguna observació o algun comentari sobre els continguts que s'han tractat en aquest qüestionari?

Ja he anat fent observacions en alguna de les preguntes. Considero molt que depèn del professor i de la sensibilitat d'aquest cap al fet literari, el seu gust i les ganes de transmetre aquest art cap als seus alumnes. El buscar i trobar estratègies actuals que puguin encabir l'interès cap als clàssics de la nostra literatura.

Entrevista 5:

. Centre en què s'imparteixen continguts de la matèria de Llengua catalana i Literatura:
Vedruna Escorial Vic

. Període (anys acumulats) de docència de la matèria de Llengua catalana i Literatura:
Uns 14 anys aproximadament

-

Context preliminar:

Les preguntes que segueixen es refereixen totes, exclusivament, a la matèria de Llengua catalana i Literatura que és comuna, tant per a estudiants d'ESO com de Batxillerat, i que han de cursar per tant obligatòriament tots els alumnes. Queden fora d'anàlisi, així, totes aquelles assignatures que són optatives o que formen part dels itineraris de modalitat.

-

1. Si us fessin dir a quin dels dos grans àmbits de la matèria, la llengua o bé la literatura, us sentiú més 'pròxims', quin escolliríeu?

X Llengua

Literatura

2. Quin percentatge atorgaríeu, en termes de pes específic sobre el conjunt de la matèria, a l'àmbit de la 'literatura' enfront del de 'llengua'?

40% (tot i que depèn molt del curs / etapa)

3. Creieu que la sensibilitat i el gust personal per la literatura del professor encarregat de la matèria de Llengua catalana i Literatura és un factor clau que determina la presència efectiva que acaba tenint la part literària en els continguts d'un curs i en el que es treballa a l'aula?

X Sí

No

En cas afirmatiu, en quin punt d'una hipotètica escala entre l'1 i 5 situaríeu la influència d'aquest factor? (podeu encerclar el nombre que cregueu)

(baixa influència) 1 2 3 4 5 (màxima influència)

El gust personal per la literatura sí que pot determinar la presència efectiva de la literatura en els continguts que es treballen a l'aula, però s'ha de tenir present que el currículum acaba determinant realment els continguts. S'han de treballar tots els continguts (llengua i literatura) i es pot fer de manera conjunta, perquè els textos literaris permeten treballar la llengua des de nivells d'anàlisi molt diversos.

4. D'entre les opcions següents, quina diríeu que s'adequa més al plantejament que es fa de l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura catalana en el marc de la matèria Llengua catalana i Literatura?

- Un enfocament des del punt de vista de la Història de la literatura i una vessant més formal, del fet literari **4t ESO / BAT**
- Un enfocament des del punt de vista lingüístic aplicat a la literatura i una vessant més de comprensió dels textos (literaris) **Cursos inferiors ESO**
- Un enfocament des del punt de vista de la tipologia textual aplicada al cas de literatura **(Tots el cursos)**
- Un enfocament des del punt de vista d'aproximació cultural global (i en relació, doncs, a altres disciplines artístiques i culturals) a la literatura **(Els referents culturals són sempre importants per entendre els continguts i el món que ens envolta. El grau d'aprofundiment dependrà del curs).**
- Un enfocament des del punt de vista del foment de l'hàbit lector de l'alumne i de cara a potenciar la vivència personal de la literatura. Fomentar l'hàbit lector sempre és important **(tots els cursos)**

*** Repeteixo que depèn molt del curs i l'etapa en què s'imparteixi la matèria (és diferent a 3r d'ESO, molt més introductori i competencial, que a BAT, més especialitzat i formal). De manera que no escolliria cap dels punts anteriors perquè podria escollir-los tots en funció del grup d'alumnes i la finalitat.**

5. Amb quin volum de textos de la literatura catalana diríeu que es confronten de mitjana, durant tot un curs de secundària obligatòria i batxillerat, els alumnes d'un grup classe concret?

- 10 o menys

X Al voltant d'uns 20

X Al voltant d'uns 30

- Al voltant d'uns 40

- Més de 40

Per dir un nombre. No et sabria dir exactament quants fragments utilitzem a l'aula per treballar (potser més a prop dels 20 que dels 30, però no és gens concret). Acaben sent un nombre important, perquè la literatura es pot treballar sempre, també quan l'estudi se centra més en la dimensió lingüística.

6. I amb quin grau d'aprofundiment considereu que es treballen la major part dels textos de la pregunta anterior?

- Superficial i sense posar-los en el context de la literatura catalana
- Amb cert aprofundiment, parlant de l'autor i situant-lo mínimament

X Amb un aprofundiment mitjà, posant èmfasi en l'autor i el context literari

- Amb gran aprofundiment, aprofitant el text per emmarcar-lo en els continguts literaris del curs

Aquí diria exactament el mateix que en la qüestió 4 (depèn molt del curs). De totes maneres, potser escolliria la tercera opció, tret dels cursos superiors en què el grau d'aprofundiment és més elevat.

7. Quantes lectures obligatòries d'obres senceres, de certa envergadura (novel·les, antologies poètiques, obres de teatre, dietaris, etc.) es programen durant els cursos de secundària obligatòria i batxillerat?

1r d'ESO:

2n d'ESO:

3r d'ESO: 3

4t d'ESO: 3

1r de BAT: 3 (dues de les quals són determinades pel Departament d'Ensenyament)

2n de BAT: 2 (determinades pel Departament d'Ensenyament)

He respost les lectures que han de fer els alumnes durant el curs acadèmic (una lectura per trimestre).

8. Quantes de les lectures de la pregunta anterior es pot considerar que formen part d'un corpus més o menys canònic de la literatura catalana? Podríeu especificar de quines obres es tracta?

Batxillerat (cito les obres que s'han llegit aquest curs 19-20): *Tirant lo Blanc*, Antologia de la poesia catalana, *El Cafè de la Marina*, *Mirall trencat* i *Terra baixa*.

4t ESO se'ls proposen diverses lectures, d'entre les quals se'ls ofereixen les opcions següents: *Olivetti*, *Moulinex*, *Chaffoteaux et Maury*, *El Romanç de Tristant i Isolda*, *La plaça del Diamant*, *L'auca del senyor Esteve*, *El violí d'Auschwitz*...

3r ESO se'ls ofereix l'opció d'escollir entre diferents lectures juvenils (*Xaval gras es menja el món*, *Les noies de filferro*, *Amb ulls de guácharo*...). Per tant, no es podrien incloure en aquest corpus.

9. Expliqueu, a grans trets generals, com s'organitza el programa de continguts relacionats amb la literatura catalana a cadascun dels cursos d'ESO i batxillerat.

En general, la manera de treballar la literatura és la mateixa. Varia, evidentment, el grau d'aprofundiment en cadascun dels cursos. Així, en tots els cursos s'alterna l'ensenyament de la llengua des d'una dimensió lingüística i comunicativa amb l'ensenyament de la llengua des de la seva dimensió literària.

A 3r d'ESO, es treballa de manera més general, tot repassant les etapes de la història de la literatura catalana i la literatura medieval que s'ha treballat en els cursos anteriors. També, s'estudia la literatura des d'un punt de vista actual i diferents gèneres literaris (tot presentant el gènere, autors i obres). Es continua amb la literatura de l'Edat Moderna, ja que a 4t es comença amb la literatura de la Renaixença.

A 4t d'ESO, es repassa tota la literatura estudiada en els cursos anteriors per contextualitzar els continguts i es continua amb la literatura dels segles XIX i XX (gèneres, context, autors i obres). S'alterna també l'estudi de la llengua amb l'estudi de la literatura. Els textos, la seva comprensió i la seva producció són molt importants.

A BAT, es continua amb l'alternança llengua/literatura. S'aprofundeix en els diferents gèneres literaris, la seva anàlisi i es repassa i s'aprofundeix en la història de la literatura catalana, des de l'Edat Mitjana fins a l'Edat Contemporània.

10. Creieu que un alumne que finalitzi els estudis de quart d'ESO seria capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'ha treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

Sí

No

De la gran majoria sí, però de tots potser no.

11. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabessin quart d'ESO NO tindrien referències suficients a partir del que haurien treballat a classe durant tota l'etapa de secundària obligatòria? **Carles Riba, Montserrat Roig, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal** (no vol dir que no els coneguin, sinó que potser no en tenen prou referències perquè tampoc es té temps de treballar-los tots amb el mateix grau d'aprofundiment).

12. Creieu que un alumne que finalitzi els estudis de quart de segon de Batxillerat seria capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'ha treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

Sí

No

13. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabessin segon de Batxillerat NO tindrien referències suficients a partir del que haurien treballat a classe durant tota l'etapa de secundària obligatòria i el batxillerat? **Els alumnes de Batxillerat els haurien de conèixer tots.**

14. Considereu que els continguts relacionats amb la literatura catalana es treballen de manera suficient, sempre pensant en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, en les etapes d'ESO i batxillerat?

Sí

No

15. Considereu que el que podem entendre com a clàssics de la literatura catalana, i insistim altre cop que cal restringir-nos en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, es treballen de manera suficient en les etapes d'ESO i batxillerat?

Sí

No

16. En cas d'haver contestat "no" en alguna de les dues preguntes anteriors, expliqueu en quin sentit s'hauria d'aprofundir tant en la literatura catalana com en el que podem entendre com a clàssics d'aquesta literatura en les etapes d'ESO i batxillerat.

Pel que fa a la qüestió 14, tenint present els continguts de l'examen de selectivitat i les hores de classe de què disposem a BAT (2 a la setmana), diria que es treballa sobradament.

Pel que fa a la qüestió 15, en general, crec que a la nostra escola se li dona un pes important a l'ensenyament de la literatura.

17. Teniu alguna observació o algun comentari sobre els continguts que s'han tractat en aquest qüestionari?

Els comentaris, quan s'ha considerat que era necessari, s'han anat afegint a les preguntes corresponents.

Entrevista 6:

. Centre en què s'imparteixen continguts de la matèria de Llengua catalana i Literatura:
Vedruna Escorial Vic

. Període (anys acumulats) de docència de la matèria de Llengua catalana i Literatura: **6**

-

Context preliminar:

Les preguntes que segueixen es refereixen totes, exclusivament, a la matèria de Llengua catalana i Literatura que és comuna, tant per a estudiants d'ESO com de Batxillerat, i que han de cursar per tant obligatòriament tots els alumnes. Queden fora d'anàlisi, així, totes aquelles assignatures que són optatives o que formen part dels itineraris de modalitat.

-

1. Si us fessin dir a quin dels dos grans àmbits de la matèria, la llengua o bé la literatura, us sentiu més 'pròxims', quin escolliríeu?

Llengua

Literatura

2. Quin percentatge atorgaríeu, en termes de pes específic sobre el conjunt de la matèria, a l'àmbit de la 'literatura' enfront del de 'llengua'?

50 %

3. Creieu que la sensibilitat i el gust personal per la literatura del professor encarregat de la matèria de Llengua catalana i Literatura és un factor clau que determina la presència efectiva que acaba tenint la part literària en els continguts d'un curs i en el que es treballa a l'aula?

Sí

No

En cas afirmatiu, en quin punt d'una hipotètica escala entre l'1 i 5 situaríeu la influència d'aquest factor? (podeu encerclar el nombre que cregueu)

(baixa influència) 1 2 3 4 5 (màxima influència)

4. D'entre les opcions següents, quina diríeu que s'adequa més al plantejament que es fa de l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura catalana en el marc de la matèria Llengua catalana i Literatura?

X Un enfocament des del punt de vista de la Història de la literatura i una vessant més formal, del fet literari

- Un enfocament des del punt de vista lingüístic aplicat a la literatura i una vessant més de comprensió dels textos (literaris)
- Un enfocament des del punt de vista de la tipologia textual aplicada al cas de literatura
- Un enfocament des del punt de vista d'aproximació cultural global (i en relació, doncs, a altres disciplines artístiques i culturals) a la literatura
- Un enfocament des del punt de vista del foment de l'hàbit lector de l'alumne i de cara a potenciar la vivència personal de la literatura

5. Amb quin volum de textos de la literatura catalana diríeu que es confronten de mitjana, durant tot un curs de secundària obligatòria i batxillerat, els alumnes d'un grup classe concret?

- 10 o menys

X Al voltant d'uns 20

- Al voltant d'uns 30
- Al voltant d'uns 40
- Més de 40

6. I amb quin grau d'aprofundiment considereu que es treballen la major part dels textos de la pregunta anterior?

- Superficial i sense posar-los en el context de la literatura catalana
- Amb cert aprofundiment, parlant de l'autor i situant-lo mínimament

X Amb un aprofundiment mitjà, posant èmfasi en l'autor i el context literari

- Amb gran aprofundiment, aprofitant el text per emmarcar-lo en els continguts literaris del curs

7. Quantes lectures obligatòries d'obres senceres, de certa envergadura (novel·les, antologies poètiques, obres de teatre, dietaris, etc.) es programen durant els cursos de secundària obligatòria i batxillerat?

1r d'ESO: 3

2n d'ESO: 3

3r d'ESO: 3

4t d'ESO: 3

1r de BAT: 3

2n de BAT: 2

8. Quantes de les lectures de la pregunta anterior es pot considerar que formen part d'un corpus més o menys canònic de la literatura catalana? Podríeu especificar de quines obres es tracta?

A 1r i 2n d'ESO es sol optar per obres de caràcter més juvenil o adaptacions d'obres que fins i tot poden ser de literatura universal (com, per exemple, *Oliver Twist* o *L'illa del tresor*), no és fins a 4t d'ESO i Batxillerat que entren en contacte amb el que podríem anomenar clàssics de la literatura catalana. Que puguin considerar-se canòniques ho serien les obres que llegeixen a Batxillerat: *Tirant lo blanc*, *El cafè de la Marina*, l'Antologia poètica catalana, *Mirall trencat* i *Terra baixa*.

9. Expliqueu, a grans trets generals, com s'organitza el programa de continguts relacionats amb la literatura catalana a cadascun dels cursos d'ESO i batxillerat.

Com he assenyalat entre les opcions de les preguntes 4 i 5, l'estructura curricular de la literatura a secundària es vertebrava a partir de l'estudi de les diferents etapes de la Història de la literatura catalana i dels autors i obres més representatives de cadascuna. Així, a partir d'un eix cronològic comú que repassem a principis de cada curs, a 1r d'ESO s'introdueix el concepte de literatura i s'expliquen l'origen de la literatura catalana i de la literatura medieval, a 2n d'ESO es treballa íntegrament la literatura medieval, a 3r d'ESO es repassen els conceptes més importants de la literatura medieval i s'explica la Decadència i a 4t d'ESO s'explica la Renaixença i la literatura del s.XX. A 1r de Batxillerat es repassen i s'amplien conceptes de cadascuna d'aquestes etapes i s'insisteix en el gèneres literaris (per això es llegeix una novel·la, una antologia poètica i una obra de teatre). A 2n de Batxillerat no es treballa la teoria de la literatura, només s'aprofundeix en les dues lectures obligatòries que sortiran a l'examen de selectivitat, des d'un punt de vista més d'anàlisi del contingut i no tant del context literari, històric o cultural.

10. Creieu que un alumne que finalitzi els estudis de quart d'ESO seria capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'ha treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

Sí

No

11. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabessin quart d'ESO NO tindrien referències suficients a partir del que haurien treballat a classe durant tota l'etapa de secundària obligatòria?

Exceptuant alumnes especialment interessats i formats en literatura, NO tindrien referències d'Àngel Guimerà, Carles Riba, Joan Maragall, Víctor Català, Pere Calders, Montserrat Roig, Quim Monzó i Maria Mercè Marçal.

***Em limito al currículum. Com he dit abans a la pregunta 3, el criteri i gustos del professor serà clau en aquest aspecte.**

12. Creieu que un alumne que finalitzi els estudis de quart de segon de Batxillerat seria capaç de tenir referències suficients, a partir del que s'ha treballat a classe, de tots els autors següents: Ramon Llull, Ausiàs March, Jacint Verdaguer, Àngel Guimerà, Joan Maragall, Carles Riba, Víctor Català, Josep Pla, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Salvador Espriu, Montserrat Roig, Joan Brossa, Quim Monzó, Maria Mercè Marçal?

Sí

No

13. De quins dels anteriors quinze noms de la literatura catalana considereu que els alumnes que acabessin segon de Batxillerat NO tindrien referències suficients a partir del que haurien treballat a classe durant tota l'etapa de secundària obligatòria i el batxillerat?

La resposta seria semblant a la referent a secundària. La selectivitat és una prova competencial, centrada en l'anàlisi i el correcte ús de la llengua en un àmbit quotidià, no literari. No variaria la quantitat però l'aprofundiment és molt més complet en, per exemple, Joanot Martorell, Jacint Verdaguer, Josep Maria de Segarra, Mercè Rodoreda o Àngel Guimerà.

14. Considereu que els continguts relacionats amb la literatura catalana es treballen de manera suficient, sempre pensant en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, en les etapes d'ESO i batxillerat?

Sí

No

15. Considereu que el que podem entendre com a clàssics de la literatura catalana, i insistim altre cop que cal restringir-nos en els programes comuns obligatoris per a tots els alumnes, es treballen de manera suficient en les etapes d'ESO i batxillerat?

Sí

No

16. En cas d'haver contestat "no" en alguna de les dues preguntes anteriors, expliqueu en quin sentit s'hauria d'aprofundir tant en la literatura catalana com en el que podem entendre com a clàssics d'aquesta literatura en les etapes d'ESO i batxillerat.

Parteixo de la base que la matèria de llengua i literatura catalanes, sobretot a batxillerat, és força maltractada. De la mateixa manera que matèries específiques i, per tant, optatives gaudeixen de 4h setmanals, les matèries comunes només es desenvolupen 2h per setmana. Això, evidentment, limita el contingut i les possibilitats d'aprofundir en la literatura, juntament amb les característiques de l'examen de selectivitat, que tampoc afavoreix aquest aspecte. Pel què fa a secundària, els alumnes disposen de més hores però encara no tenen la pràctica i la maduresa reflexiva per enfrontar-se a segons quines obres clàssiques que requereixen una crítica més elevada. Entenc la definició de clàssic com una obra literària que traspasa fronteres territorials i històriques i es converteix en una obra universal i atemporal sobre la condició humana. És difícil acostumar l'alumnat a aquest registre sense un acompanyament constant, sense una experiència prèvia amb obres menys exigents i sense disposar del temps per fer-ho.

17. Teniu alguna observació o algun comentari sobre els continguts que s'han tractat en aquest qüestionari?

És evident que cada circumstància és diferent (centre, alumnat, edats, interessos) i que, per tant, la solució no és fàcil perquè mai serà la mateixa. Considero, però, que el pes del professor és fonamental per apropar l'alumnat als clàssics a través del coneixement i de la passió per trencar els murs que solen interposar-se per por a enfrontar-s'hi sols. Els clàssics són l'excel·lència i el testimoni més valuós de la història de la nostra literatura i la nostra condició humana, i molts alumnes, si no hi accedeixen a través de l'escola, és probable que no ho facin mai. És, per tant, responsabilitat del professor que els coneguin coneguin perquè puguin tenir referents de qualitat per ajudar-los a formar la seva pròpia pròpia moral.

ANNEX 2: QUADRE D'ANÀLISI COMPARATIVA DE LES DADES OBTINGUDES AMB LES ENTREVISTES

	Entrevista 1 (BUP/COU)	Entrevista 2 (BUP/COU)	Entrevista 3(BUP/COU)	Entrevista 4 (ESO/BAT)	Entrevista 5 (ESO / BAT)	Entrevista 6 (ESO / BAT)
Centre	Vedruna Escorial Vic	Vedruna Escorial Vic i Col·legi Sant Miquel dels Sants	Vedruna Escorial Vic	Vedruna Escorial Vic	Vedruna Escorial Vic	Vedruna Escorial Vic
Període de docència de Llengua catalana i Literatura	1983-1992	Des del curs 1979-1980	34 d'experiència	34 d'experiència (des que es va implantar, doncs, la LOGSE)	14 anys d'experiència	6 anys d'experiència
Preferència Llengua o Literatura (1)	Literatura	Literatura (justificació)	Literatura	Literatura	Llengua	Literatura
Percentatge de Literatura a la matèria (2)	40%	60% i fins al 80% en cursos superiors	50%	50%	40%, tot i que depèn molt del curs o l'etapa	50%
Influència del gust personal del professor (3)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Escala (1-5) de valoració de la influència	4-5	5	4	4	3 (Es remarca la determinació que suposa el currículum i s'expressa la possibilitat de tractar aspectes lingüístics)	4

					des de la literatura)	
Enfocament de la literatura catalana (4)	Aproximació cultural global	Història de la literatura i vessant <i>formal</i>	Història de la literatura i vessant <i>formal</i>	Cap dels que es concreten	Història de la lit. i vessant <i>formal</i> a 4t d'ESO i Batxillerat, més lingüístic aplicat a la literatura als primers tres cursos d'ESO (Distinció entre el caràcter "introductor i competencial" a l'ESO i "més especialitzat i formal" a Batxillerat)	Història de la literatura i vessant <i>formal</i>
Volum textos treballats a classe en un curs (5)	Al voltant d'uns 30	10, 20 30 i 40, progressivament a cada curs (els 40 de COU en el cas, només, de l'optativa de Lit. catalana)	Al voltant d'uns 20	Entre uns 20 i uns 30	Entre uns 20 i uns 30 (s'expressa la dificultat de concretar una xifra)	Al voltant d'uns 20
Grau d'aprofundiment en els textos (6)	Mitjà	Amb aprofundiment creixent (de superficial a gran) en la progressió de cursos	Gran	Depèn del curs però amb tendència a un gran aprofundiment	Mitjà	Mitjà

Lectures obligatòries a cada curs (7)	3 llibres a cada curs de BUP i COU	3 a primer de BUP, 5-6 a 2n i 3r i fins a 9 a COU (en el cas de cursar l'optativa de Lit. catalana)	3 llibres a cada curs de BUP i COU	3 a cada curs, excepte 2 a 2n de Batxillerat	3 a cada curs, excepte 2 a 2n de Batxillerat. En el cas del batxillerat, a més, s'especifica que 4 de les 5 venen determinades pel Dept. d'Educació	3 a cada curs, excepte 2 a 2n de Batxillerat
Quantes lectures <i>canòniques</i> (8)	Diverses, moltes... Pedrolo, Rodoreda, Pla, Ausiàs March, Joanot Martorell	Diverses, moltes... Lull, trobadors, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March, <i>Curial e Güelfa</i> , Verdaguier, Oller, Casellas, Rusiñol, Bertrana, Víctor Català, Maragall, Ruyra, Puig i Ferrer, Carner, Salvat-Papasseit, Llor, Riba, Espriu, Pere Quart, Calders, Villalonga, Rodoreda i Monzó	Joanot Martorell, Oller, Maragall, Pedrolo, Carner, Espriu, Rodoreda, Guimerà	Oller, Rodoreda, Joanot Martorell, Víctor Català, Guimerà, Puig i Ferrater i antologia poètica de diversos autors	Curs 19-20 a Batxillerat, com a exemple: Joanot Martorell, antologia poètica de diversos autors, Guimerà i Rodoreda. A ESO, poden triar entre Monzó, Rodoreda, Rusiñol i M. Àngels Anglada (a 4t) i lectures exclusivament juvenils a 3r	Perfil més de lectura "juvenil" a 1r i 2n d'ESO, no és fins a 4t que hi ha contacte amb el que es podrien considerar lectures <i>canòniques</i> . Les més clares, en aquest sentit, les de bat.: Joanot Martorell, Guimerà, Rodoreda i antologia poètica de diversos autors
Organització a cada	COU: Sociolingüística, fonètica,	Primers cursos de BUP alternaven	1r i 2n de BUP: predomini de la	En els cursos en què ha treballat,	Model força transversal d'alternan-	Estructura curricular vertebrada a través de

<p>curs (9 i 10)</p>	<p>anàlisi gramatical, lèxic i literatura. Als cursos de BUP, repartiment semblant. Base en els manuals. 3r de BUP monogràfic d'història de la literatura catalana</p>	<p>llengua i literatura, a 3r programa íntegrament de literatura catalana i COU altra vegada continguts alterns (complement, a més a més, a partir d'obres de la literatura universal)</p>	<p>llengua. 3r de BUP dedicat íntegrament a la història de la literatura catalana i a COU llengua, sobretot, però també lectures obligatòries (+ optativa de lit. catalana)</p>	<p>a 3r bàsicament continguts de llengua i, quant a literatura, gèneres, i la lit. cat. dels s. XVI i XVII; a 4t augmenta la lit. fins al 50% i segles XIX i XX; a 1r de Bat. molta més presència, encara, de lit. cat.: història, obres i gèneres literaris (amb l'inconvenient, es remarca, de tenir només dues hores setmanals)</p>	<p>ça entre la dimensió lingüística i comunicativa de la llengua i la literària. A 3r d'ESO, repàs de les etapes de la història de la lit. cat. que s'han treballat a 1r i 2n i s'hi afegeix la lit. de l'Edat Moderna. A 4t, segles XIX i XX. A BAT. es continua amb l'alternança llengua/literatura i s'aprofundeix en gèneres i història de la lit. cat.</p>	<p>les etapes de la història de la lit. cat. A 1r d'ESO, concepte de literatura i origen de la lit. catalana. A 2n d'ESO, literatura medieval catalana, a 3r "Decadència" i a 4t Renaixença i s. XX. A 1r de Bat. repàs i ampliació de tot i a 2n de Bat. només lectures obligatòries prescrites per a la selectivitat</p>
<p>Suports en forma de manuals (11)</p>	<p>Selecció de textos de la literatura catalana</p>	<p>Sense suports al principi, dossiers monogràfics després i manual <i>Solc</i> (Ed. 62). Opció personal de basar-se</p>	<p>Cap material monogràfic, guia a partir del llibre de text</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>

		poc en un únic llibre				
Referències suficients d'autors <i>canònics</i> a l'acabar l'etapa (12)	Sí	Sí	No	No (a l'acabar 4t d'ESO) i sí al final de Bat. (tot i que no ho pot assegurar, diu, perquè no fa classe a 2n de Bat.)	No (a l'acabar 4t d'ESO) i sí al final de Bat.	No (a l'acabar 4t d'ESO) i tampoc al final de Bat.
Quins autors no? (13)	Els que menys Brossa, Monzó i MMM	Maria Mercè Marçal en un principi. Després, també	M. Roig, Brossa, Monzó i MMM	M. Roig, Monzó i MMM (al final de 4t)	Riba, M. Roig, Monzó i MMM (al final de 4t) i "els haurien de conèixer tots" al final de Bat.	Limitant-se al currículum, i en funció llavors del criteri del professor, Guimerà, Riba, Maragall, Víctor Català, Calders, M. Roig, Monzó i MMM (al final de 4t) i aprofundiment en alguns però amb mancances d'altres al final de Bat.
Continguts suficients de literatura al final de l'etapa (14)	Sí. "Content" amb el contingut que es donava, qualificat com a "alt"	Sí. Com a clara opció, prioritària, d'escola.	Sí	No	Sí	No
Treball suficient	Sí	Sí, lligant-ho a la	No	No	Sí	No

dels <i>clàssics</i> de la literatura catalana? (15)		tradició del centre en qüestió				
Com hauria calgut aprofundir-hi? (16)	-	-	Programa de llengua molt ampli que es prioritza (en funció dels temaris de selectivitat) i deixava poc temps per a la literatura. Falta de temps per complir-ho tot	Caldrien edicions adequades a la diversitat d'alumnes que hi ha a l'ESO. Cada vegada costa més que els estudiants llegeixin i costa molt fomentar la lectura	Els continguts que entren a la selectivitat marquen molt i es disposa de poques hores per setmana de classe (2h). Tot plegat fa que s'hagi de prioritzar. El centre en qüestió, malgrat això, es considera que "dona un pes important a l'ensenyament de la lit.", de manera que pel que es demana a selectivitat, el treball de l'apartat literari es considera que es treballa "sobradament"	Es considera "maltractada" la matèria de llengua i lit. catalanes, sobretot a batxillerat. Problema de només 2 hores, amb les limitacions que comporta. Influència, també, del caràcter competencial de la llengua de la selectivitat, en detriment de la literatura. Problemes per abordar els <i>clàssics</i> a secundària per l'esforç <i>extra</i> que exigeixen i per la manca de "pràctica i maduresa reflexiva per enfrontar-se a segones quines obres clàssiques"

Observacions (17)	Bon record. Especialment pel poc "encadenament" al programa i l'autonomia de l'escola	Després de la mi-rada retrospectiva, constatació que abans es llegien "molts més <i>clàssics</i> ". Influència de la creixent publicació de literatura juvenil. Progressiva aparició de materials didàctics, al principi no n'hi havia! Reflexió final sobre el fet "d'adonar-se amb proves que ara es llegeix menys, amb moltes obres juvenils, més fàcils, o bé adaptades". Relació amb "el món en què vivim" i la <i>substitució</i> de la lectura per la tecnologia	-	Gran influència, respecte de la qüestió, del perfil de professor i el gust que és capaç de transmetre cap al fet literari i l'art en general. Es remarca que "cal buscar i trobar estratègies actuals que puguin encabir l'interès cap als clàssics de la nostra literatura"	Comentaris al llarg de totes les preguntes, quan s'ha cregut oportú	Circumstàncies diferents (centre, alumnat, edats, interessos) que porten a molta diversitat. Caràcter central del pes del professor a l'hora d'apropar l'alumnat als <i>clàssics</i> . Necessitat d'ajudar l'alumnat a "trencar els murs que solen interposar-se [a l'accés als clàssics] per por d'enfrontar-s'hi sols". Responsabilitat del professor, malgrat tot, de transmetre el valor dels clàssics "perquè [els alumnes] puguin tenir referents de qualitat"
-------------------	---	---	---	--	---	--

ANNEX 3: LLISTAT DELS LLIBRES DE TEXT ANALITZATS

Llibres de text de BUP i COU:

—*Jonc* (1r de BUP), Edicions 62, 1981. *Marge* (2n de BUP), Edicions 62, 1982. *Garba* (Antologia de textos literaris catalans), Edicions 62, 1981.

—*Llengua i literatura Avui 1, 2 i 3* (BUP), Vicens Vives, 1980.

—*Paraula viva* (BUP i COU), Grup promotor Santillana, 1981.



Llibres de text d'ESO i Batxillerat:

—*Llengua catalana i literatura* (Batxillerat), Cruilla, 2013.

—*Nou Ginesta. Llengua catalana i Literatura* (ESO), Vicens Vives, 2011.

—*Llengua catalana i literatura. Sèrie Comunica* (ESO), Grup promotor Santillana, 2015.



ANNEX 4: QUADRE D'ANÀLISI COMPARATIVA DELS LLIBRES DE TEXT ANALITZATS

Llibres de text	<i>Jonc, Marge</i> i <i>Garba</i> (Ed. 62, anys 80)	<i>Llengua i literatura Avui</i> (BUP) (Ed. VV, anys 80)	<i>Paraula viva</i> (BUP i COU) (Santillana, anys 80)	<i>Llengua catalana i liter.</i> (BAT) (Cruïlla, 2013)	<i>Nou Gines-ta. Lleng. i Lit.</i> (ESO) (Ed. VV, 2018)	<i>Lleng. i lit. Sèrie Comunica</i> (ESO) (Santill., 2015)
Grau d'especificitat dels continguts literaris	<i>Jonc</i> , sense continguts específics; <i>Marge</i> , apartat III d' <i>Introducció als estudis literaris</i> ; i <i>Garba</i> és, íntegrament, una antologia de textos literaris catalans	Continguts específicament literaris, però integrats en temes més genèrics de llengua que separen cada tema en 5 dimensions: <i>escoltar, parlar, llegir, escriure</i> i <i>gramàtica</i>	Continguts literaris integrats, específicament, en el marc de l'apartat titulat <i>Llengua viva</i> (d'un total de quatre) que inclou cada unitat temàtica. No sempre, però, aquest apartat està dedicat a l'àmbit literari	Bloc específic i separat de literatura únicament en el volum de 1r de Batxillerat, amb 5 unitats específiques d'història de la literatura catalana d'un total de 9	Continguts específics de literatura separats en blocs temàtics propis, tot i que no exclusius (també inclouen altres apartats més lingüístics). A 1r i 2n des del punt de vista del text literari en general, dels gèneres literaris i dels tipus de textos literaris. A 3r i a 4t, cronològicament, períodes successius de la lit. catalana	Hi ha continguts específics literaris tractats com a bloc autònom dins de cada unitat temàtica (i en el marc d'una divisió que contempla els apartats de <i>Comprensió lectora, Comunicació, Gramàtica, Ortografia, Vocabulari</i> i, finalment, <i>literatura</i>)
Organització dels continguts literaris per temes, motius, gèneres,	A <i>Marge</i> , s'organitzen a partir de la caracterització general	Organització a partir de <i>tipus</i> de textos literaris, més enllà	Organització fonamentalment a partir de temes	Organització exclusiva-ment a través del criteri del fil crono-	Organització més per <i>temes</i> (i associats tant als gèneres literaris	Organització exclusiva-ment més per <i>temes</i> de <i>teoria literària</i>

història, intertextualitat...	del <i>llenguatge literari</i> i, després, els diferents <i>gèneres literaris</i> , a <i>Garba</i> recorregut cronològic completísim, amb profusió d'exemples, de totes les èpoques de la lit. catalana fins a mitjan segle XX	dels gèneres com a casos concrets d'altres tipus de textos (exemples: <i>el retrat, el conte i la faula, l'assaig i el text científic, paisatges i viatges, mites i herois, les memòries, la novel·la (I i II), la premsa...</i>)		lògic associat a la història	com als tipus de textos literaris) a 1r i a 2n, mentre que organització segons la història a 3r i a 4t	(<i>gèneres, llenguatge literari, literatura de gènere, etc.</i>) a 1r i a principi de 2n, combinació entre aquests <i>temes</i> i el fil cronològic de la història de la lit. catalana a partir d'aquí i final estrictament històric a 4t
Proporció quantitativa entre lectura de textos, exercicis d'aprenentatge i informació donada	A <i>Marge</i> , proporció important de lectura de textos, per sobre del 50%; a <i>Garba</i> encara més: de fet, com a selecció de textos literaris és bàsicament això	Mínim de cinc textos literaris <i>d'entitat</i> per tema, amb un pes específic important: com a mínim del 40%, de mitjana	Presència de textos literaris, tot i que també se n'usen per exemplificar continguts lingüístics, sobretot en els blocs temàtics dedicats a la literatura (globalment, al voltant d'un 30%)	Proporció al voltant del 30% en el cas del volum de 1r, com a màxim del 5% al volum de 2n (no més hi són com a lectures introductòries o exemplificadores en algunes unitats)	Text literari <i>d'entitat</i> que obre la majoria de temes i altres textos que serveixen de base per a explicacions i/o activitats. Proporció, per posar-hi un número, al voltant del 30%	Text literari o no literari <i>d'entitat</i> que obre cada unitat temàtica i text exclusivament literari que obre cada apartat de literatura dins de la unitat. També hi ha textos, més breus, que s'utilitzen com a mostres exemplificadores o com a base d'exercicis i un <i>Banc de textos</i> que

						tanca la unitat. Proporció global que podríem situar al votant del 35-40%
Grau de cohesió o esmicolament de les activitats	A <i>Marge</i> , activitats puntuals i amb poc pes al final de cada unitat; a <i>Garba</i> activitats de reflexió després de cada text	Activitats sense apartat propi, que es van intercalant constantment a la lectura de textos i als apartats d'explicacions	Activitats amb apartat propi, després de cada bloc d'explicació, com a epígraf titulat <i>Pràctiques</i>	Activitats cohesionades amb el desenvolupament de les explicacions, a partir del criteri d'unitat del bloc, separat, literari. N'hi ha, així, d'intercalades a les explicacions i d'altres en apartats propis	Activitats tant intercalades a les explicacions com en apartats propis i específics	Apartat final propi d'activitats, separades i diferenciades, però també moltes activitats intercalades a les explicacions
Previsió del tipus d'avaluació de l'assoliment aconseguit	Poca avaluació o gairebé nul·la, només hi ha exercicis de pràctica	Activitats de síntesi sí, però no de caràcter avaluatiu	No es preveu avaluació i les propostes <i>pràctiques</i> es limiten a l'exercici del que s'exposa a nivell teòric	Previst especialment des del complement anomenat <i>EVA (Entorn Virtual d'Aprenentatge)</i> del material pedagògic. Apartat específic d'avalua-	Apartats específics d'avaluació i, a més a més, amb diversos formats: síntesi, autoavaluació, avaluació inicial, etc.	Apartats específics d'avaluació i, a més a més, amb diversos formats: síntesi, autoavaluació, avaluació inicial, etc.

				ció, també, al final del bloc dedicat a la literatura		
Mostra de continguts concrets	A <i>Marge</i> , 5 blocs temàtics: el llenguatge literari, els gèneres literaris I (teatre), els g. Lit II (èpica), els g. Lit. III (narrativa) i els g. Lit. IV (lírica); a <i>Garba</i> selecció de textos de fins a 75 autors de la història de la Lit. catalana	Estructura a partir de <i>tipus</i> de text, entre ells els literaris i més enllà de l'estricta noció de gènere: <i>el retrat, el conte i la faula, les memòries, la novel·la, la poesia, el teatre, el conte</i> , etc.	Unitats específiques dedicades tant a les qüestions més teòriques de la literatura (amb exemples diversos i de diversos autors) com a l'aproximació més històrica (també amb exemples diversos)	5 unitats d'història de la literatura catalana: literatura medieval, literatura de l'edat moderna, literatura contemporània (segle XIX), literatura contemporània (del tombant del segle xx a la guerra civil) i literatura contemporània (de la postguerra a l'actualitat)	Blocs temàtics a 1r i 2n més de <i>teoria literària</i> com, per exemple, <i>El text literari, Els gèneres literaris, La tragèdia, El conte</i> o <i>El text poètic: la mètrica</i> . A 3r i 4t, blocs temàtics d'història de la lit. catalana com, per exemple, <i>Les cròniques, l'Humanisme, La narrativa del segle XIX, Les avantguardes</i> i <i>La literatura catalana actual</i>	Apartats literaris dintre de cada tema que van de la dimensió més de la <i>teoria literària</i> a 1r, 2n i una part de 3r (per exemple <i>El text teatral, la poesia lírica</i> o <i>la narrativa de ciència-ficció</i>) a la dimensió més d'història de la literatura catalana en part a 2n i 3r i, sobretot, a 4t (per exemple <i>La literatura del Renaixement i el Barroc, El noucentisme</i> o <i>La lit. actual</i>)
Grau d'explicitació dels continguts	Alta en els aparats explicatius de <i>Marge</i> , associada	Alta en els apartats dedicats a la vessant més	Inici de cada unitat amb un enfocament teòric,	Alt, partint del text al context i buscant la	Es desenvolupa progressivament, en el sentit	Base en els textos (i, doncs, menys explícita)

	al discurs literari a <i>Garba</i>	teòrica (hi ha epígrafs, per exemple, fins de <i>teoria literària</i> [sic])	explícit, dels continguts, exemplificat, en tot cas, a través dels textos i amb exercicis més pràctics a posteriori	relació amb el conjunt de les arts	que cada bloc temàtic l'obre un text poc explícit i, a partir d'aquí, es van <i>desplegant</i> els continguts	d'inici, es desenvolupa després amb apartats de teoria propis i diferenciats
Orientació teòrica del tipus de continguts	Descriptiva i expositiva a <i>Marge</i> (més teòrica, doncs); associada al comentari literari a <i>Garba</i> (teòrico-pràctica)	Esquema més practico-teòric, diríem, que no pas teòrico-pràctic, en el sentit que es parteix de textos per passar, després, a la part més teòrica	Tractament teòric, completat amb l'exemplificació a través de textos, a partir tant de diferents apartats de la <i>teoria literària</i> (gèneres, figures retòriques, etc.) com del fil històric cronològic	Fil històric bàsic, però completat amb la reflexió i el foment de la perspectiva crítica, l'aproximació cultural i, fins i tot, la lit. comparada. També, amb la dimensió de l'ús de la llengua relacionada amb el fet literari per introduir els gèneres i la dimensió més de teoria de la lit.	Doble concepció a partir, en els primers cursos, més de la tipologia textual i els gèneres literaris i el fil cronològic històric, però també de context cultural, al 3r i 4t curs	Doble concepció a partir, d'una banda, més de la tipologia textual, els gèneres literaris i la literatura de gènere i, d'altra banda, el fil cronològic històric, sobretot a 4t
Llistat de textos	A <i>Marge</i> , tot i l'orientació teòrica,	Molt variat i amb un recorregut	Variat i amb mostres diverses	Concentrat, però representatiu de	Variat i divers, cada unitat comença	Variat i amb mostres diverses

	<p>profusió d'exemples d'obres literàries canòniques de la lit. catalana; a <i>Garba</i> selecció vastíssima d'autors (fins a un total de 75!) i, en alguns casos, amb diversos textos</p>	<p>amplíssim per tota mena d'autors catalans, amb un interès especial pels del segle XX, però també amb altres èpoques de la lit. catalana</p>	<p>d'autors de totes les èpoques de la literatura catalana. Combinació, també, amb altres tipologies de textos no literaris</p>	<p>les diverses èpoques de la lit. catalana i amb diversos exemples. Presència d'autors molt recents de la literatura més contemporània. De la narrativa i poesia de l'Edat Mitjana fins a Anna Aguilar-Amat (1962), per entendre'ns</p>	<p>amb almenys un text més de la literatura juvenil i/o universal a 1r i a 2n, mentre que a mesura que s'introdueix la història de la lit. catalana, a 3r i 4t, s'opta per textos s'hi emmarquen: trobadors, R. Muntaner, A. March, J. Martorell, Fra Joan Àngel Serra, Verdaguer, N. Oller, M. Costa i Llobera, V. Català, Carner, Riba, Salvat-Papasseit, Foix, J. M. de Sagarra, Rodoreda, M. Roig, Ferrater, Estellés i M. Barbal</p>	<p>d'autors de totes les èpoques de la literatura catalana. Combinació, també, amb altres tipologies de textos no literaris</p>
<p>Tipus de corpus: Literatura juvenil/canònica/de gènere, Nacional/Universal</p>	<p>Literatura plenament canònica (i pràcticament de manera íntegra nacional,</p>	<p>Tot i que amb algun autor que es podria escapar del cànon més estricte,</p>	<p>Presència d'autors de la literatura nacional més canònica, però també d'altres de</p>	<p>Essencialment canònica i de caràcter nacional, però amb comple-</p>	<p>Combinació entre literatura juvenil i clàssics universals (1r i 2n) i literatura</p>	<p>Combinació constant entre literatura juvenil, de gènere i universal amb d'altra</p>

	tot i que amb algun <i>complement</i> universal) tant a <i>Marge</i> com a <i>Garba</i>	domini (i de manera pràcticament íntegra) dels autors canònics de la lit. catalana	no tant <i>canònics</i> i d'altres de la literatura universal	ments d'altres autors universals i d'altres textots que no responen a la tradició literària	nacional bàsicament <i>canònica</i> a 3r i 4t	de <i>canònica</i> i nacional
Possibles criteris de selecció: enllaç amb experiència dels alumnes, obres referencials, obres accessibles o obres que incitin la producció de textos	Orientació clarament a les obres referencials, tant a <i>Marge</i> com a <i>Garba</i>	Referencial, per una banda, però alhora orientat a la dimensió productiva de la l'exercici lingüístic	Orientació prioritzant la relació temàtica amb cada unitat. Presència, tot i així, d'obres referencials	Orientació que té en compte l'interès possible exeperiència. Relació, també, amb altres àmbits de coneixement. En l'apartat estrictament històric de la literatura, referenciat	Orientació inicial més pensada en l'accessibilitat i la intenció de suscitar interès en l'alumnat (1r i 2n) i caràcter molt més referencial a 3r i 4t	Orientació tant pensant en l'accessibilitat i la intenció de suscitar interès en l'alumnat com en el caràcter molt més referencial, sobretot quan s'aborden els aparats d'història de la literatura catalana
Grau de fragmentació	Nul, espai propi i separat de la resta dels continguts literaris (en el cas de <i>Garba</i> , a més, únic)	Alt, els continguts literaris estan absolutament disseminats i intercalats amb la resta de continguts lingüístics	Alt, els continguts literaris constitueixen un dels quatre blocs que configuren cada unitat temàtica	Baix, tot i que hi ha algun text literari que funciona com a exemple puntual, el bloc d'unitats literàries té espai propi i separat de la resta	Mitjà, algun text lit. com a exemple puntual i la successió de blocs temàtics no és contínua des del punt de vista de la lit. Tot i així, sí que s'encadenen molts continguts lit. seguits	Alt, cada bloc literari queda fragmentat en la divisió per unitats: no hi ha cap mena de continuïtat en el discurs sobre la literatura

